

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Módulo I





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!

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Módulo I

Patrícia Terezinha Cândido e Isabele Veronese



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

Patrícia Terezinha Cândido e Isabele Veronese

Preparação de texto e edição

Eder Santin / Cidadela Editora

Ilustrações

André Xavas

Serviços editoriais

Act Design Gráfico

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

Cândido, Patrícia Terezinha

Alfabetização e letramento nos anos iniciais :
concepções e práticas para a formação de leitores e
produtores de textos : módulo I / Patrícia Terezinha
Cândido, Isabele Veronese. -- 1. ed. -- São Paulo :
Klabin Semeando Educação : Interação Urbana, 2021.

ISBN 978-65-992349-7-2

1. Alfabetização 2. Educação infantil 3.
Letramento I. Veronese, Isabele. II. Título.

21-55636

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Educação 372.21

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Uma primeira conversa

*“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 cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”
(Tecendo a Manhã, João Cabral de Melo Neto)*

Ensinar a tecer sentidos. Talvez seja esse o grande desafio das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. E, embora possa parecer uma tarefa simples, de fato, não é. Basta olharmos os dados acerca dos níveis e dos hábitos de leitura no Brasil que rapidamente constatamos que a escola vem falhando no compromisso de formar leitores e escritores, falantes e ouvintes competentes.

Em 2015, uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro constatou que 77% das pessoas entrevistadas declaram ter alguma dificuldade para ler. No mesmo ano, o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) concluiu que 1 em cada 4 brasileiros de 15 a 64 anos é analfabeto funcional. Sem contar outros dados – como os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês), por exemplo –, que são assustadores quando analisamos as habilidades de leitura e compreensão dos nossos alunos e que em 2019 apontaram o Brasil no 58º lugar no ranking entre os 79 países que participaram da avaliação.

A pergunta inevitável é por quê? Por que a escola ainda falha no ensino da Língua Portuguesa? Por que os alunos crescem distantes da sua língua materna? Por que é tão comum ouvirmos falantes nativos brasileiros afirmando “eu não sei falar direito” e tantos profissionais, de áreas diversas, inseguros ao preparar uma apresentação para uma reunião ou o resumo de um texto para a faculdade ou para um curso?

Certamente não temos as respostas para todas essas perguntas e menos ainda métodos infalíveis para resolver o problema num curto espaço de tempo. Mas, graças aos avanços das ciências, sobretudo nas áreas da linguística do texto, da psicologia cognitiva e da neurociência, há luz no fim do túnel. Ou, melhor dizendo, há faróis ao longo do percurso que nos ajudam a trilhar novos caminhos e a evitar aqueles que já sabemos que não nos levarão a um bom lugar.

Para começar, é preciso esclarecer que o objeto de ensino da área é a linguagem e não a língua. Por isso, o componente curricular Língua Portuguesa integra a área das linguagens, assim com a Arte, as línguas estrangeiras e a educação física. Isso porque a tarefa da escola consiste em desenvolver as competências linguísticas básicas – Falar, Ouvir, Ler e Escrever – para ampliar as capacidades de letramentos dos alunos.

A linguagem é, portanto, toda forma de comunicação e compreende a dimensão subjetiva do homem, que o diferencia dos demais animais, por exemplo. A dança, o cinema, as artes são linguagens. A língua é o idioma, é um sistema de representação verbal que faz parte desse todo maior que é a linguagem.

E é por isso que o objeto de ensino precisa ser a linguagem e suas mais diversas formas de realização nos textos. Principalmente no contexto atual, em que os textos são multimodais, escritos, orais e digitais. Há uma infinidade de imagens, de recursos audiovisuais, que, muitas vezes, “falam mais que palavras”. A escola não pode continuar ensinando apenas o que cabe no recorte da língua, das letras, das classificações morfológicas, das análises sintáticas. Ela terá de continuar ensinando tudo isso e mais o que diz respeito à linguagem.

Depois, postas algumas considerações acerca do que se deve ensinar, é preciso pensar o “como”. E, então, retomamos o mestre das palavras João Cabral de Melo Neto, citado no início do texto. Se um galo sozinho não tece a manhã, também, sozinhos e isolados do mundo, dos outros e dos textos, não ensinamos e não aprendemos a tecer sentidos.

É na interação com o ambiente, com os outros, com os objetos e com os textos que os indivíduos constroem suas experiências com a linguagem oral, escrita, multimodal, não-verbal e os conhecimentos necessários para que continuem participando de situações de comunicação diversas.

As propostas deste curso visam aprofundar as reflexões acerca de como a Língua Portuguesa está estruturada enquanto componente curricular e das relações que se estabelecem entre os campos de atuação, os eixos, os gêneros textuais e as práticas de linguagem e as premissas da linguagem como objeto de conhecimento e da interação como condição essencial para o desenvolvimento das habilidades.

Nessa perspectiva, será necessário retomar os processos de alfabetização e de letramento que alicerçam o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais e, em seguida, abordar as questões relativas à leitura e à produção de textos, articulando práticas previstas nesses eixos às práticas de oralidade, por exemplo.

Esperamos que para você, professor, este seja mais que um material de estudo e pesquisa, mas que constitua uma oportunidade de reaproximação com a nossa língua materna e uma experiência repleta de exploração, descobertas e encantamentos, como é a própria linguagem.

Sumário

9

Introdução

13

Capítulo 1

Alfabetização e letramento: retomando conceitos importantes para contextualizar práticas de linguagem nos Anos Iniciais

21

Capítulo 2

BNCC e práticas de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que significa alfabetizar letrando?

37

Capítulo 3

Campos de atuação, práticas de linguagem e gêneros textuais: como se organiza a língua portuguesa como componente curricular?

49

Capítulo 4

As relações entre fala, escuta, leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais: a alfabetização para muito além da compreensão do sistema

61

Capítulo 5

As contribuições da psicogênese da língua escrita para compreendermos o processo de alfabetização: as hipóteses e a compreensão do sistema de escrita convencional

73

Capítulo 6

Ampliando as reflexões acerca do processo de alfabetização: a questão dos métodos

81

Capítulo 7

Para além das hipóteses de escrita: as hipóteses de leitura e de oralidade

91

Capítulo 8

Práticas de linguagem, textos e contextos: algumas possibilidades de avaliação em processo



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, 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. Concomitante 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.

Somente em 1970, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, é que se instaura 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”.

Somente 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 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.

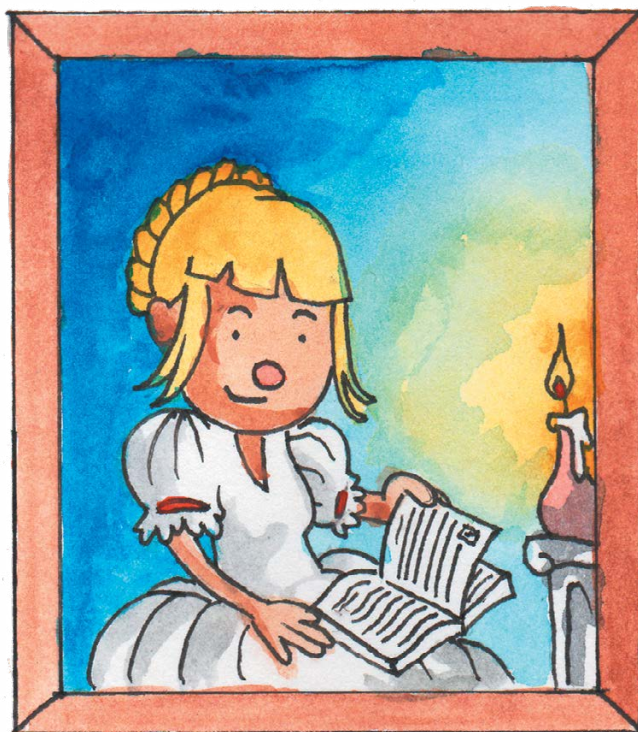
Neste Caderno 1 o enfoque serão os processos de alfabetização e de letramento, as especificidades e articulações entre eles, além de abordarmos as contribuições da psicogênese da língua escrita nesse âmbito e a incansável discussão acerca dos métodos para alfabetizar de forma mais eficiente.

Que os estudos realizados possibilitem a você, professor/a, 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

Alfabetização e letramento: retomando conceitos importantes para contextualizar práticas de linguagem nos Anos Iniciais



Para começo de conversa

Ler e escrever são, sem dúvida, conquistas fundamentais para o homem. Para começo de conversa, pense sobre as perguntas:

- Qual a importância da leitura e da escrita para você?
- E, no caso dos seus alunos, como você acha que a aquisição da leitura e da escrita pode interferir na formação deles?
- Sobre a representação da leitura na obra de arte, quais sentidos podemos construir? Quais elementos compõem a obra? Como a menina do desenho se relaciona com o livro? O que ela parece estar fazendo?

Aprofundando a reflexão: alfabetização e letramento

A demanda cada vez mais complexa da formação integral, do sujeito que lê e compreende, escreve e se posiciona, escuta e fala em diferentes situações, constrói sentidos em gráficos, infográficos, tabelas, imagens diversas, coloca em xeque uma concepção técnica de alfabetização que reduz o processo de aquisição da leitura e da escrita à aprendizagem das letras, das suas formas gráficas e correspondências sonoras.

Em 2015, uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro constatou que 77% das pessoas entrevistadas declaram ter alguma dificuldade para ler. No mesmo ano, o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) concluiu que 1 em cada 4 brasileiros de 15 a 64 anos é analfabeto funcional. Sem contar outros dados, como os do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por exemplo, que são assustadores quando analisamos as habilidades de leitura e compreensão dos nossos alunos ao longo da educação básica. Esses dados, somados aos estudos nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Neurociência e da Linguística Textual, apresentam evidências suficientes de que não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso ensinar a pensar sobre o que se lê e o que se escreve e, também, ensinar a produzir textos oralmente e a pensar sobre o que se escuta.

Nesse sentido, é necessário reiterar que alfabetização e letramento são processos distintos, mas concomitantes em determinado período da escolarização. No caso da educação básica, esses processos são iniciados já na Educação Infantil e se estendem até o 2º ano do Ensino Fundamental.

A alfabetização compreende a aprendizagem da leitura e da escrita. Não é um processo natural (se fosse, não teríamos analfabetos) e está relacionada à compreensão do sistema de escrita convencional e de suas regularidades. Já o letramento diz respeito aos usos sociais da linguagem. No entanto, é a alfabetização, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita, que possibilita ao indivíduo avançar em suas práticas de letramento. Um analfabeto pode até utilizar transporte público, fazer supermercado, entre outras atividades que envolvem a linguagem. No entanto, se não aprender a ler e a escrever, dificilmente participará de algumas situações de comunicação, lendo e produzindo textos, escritos e orais, exercendo múltiplos letramentos.

Em outras palavras, os estudos acerca do letramento pressupõem, inevitavelmente, um paradigma metodológico que subverte a visão estática do ensino da língua. As ações educativas no ambiente escolar precisam ser mediadoras diretas entre o estudante, os objetos de conhecimento, a sociedade e a cultura. De acordo com a BNCC,

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BNCC, p. 40)

Por isso, as vivências de fala, escuta, leitura e escrita, na Educação Infantil, bem como as práticas de linguagem propostas ao longo dos Anos Iniciais, sobretudo no 1º e 2º anos, devem possibilitar ao aprendiz aprender sobre como o sistema de escrita funciona e construir experiências com a linguagem por meio das quais ele possa se sentir cada vez mais seguro ao interagir com os textos e com os outros ao comunicar-se.

É nesse processo que a criança vivencia a necessidade de aprender a ler e a escrever convencionalmente, quando percebe que esse conhecimento lhe permitirá alcançar voos cada vez mais altos e distantes na atuação social, dentro e fora da escola, para resolver problemas e se fazer entender em contextos diversos.

Vivenciar para refletir

Conforme esclarecemos anteriormente, os processos de alfabetização e de letramento, embora concomitantes nos primeiros anos da escolarização, são distintos e possuem suas especificidades. Alfabetizar-se significa compreender como o sistema de escrita convencional funciona, apropriar-se das suas regularidades e ser capaz de ler e escrever. Já o letramento diz respeito à capacidade de utilizar a linguagem em suas diversas modalidades – oral, escrita, multimodal – para atuar socialmente nos mais variados contextos de comunicação.

Que tal um jogo para refletir sobre as relações entre esses processos?

Jogo: qual é o meu nome?

Participantes: grupos com até 4 integrantes

Materiais necessários

- 1 tira de papel para cada grupo
- Canetas
- 1 folha de papel sulfite para cada grupo



Como jogar?

- Cada grupo deverá eleger 1 ESCRIBA, responsável pelos registros do grupo, e 1 SEM NOME.
- O SEM NOME deve deixar o grupo por alguns instantes, enquanto os colegas escolhem um nome para ele.
- O nome escolhido deve existir na nossa língua, não pode ser um nome inventado.
- Ao retornar ao grupo, o SEM NOME fará perguntas aos colegas cujas respostas devem ser apenas SIM ou NÃO, por meio das quais ele tentará descobrir o nome que recebeu dos colegas.
- O ESCRIBA deve anotar todas as perguntas feitas pelo SEM NOME.
- Vence o grupo cujo nome for descoberto primeiro.

Pensando sobre o jogo

Para refletir sobre como o jogo nos ajuda a entender as relações entre os processos de alfabetização e de letramento, vamos analisar as perguntas feitas pelo SEM NOME de um dos grupos que realizou essa vivência:

1. Meu nome tem 5 letras?
2. Meu nome tem mais de 6 letras?
3. É o nome de uma pessoa famosa?
4. É o nome de alguém que está nesta sala?
5. Meu nome começa com a letra P?
6. É um nome antigo?
7. É um nome de menina?
8. Começa com uma das 6 primeiras letras do alfabeto?

Pense, responda e converse com seus colegas:

- Se tivesse de dividir essas perguntas em dois blocos, quais critérios você usaria?
- Que pistas as perguntas oferecem sobre como pensamos acerca da linguagem?

Vejam os:

Perguntas que mobilizam conhecimento sobre a língua	Perguntas que mobilizam conhecimento de mundo
Meu nome tem 5 letras?	É o nome de uma pessoa famosa?
Meu nome tem mais de 6 letras?	É o nome de alguém que está nesta sala?
Meu nome começa com a letra P?	É um nome antigo?
Começa com uma das 6 primeiras letras do alfabeto?	É um nome de menina?



É interessante observar que, diante do desafio de descobrir o nome, o participante fez perguntas que mobilizam conhecimentos diferentes, ora sobre o sistema de escrita e suas regularidades, ora sobre suas experiências com a linguagem.

Você também pode realizar esse jogo com seus alunos e observar a natureza das perguntas feitas por eles para tentar descobrir seus nomes. Nesse caso, não é preciso aprofundar com eles as reflexões acerca das perguntas que foram feitas, mas você pode utilizá-las para verificar como eles estão pensando sobre a linguagem e se já possuem conhecimentos construídos acerca do sistema de escrita convencional.

Fato importante é que mesmo entre sujeitos alfabetizados e letrados aparecem perguntas que envolvem conhecimentos sobre a língua e as regularidades do sistema de escrita e perguntas que envolvem conhecimento de mundo, experiências com a linguagem. E essa é uma pista importante para entendermos por que os processos de alfabetização e letramento são distintos, mas precisam ser concomitantes.

Conhecer as letras do alfabeto, perceber que a vogal está sempre presente nas estruturas silábicas da nossa língua, compreender que a partir da combinação de letras que mudam de posição e quantidade escrevemos palavras são conhecimentos relacionados ao sistema de escrita convencional. Já reconhecer se é o nome de uma pessoa famosa, conhecida pelo grupo, ou um nome antigo, são conhecimentos de mundo, relacionados às vivências dos sujeitos com a linguagem.

Diante do desafio de descobrir qual é o nome, esses conhecimentos são mobilizados concomitantemente e, num processo de construção de sentidos e de compreensão, relacionados pelos sujeitos para tentar resolver o problema.

E, então, está claro por que alfabetizar e letrar, embora sejam processos distintos, precisam ser concomitantes nos Anos Iniciais da escolarização?



Para saber mais

Para aprofundar as reflexões acerca da alfabetização e do letramento, indicamos a leitura!

Alfabetização e letramento

Magda Soares
Editora Contexto, 2018

O analfabetismo no Brasil permanece um tema de dolorosa atualidade. Mas quais as verdadeiras causas do fracasso do processo de alfabetização no Brasil? Por que nossas estatísticas sobre o analfabetismo – e sobre o baixo desempenho escolar nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental – insistem em nos revelar números tão incômodos? Qual a verdadeira responsabilidade que cabe ao educador, aos métodos, aos materiais didáticos, à escola e à própria sociedade em relação a isso? Magda Soares, uma das maiores especialistas brasileiras em alfabetização, nos propõe algumas possibilidades de resposta para tais perguntas e nos impõe novas provocações. O livro é dividido em três partes. Nas duas primeiras, a autora trata, respectivamente, das concepções e práticas que envolvem os temas da alfabetização e letramento na escola, enquanto a terceira funciona como um espaço de união entre teoria e ação, a partir de uma perspectiva político-social.



Para anotar!

É essencial discutir os processos de alfabetização e letramento, a fim de compreender que escrever alfabeticamente e ler decodificando sons e letras é diferente de aprender a pensar sobre a linguagem e sobre os sentidos dos mais diversos textos que circulam dentro e fora da escola. Essa discussão é necessária para subverter a visão estática do ensino da língua, que está relacionada ao currículo tradicional e linear da Língua Portuguesa na educação básica. E também ao recorte que se faz da língua como objeto de ensino, por não considerar que as práticas de leitura e de escrita, na dimensão do letramento, ocorrem numa esfera maior, que é a da linguagem.

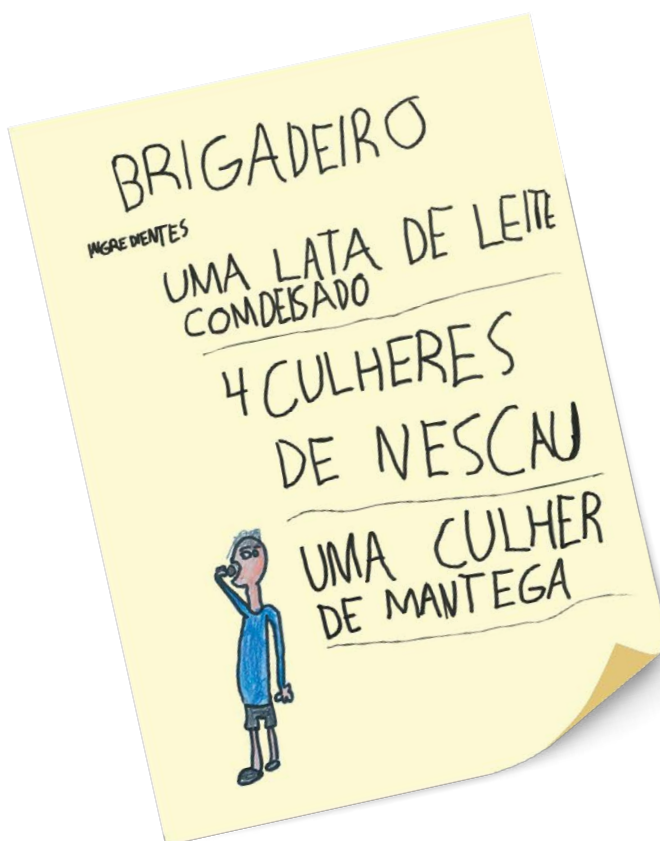
Quando entendemos que aprender a ler e a escrever significa aprender letras, formas gráficas e sons, juntando-os e formando palavras que, por sua vez, são combinadas para formar frases que, por fim, são acumuladas para escrevermos textos, reduzimos o desenvolvimento das competências linguísticas à aquisição do sistema e, portanto, limitamos a alfabetização.

Ao passo que, se compreendermos que o texto é a unidade de comunicação e, portanto, o que faz sentido para a criança e para todos nós, respeitando a concepção de infância e de educação da infância, os fatores que concorrem para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, a importância do brincar e das interações nessa fase e, também, os movimentos cognitivos que levam à construção da linguagem, a experiência da criança com a escuta e com a oralidade apontam para a necessidade de pensarmos a alfabetização numa dimensão maior que a da língua, mais dinâmica, inclusive, consolidando o que chamamos alfabetizar na perspectiva das práticas de letramento.



2

BNCC e práticas de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que significa alfabetizar letrando?



Alfabetizar letrando consiste em possibilitar a aquisição da leitura e da escrita por meio de práticas de linguagem significativas de leitura, escuta, produção oral e escrita por meio das quais os alunos avançam em seus conhecimentos acerca do sistema de escrita convencional e nos usos que fazem da linguagem em situações cada vez mais desafiadoras.

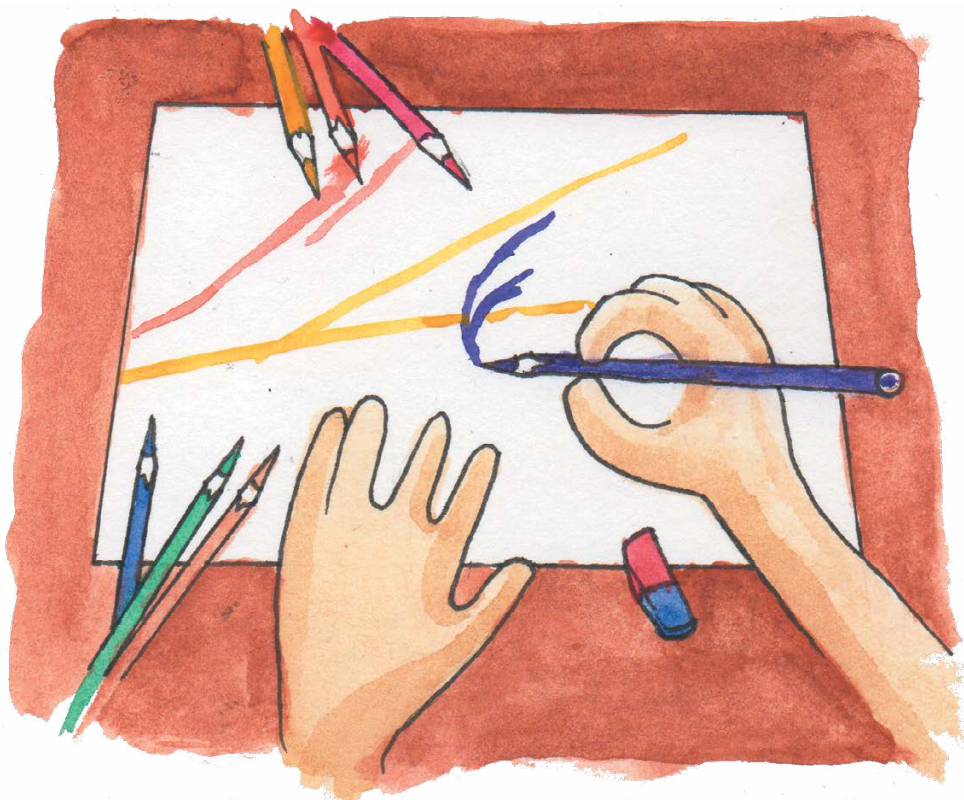
Como acontece esse processo da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para começo de conversa

Assista ao vídeo “Da alfabetização básica para a alfabetização plena”, do Guia de Educação Integral na Alfabetização, disponível no canal do Instituto Ayrton Senna no YouTube, e converse sobre como as primeiras experiências com a linguagem contribuem para o sucesso na aquisição da leitura e da escrita.



<https://www.youtube.com/watch?v=PhMWyWXTzAk&feature=youtu.be>



Agora, leia o quadro da página a seguir, no qual são apresentadas as aprendizagens essenciais para os alunos que finalizam a Educação Infantil no campo das experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação.

Quais práticas de linguagem são priorizadas na Educação Infantil?

De que modo essas práticas podem contribuir para a consolidação da alfabetização e para a ampliação das práticas de letramento nos Anos Iniciais?

Síntese das aprendizagens

Escuta, fala,
pensamento
e imaginação

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Aprofundando a reflexão: práticas de linguagem, alfabetização e letramento

As primeiras experiências da criança com a linguagem iniciam-se logo nos primeiros meses após a fecundação, no ventre materno. A partir do 5º mês o bebê já é capaz de ouvir e distinguir a voz materna e de reagir a estímulos sonoros externos, segundo especialistas. Isso significa que, quando chega à escola, a criança já possui experiências com a linguagem e que essas experiências são construídas graças à capacidade de escutar.

Nos primeiros meses de vida, a criança começa a balbuciar, ou seja, a emitir sons e ela brinca com essas descobertas. Às vezes grita, ri, repete várias vezes um mesmo som em ritmos diferentes. Durante essa fase, a escuta continua sendo essencial para que ela compreenda o funcionamento da linguagem e se aproprie das palavras que, de fato, lhe permitirão se comunicar. Vale destacar que, durante essa fase, as crianças utilizam-se de outras linguagens para comunicar suas necessidades e desejos, como o choro, os gestos e as expressões faciais. Há quem diga que é possível diferenciar, na criança, o choro que expressa a fome do choro que expressa o sono, por exemplo.

Entre os balbucios e a fala propriamente dita, há ainda a fase das palavras inventadas, recortadas ou emendadas. São as primeiras tentativas das crianças de se fazer entender, de ser e de pertencer por meio da linguagem. Por isso é essencial que o adulto fale por ela, nomeie os objetos, as ações, verbalize aquilo que ela tenta expressar a seu modo. Por exemplo: se a criança está chorando e a mãe ou cuidadora sabe que o momento de alimentá-la está próximo e que aquele choro pode significar “estou com fome”, enquanto vai na direção da criança o adulto pode e deve dizer “você está com fome? Você já vai mamar”. São nas situações do cotidiano, muitas delas relacionadas ao cuidado, que a criança entra em contato com os nomes das coisas e é por meio desse processo de nomeação que ela vai se apropriando do mundo e da linguagem, dos modos de ser e de fazer, da cultura, por meio da própria linguagem.

Na escola, essas experiências devem ser potencializadas e carregadas de intencionalidade pedagógica. Em outras palavras, é essencial que o professor tenha clareza de quais

contextos de comunicação ele deve criar para desafiar a criança a utilizar a linguagem para resolver problemas. Ouvir comandos, músicas ou outros sons para participar de uma brincadeira, ouvir o colega durante uma roda de conversa, expressar preferências, ideias ou opiniões, escrever seu nome para identificar seus pertences, enfim, são inúmeras as situações nas quais ela terá a oportunidade de aprender e se desenvolver como sujeito que se constrói na linguagem e pela linguagem.

Em relação à fala e à escuta, é na escola que essas competências serão formalmente desenvolvidas, num processo no qual a criança tomará consciência dos usos que faz da linguagem oral, refletindo sobre as diferentes intenções de falar, em diferentes situações para diferentes interlocutores, produzindo, para tanto, diferentes gêneros de textos.

Esse processo permite que a criança aprenda a interagir, por meio da linguagem, com o outro e com o mundo. Aprende a fazer escolhas linguísticas adequadas às necessidades das situações comunicativas das quais participa e torna-se autônoma nos usos que faz da linguagem.

As conversas cotidianas fora da escola ensinam a criança a falar, garantem um vocabulário suficiente para os contextos comunicativos dos quais ela faz parte, mas é na escola que ela vivenciará momentos de conversa com os colegas, de recitação de textos em versos, de recontos de histórias, e perceberá as especificidades de cada situação, ampliando as suas ferramentas para atuar em cada uma delas.

São três as principais vivências de escuta e de fala proporcionadas às crianças na Educação Infantil: as rodas de conversa, a récita de textos (poemas, parlendas, cantigas) e o reconto; além da produção coletiva de gêneros orais, como a entrevista, por exemplo.

Cada uma dessas situações se faz necessária quando compreendemos que a competência oral está muito além de aprender a falar. Como dissemos anteriormente, é fato que as crianças se comunicam desde muito pequenas, inclusive fora do espaço escolar. Porém, aprender a falar e comunicar-se com adultos ou outras crianças não garante que sejam desenvolvidas nas crianças as habilidades de fala e escuta que levam à competência oral. Por exemplo, se a situação de comunicação pressupõe que a criança reconte uma história oralmente, será necessário que ela organize os fatos em sequência temporal, condição essencial para que seu interlocutor compreenda a história. Já numa roda de conversa sobre suas preferências, a criança terá de se preocupar com a clareza das ideias, com os argumentos que justifiquem suas preferências etc.

Certamente as crianças farão esses e muitos outros usos da linguagem oral dentro e fora da escola. Mas é no ambiente escolar que essas situações se tornam objeto de estudo, de reflexão, de análise, permitindo que as crianças tomem consciência de como e por que usam a linguagem de uma ou de outra maneira.

É preciso, contudo, que o professor esteja atento a essa diversidade de situações para desenvolvimento e ampliação da competência oral, de modo que possa identificar os

objetivos específicos de cada atividade e, a partir deles, observar as aprendizagens das crianças e planejar intervenções adequadas.

Em relação à leitura, defendemos que o ato de ler vai além de apenas decodificar símbolos e extrair informações da escrita. Para nós, a leitura é um processo complexo de construção de sentidos, que envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor, seu objetivo de leitura e condições de interação com o objeto lido, quanto as características linguísticas, estruturais e temáticas do próprio texto, seja ele escrito ou não.

Isso significa que, quando o leitor está diante de um texto, inicia um processo de leitor e percorre algumas etapas até que chegue à compreensão do que está lendo. Esse processamento leitor compreende, essencialmente, as seguintes etapas:

- Ativação de conhecimentos prévios de diferentes naturezas para o levantamento de hipóteses.
- O ato da leitura em si, que se concretiza a partir de diferentes estratégias.
- A confirmação ou refutação das hipóteses.
- A compreensão do texto.

As situações de leitura, sejam elas de textos literários ou não, de textos escritos ou imagéticos, precisam ser organizadas de modo a contemplar essas etapas e, de fato, constituir-se como processo e não como mera ação de decodificar.

Nesse processo, uma das etapas consiste no levantamento de hipóteses e, como as crianças, nessa faixa etária, ainda não leem convencionalmente, esse momento é fundamental para que aprendam a mobilizar seus conhecimentos linguísticos, suas experiências e arriscar atos de leitura, construindo sentidos e refletindo sobre eles. Entre as hipóteses de leitura elaboradas pelas crianças estão:

- A ideia de que para ler textos escritos é preciso ter uma variedade de caracteres, sejam eles letras ou outros símbolos.
- O fato de que as crianças leem, a princípio, o que chamamos de palavras cheias de significados, geralmente substantivos e verbos.
- A criança ajusta a leitura àquilo que acha que está escrito. Ela lê imagens e outros elementos extra textuais, como a mancha gráfica do texto¹, e, passando o dedo nas letras, cria versões para as histórias ou significações para o que está escrito. Esse ato de arriscar leituras levará a criança a perceber que há códigos de escrita que estão organizados com certas regularidades. Inicia, então, a correspondência entre os sons da língua e suas representações gráficas.

1 - Chamamos mancha gráfica a marca que o texto imprime no papel e que é percebida visualmente pelos leitores, independente da decodificação. Em outras palavras, os textos deixam marcas no papel de acordo com sua estrutura (em versos ou prosa, por exemplo) e as crianças utilizarão esse aspecto para reconhecer ou diferenciar textos.

Embora as hipóteses de leitura tenham sido apresentadas aqui de forma simplificada e fragmentada, vale dizer que nas situações de leitura propostas para a Educação Infantil elas acontecerão concomitantemente e a elas serão somadas outras hipóteses, frutos das relações estabelecidas pelas crianças e das possibilidades que emergem da interação do leitor com o texto a ser lido.

Por isso, entendemos que, quanto mais variadas forem as situações de leitura, os textos a serem lidos e as estratégias propostas pelo professor, bem como as finalidades e possibilidades de leitura, mais condições as crianças terão de iniciar o processamento leitor, elaborando hipóteses e percorrendo os caminhos que levam à compreensão do texto.

Para que a criança desenvolva a competência leitora é preciso que as situações de leitura na Educação Infantil contemplem diferentes gêneros de textos, que exigem diferentes procedimentos, diferentes finalidades e diferentes estratégias de leitura.

Consideraremos três situações de leitura essenciais para a formação do leitor:

- A leitura de textos narrativos
- A leitura de textos de memória
- A leitura de listas de palavras

A leitura de textos narrativos, sejam eles os contos de fadas clássicos ou contos de outras naturezas², é, geralmente, realizada pelo professor, com ou sem o apoio de imagens e outros recursos que enriquecem as rodas de leitura. Para esses momentos de leitura, é essencial que o professor organize um ambiente que favoreça a concentração e a escuta atenta dos alunos que, por meio da observação, apropriar-se-ão dos procedimentos de leitor do professor, tanto quanto da linguagem formal característica desses textos. Por isso é essencial, ao escolher textos literários para as crianças, considerar a adequação à faixa etária e a qualidade linguística das obras. As versões simplificadas e reduzidas podem prejudicar o contato da criança com um vocabulário rico e necessário para que ela amplie suas possibilidades de comunicação.

Nessas situações, o professor torna-se modelo de leitor para as crianças e seu comportamento diante do texto, bem como as palavras que pronuncia, a entonação, o ritmo e a emoção impressos na leitura serão incorporados e repetidos pelos alunos em outras situações de leitura. Embora, a priori, a leitura de narrativas está nas mãos do professor, vale dizer que as crianças poderão ler com autonomia esses textos, apoiando-se em outras estratégias, que não o ato de decodificar, como a leitura com apoio nas imagens. E essa leitura precisa ser valorizada e incentivada, pois por meio dela os alunos acessam, de acordo

2 - Nessa faixa etária, são comuns os textos nos quais trechos e expressões se repetem, o que possibilita às crianças anteciparem a leitura feita pelo professor quando memorizam, ainda que parcialmente, esses textos. Isso também favorece a leitura autônoma, pois ainda que não dominem a escrita, se apropriam desses textos por meio de outras estratégias, como a memorização, por exemplo.

com suas possibilidades, a escrita e, pela frequência, se apropriam das regularidades do sistema de escrita alfabética.

Além dos textos narrativos, as crianças lerão o que chamamos de textos de memória. Nesse grupo estão inseridos os poemas, as parlendas, as cantigas, as canções, as quadrinhas e os trava-línguas.

A condição essencial para que as crianças arrisquem atos de leitura quando estão diante desses textos é sabê-los de memória. Por isso, essa leitura também passa pelo professor que, por meio das repetidas leituras, da dramatização e da récita, garante que os alunos se apropriem desses textos para, então, lê-los em outras situações.

A leitura dos textos de memória é essencial para que as crianças ajustem o texto oral ao texto escrito e, por meio dessa hipótese, reconheçam as regularidades da escrita e se apropriem da sua organização e dos seus mecanismos de funcionamento. Nessas situações, as crianças aprenderão, por exemplo, a diferenciar o texto da frase e da palavra; entenderão que a escrita tem características diferentes da fala, como sinais gráficos (pontuação) e segmentação entre as palavras; descobrirão, ainda, que tudo aquilo que falamos da mesma forma escrevemos da mesma forma.

Para tanto, é preciso que, a partir desses textos, sejam propostas atividades cujos objetivos sejam localizar palavras e preencher lacunas. Ainda sobre esses textos, é necessário que as crianças testem hipóteses de oralidade, recitando-os em diferentes ritmos, com diferentes vozes e que a leitura acompanhe essas variações. Além disso, vale dizer que o ajuste não será desde sempre convencional. As crianças percorrerão os textos de maneiras diferentes até que aprendam por meio das suas hipóteses e do modelo do professor leitor a ajustar o texto oral ao escrito convencionalmente.

Por fim, as situações de leitura na Educação Infantil contemplam, ainda, a leitura de listas de palavras – listas de nomes, de palavras da rotina, de personagens das histórias, entre outras. Essas situações, por tomarem a palavra como objeto de leitura, favorecem as explorações do código, a comparação entre as palavras no que respeita a quantidade e a combinação de letras, as letras que se repetem, as relações entre sons e representações gráficas.

Também essas situações exigem, tanto quanto as outras, a mediação do professor que, por meio de perguntas e outras intervenções, ajudará as crianças na percepção dessas regularidades. No entanto, nesses momentos cabe muito mais ao professor lançar desafios e problematizar as estratégias de leitura elaboradas pelos alunos que ensinar-lhes uma estratégia e esperar que eles a reproduzam em diferentes situações. Por exemplo, quando sugerimos ao professor que não destaque a letra inicial dos nomes das crianças escritos nas listas de nomes ou crachás, estamos pedindo a ele que pergunte aos alunos como descobriram que aquele é o seu nome, em vez de dizer-lhes “localize seu nome apoiando-se nessa letra”.

Nessas situações é fundamental que o professor recorra ao repertório estável, construído no ambiente alfabetizador, para ensinar as crianças a comparar as palavras, relacionando sons e representações gráficas para se apropriarem da escrita alfabética.

Como vimos, as diferentes situações de leitura propostas na Educação Infantil favorecem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de diferentes naturezas, igualmente essenciais para o desenvolvimento da competência leitora. Atividades de mera decodificação formarão meros decodificadores, enquanto situações variadas de leitura formarão o leitor competente para agir nessa diversidade.

Por fim, temos ainda as vivências das primeiras escritas, que iniciam com o nome próprio, e a necessidade de identificar-se e identificar os seus pertences, entre outros, e avançam para a multiplicidade de gêneros textuais que permeiam a cultura do escrito, dentro e fora da escola.

Para Emília Ferreiro, a capacidade de compreensão das funções da língua escrita que as crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida depende do contexto em que vivem e da qualidade do ambiente alfabetizador a que pertencem. Ou seja, as crianças nascidas em famílias que apresentam alto nível de cultura escrita (o que, para nós, significa alto nível de letramento), nas quais ler e escrever são atividades cotidianas e corriqueiras, participam da cultura escrita por meio de atos sociais em que a língua cumpre funções específicas.

Nessas famílias, os adultos escrevem listas de compras, bilhetes, cartas, e-mails, mensagens em redes sociais; buscam informações sobre serviços em listas telefônicas ou em sites da internet; leem jornais e comentam as notícias; estudam e conversam sobre os livros que leem; esclarecem dúvidas sobre manuais de instrução de regras de jogos etc. Para essas crianças, aprender a ler e a escrever na escola pode estar associado às finalidades que a língua escrita apresenta em seu contexto real de uso, do qual a criança já participa naturalmente. Torna-se fácil para ela construir hipóteses sobre como ler e escrever, ao considerar que a língua escrita existe em um ambiente real e funcional, isto é, de lazer, de estudo, de trabalho.

No entanto, para as crianças que pertencem a famílias com níveis de alfabetização baixos ou nulos, as oportunidades de vivenciarem um ambiente alfabetizador rico e significativo precisam ser oferecidas pela escola. É somente no contexto escolar que podem ser apresentados os materiais de leitura que circulam por toda a sociedade letrada em que essas crianças vivem. Os diferentes livros, jornais, revistas, gibis, almanaques ficam ao alcance das crianças e se inserem em práticas sociais próximas das que existem fora da escola.

Isso significa que inserir as crianças em um ambiente alfabetizador ou de cultura escrita é permitir que elas construam a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita; das funções sociais da escrita; da leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita; da produção de textos, respeitando os modos de organização da língua escrita que

correspondem a esses diferentes registros; e desenvolvam atitude de curiosidade e de ausência de medo diante do desafio de escrever.

As vivências de escrita mais potentes na Educação Infantil e nos anos destinados à consolidação da alfabetização são as construídas a partir das hipóteses das crianças, individualmente, em duplas, em grupos ou coletivamente, ditando os textos para o professor. O recurso das letras móveis também é essencial para o avanço do pensamento sobre o sistema nessa etapa, uma vez que possibilita tentar várias vezes, escrever e reescrever, mudar as letras de ordem sem ter de lidar com a grafia que acrescenta um desafio motor para essa tarefa e sem ter de apagar e recomeçar sempre que surge uma nova hipótese, o que é comum quando se escreve no papel.

Vale dizer que há a crença de que a criança não alfabetizada ainda não sabe escrever e, por isso, o professor precisa garantir a escrita modelo em todas as situações. Essa prática impede que a criança mobilize seus conhecimentos e arrisque suas hipóteses para elaborar estratégias que a ajudarão a compreender o sistema de escrita alfabética. Isso também contribui para que a criança deixe de acreditar na sua capacidade de aprender a escrever e, diante do desafio da escrita, diga “eu não sei escrever”.

O trabalho com as situações de escrita individual e coletiva torna natural o ato de arriscar, de tentar e de produzir escritas ainda que não convencionais e utilizá-las como objeto de reflexão. É esse comportamento escritor que esperamos das crianças nessa faixa etária. Além disso, é nessa etapa que as crianças ampliam o repertório estável a partir do qual farão novas relações na tentativa de compreender o funcionamento do nosso sistema de escrita.

No que respeita a frequência, é preciso esclarecer que construir um raciocínio sobre a escrita e avançar nesse raciocínio são ações bem complexas e demandam o respeito ao tempo da aprendizagem e a qualidade das intervenções. Isso significa que, ao escrever segundo suas hipóteses, a criança mostra o que sabe sobre a escrita e, a partir disso, o professor precisa planejar intervenções diretas ou não, para ajudá-la a avançar. As intervenções ocorrem nos intervalos entre uma hipótese construída e uma hipótese reformulada.

Didaticamente, sugerimos que as escritas individuais aconteçam uma ou duas vezes no mês, enquanto as coletivas precisam ser diárias. Embora não haja uma regra ou “receita” para acertar, algumas pistas nos ajudam a fazer boas escolhas. As atividades de escrita de lista são adequadas para as escritas individuais, os recontos e os textos coletivos de diversos gêneros exigem, nessa faixa etária, um escriba.

É importante salientar que as crianças, ao escreverem segundo suas hipóteses, geralmente não produzem escritas convencionais. Isso não significa que o professor precisa corrigi-las, seja escrevendo abaixo da escrita da criança ou apresentando a escrita correta no quadro para que a criança copie essa escrita.

Nesse momento do processo, as atividades de revisão serão imprescindíveis para que as crianças pensem a respeito do que escreveram e comparem essas escritas com outras formas de escrever, entre elas a convencional. Mas a correção, sem que haja revisão, não auxiliará a criança na aquisição da linguagem escrita.

As revisões podem ser feitas nas rodas de conversa, nas quais as crianças expõem suas escritas e as estratégias que utilizaram para escrever, podem ser feitas com as letras móveis ou, ainda, no quadro, com a comparação entre diferentes escritas e a mediação do professor, para que se chegue à escrita convencional sem desvalorizar a escrita das crianças. Não se trata de deixar “escrever errado” ou “não corrigir” o que as crianças escreveram, mas de valorizar as tentativas das crianças de escrever segundo suas possibilidades.

Em suma, para que as múltiplas vivências de escuta, fala, leitura e escrita propostas na Educação Infantil contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é preciso que o professor tenha clareza de que “as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (...)” (BNCC, p. 36).



Vivenciar para refletir

A seguir, apresentamos um conjunto de habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular Língua Portuguesa. Observe que os quadros apresentam as práticas relacionadas aos eixos da linguagem e a distribuição ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pense e responda: o que podemos afirmar sobre as habilidades de língua portuguesa indicadas para os Anos Iniciais ao realizar uma leitura comparativa entre as tabelas?

Elabore um registro com as suas descobertas. Se possível, compartilhe com outros colegas para que possam ampliar as reflexões acerca do assunto.

1º ANO	
ORALIDADE	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
ESCRITA	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
LEITURA / ESCUA	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

Fonte: BNCC, 2018

2º ANO	
ORALIDADE	(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
ESCRITA	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
LEITURA / ESCUTA	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: BNCC, 2018

1º e 2º ANOS	
ORALIDADE	
ESCRITA	
LEITURA / ESCUTA	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

Fonte: BNCC, 2018

1º ao 5º ANOS	
ORALIDADE	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
	(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.
	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
ESCRITA	
LEITURA / ESCUA	

Fonte: BNCC, 2018



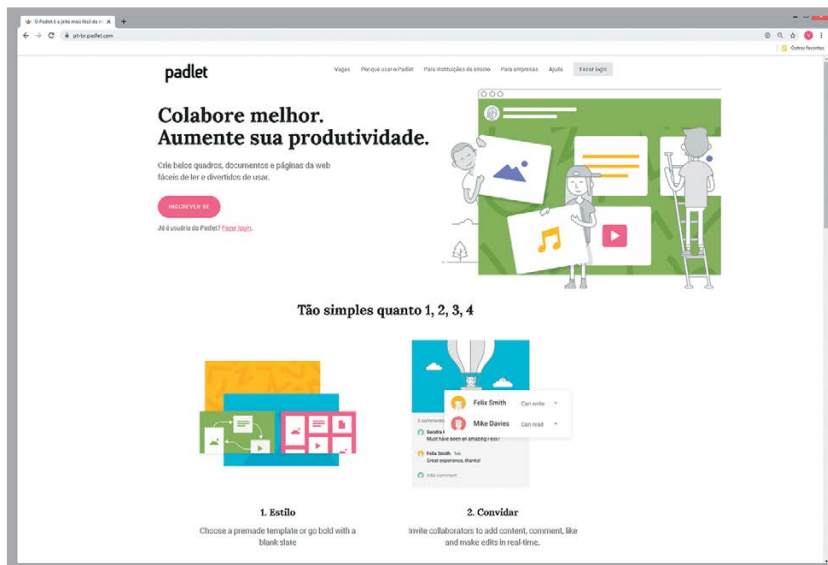
Para anotar

- As tabelas, organizadas por ano de ensino, apresentam as habilidades que constituem aprendizagem essencial no respectivo período.
- Na segunda coluna das tabelas são destacadas as habilidades relacionadas às práticas de linguagem essenciais em cada eixo – Oralidade, Escrita e/ou produção de textos e Leitura/Escuta.
- Na BNCC, as habilidades estão distribuídas ao longo dos Anos Iniciais considerando três agrupamentos:
 - 1) 1º ao 5º ano – habilidades que serão desenvolvidas ao longo do segmento, cuja complexidade exige frequência e progressão no nível de complexidade dos textos.
 - 2) 1º e 2º anos – habilidades destinadas aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, período em que deve ocorrer a consolidação da alfabetização.
 - 3) 1º ano e 2º ano – habilidades específicas para cada ano, geralmente relacionadas às propostas para 1º e 2º anos e para 1º ao 5º ano.
- Ao olharmos para as linhas, constatamos que as habilidades indicam uma progressão no nível de complexidade, tanto das práticas quanto nos conhecimentos acerca da linguagem. Por exemplo: RECONTAR, RECITAR e CANTAR são habilidades de oralidade que apresentam um crescente de dificuldade tanto no uso da linguagem quanto nos textos e contextos aos quais estão relacionadas. RECONTAR, habilidade prevista para 1º ao 5º anos, consiste na capacidade de reproduzir o enredo de uma narrativa, respeitando a sequência temporal e causal dos acontecimentos. Já RECITAR, habilidade indicada para o 1º ano, diz respeito à capacidade de reproduzir textos facilmente memorizados pelo ritmo e pela sonoridade. Por fim, CANTAR, habilidade indicada para o 2º ano, prevê a apropriação e reprodução do texto.
- Ao olharmos as linhas, constatamos também que as habilidades relacionadas a um conjunto de práticas dentro de um determinado eixo também apresentam níveis de complexidade diferentes. Por exemplo: ler e compreender quadras e quadrinhas não é o mesmo que identificar elementos de uma narrativa. As habilidades preveem textos e contextos de uso da linguagem diferentes.



Vale a pena conferir

Há ferramentas digitais, como o Padlet e o Miro, que possibilitam criar painéis e registros coletivos em ambiente digital. Esses registros podem ser consultados e editados por todos os envolvidos no processo de construção do registro. Sendo assim, essas e outras ferramentas podem favorecer a troca e a consolidação de ideias discutidas nessa atividade.



Padlet

<https://pt-br.padlet.com>



Miro

<https://miro.com>



3

Campos de atuação, práticas de linguagem e gêneros textuais: como se organiza a Língua Portuguesa como componente curricular?

A seguir, você lerá o trecho da BNCC que apresenta o componente curricular Língua Portuguesa. É importante lembrar que esse componente integra a área das linguagens, junto de outros componentes como a educação física, a arte e as línguas estrangeiras.

Por que a Língua Portuguesa, a arte, a educação física e as línguas estrangeiras compõem a área das linguagens? O que aproxima e o que distancia esses componentes curriculares?

Antes de prosseguirmos, é importante relembrar que a BNCC é o documento oficial que determina as aprendizagens essenciais para cada segmento, área e componente curricular. Para cada área e para cada componente curricular são indicadas as competências específicas, além das competências gerais que abrangem todas as áreas e componentes.

Vamos conhecer cada um desses conjuntos de competências?

Competências Gerais BNCC



Nota: Veja o detalhamento dessas competências na página seguinte.

Competências Gerais BNCC - Detalhamento

1. Conhecimento

O que: valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital

Para: entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade

2. Pensamento científico, crítico e criativo

O que: exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade

Para: investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções

3. Repertório cultural

O que: valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais

Para: fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural

4. Comunicação

O que: utilizar diferentes linguagens

Para: expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo

5. Cultura digital

O que: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética

Para: comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria

6. Trabalho e projeto de vida

O que: valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências

Para: entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade

7. Argumentação

O que: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis

Para: formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética

8. Autoconhecimento e autocuidado

O que: conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se

Para: cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas

9. Empatia e cooperação

O que: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação

Para: fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza

10. Responsabilidade e cidadania

O que: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação

Para: tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

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 compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

As competências específicas de Língua Portuguesa indicam o que é esperado que os alunos do Ensino Fundamental aprendam e desenvolvam no que diz respeito aos conhecimentos acerca da língua, da linguagem e das práticas de leitura, escuta, produção oral, escrita e multimodal. Elas se articulam às competências gerais da área de linguagens, relacionando tais conhecimentos a outras formas de expressão e de comunicação, como a linguagem corporal – própria da educação física –, as linguagens artísticas e as línguas estrangeiras.

Vejamos algumas relações possíveis e imprescindíveis para o planejamento embasado nas competências:

Competência geral	Competência da área – linguagens	Competência específica – Língua Portuguesa
Pensamento científico, crítico e criativo	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Repertório cultural	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Cultura digital	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Você pode continuar a estabelecer essas relações entre os conjuntos de competências. Vale esclarecer, contudo, que há muitas possibilidades de articulações em função das habilidades que se espera que os alunos desenvolvam no trabalho com os mais variados textos e contextos.



Para começo de conversa

Inicialmente, discutimos aspectos importantes acerca dos processos de alfabetização e de letramento, esclarecendo em que se aproximam e em que se distanciam esses processos. Agora, assista ao vídeo “Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 1”, disponível no canal Olimpíada da LP Cenpec no YouTube, e pense sobre a seguinte pergunta: o que são múltiplos letramentos? Lembre-se de que os múltiplos letramentos estão relacionados ao currículo embasado nas competências.



<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&feature=youtu.be>

Aprofundando a reflexão: letramento, letramentos

Compreendendo a linguagem como prática social que se realiza na interação entre as pessoas, o ensino de Língua Portuguesa deve, em decorrência, encampar o propósito de formar o aluno leitor / escritor, ouvinte / falante, competente para participar, ativa e criticamente, das diferentes práticas sociais.

Assim, o que orienta o trabalho com a língua é o **uso**, como forma de desenvolver, nas crianças e jovens, capacidades / habilidades necessárias para participar, efetivamente, dessas práticas sociais, seja para se relacionar com outros indivíduos, seja para brincar, divertir-se, aprender, informar-se, posicionar-se etc.

Ainda com a finalidade de atender à demanda de um aluno que se desenvolve enquanto indivíduo e cidadão, e que persegue o uso da língua, cabe à área de Língua Portuguesa ancorar o ensino-aprendizagem naqueles textos que lhe são significativos, bem como à sua comunidade, e que circulam no cotidiano em diferentes campos de atuação, considerando o estudo do gênero textual não como um fim em si mesmo, mas como um meio apropriado para agir em sociedade, uma ferramenta.

De acordo com essa perspectiva, a **língua** é entendida como sistema constituído por signos linguísticos, enquanto **linguagem**, atividade interativa – humana, social, histórica, política e cultural – se serve de falantes e ouvintes, escritores e leitores para interagir um com o outro, segundo intenções, objetivos e circunstâncias. Em outras palavras, compreende-se a linguagem como toda forma de comunicação, verbal e não-verbal, e a língua como um sistema que integra a dimensão mais ampla da linguagem.

Ensinar Língua Portuguesa, hoje, deve, portanto, considerar a importância atribuída à **linguagem verbal**, mas não só. Há também que levar em consideração a multiplicidade de **linguagens não verbais e multimodais**, inclusive as próprias dos textos digitais.

Por essa razão, quando se considera a variedade de linguagens intimamente ligadas à heterogeneidade das práticas sociais, torna-se necessário falar em vários **letramentos**:

a) **Múltiplos** – que levam em conta a variedade de gêneros escritos e orais, presentes em diferentes esferas de atividade humana (jornalística, literária, científica, escolar etc.). Contemplam, dessa forma, não só uma multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade, mas também a multiculturalidade, ou seja, as culturas locais que vivem essas práticas de maneiras diferentes.

b) **Multissemióticos** – que ampliam os letramentos para o campo de linguagens não verbais e mistas, priorizando o diálogo entre elas, em atividades que podem/devem ser interdisciplinares.

c) **Digital** – que inclui múltiplas mídias digitais, contemplando gêneros como a postagem no Twitter, o e-mail, o videoclipe, o videopoema, além de outros ambientes virtuais, como fóruns, chats e blogs.

Nessa perspectiva, o uso da linguagem é fundamental para que sejam desenvolvidas as habilidades e aprendidos os objetos de conhecimentos por meio de contextos que simulam usos reais da língua para a comunicação e a resolução de problemas envolvendo a interação, a leitura e a produção de textos orais, escritos e multimodais.

Assim, para que a formação do leitor e do produtor de textos competente seja, de fato, orientada pelas competências linguísticas básicas e alicerçadas pelas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita relacionadas aos textos e contextos essenciais de uso da língua e da linguagem nos Anos Iniciais é necessário que a escola seja um espaço significativo e diversificado de contextos de usos da linguagem com finalidades claras e carregadas de intencionalidade pedagógica, devidamente mediadas pelo professor e construídas nas relações entre todos os sujeitos que interagem nesse espaço.

Vivenciar para refletir

Em síntese, o componente curricular Língua Portuguesa se organiza em torno dos campos de atuação que determinam os textos, os contextos de uso, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento e habilidades essenciais para que os alunos aprendam e se desenvolvam no que diz respeito às competências linguísticas.

Vejam os exemplos:

- (EF12LP18) Appreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
- (EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.



Agora é a sua vez

Leia o conjunto de habilidades a seguir e tente descobrir a que gêneros textuais, práticas de linguagem em cada eixo e campo de atuação elas se referem. Lembre-se de que esse será sempre um bom começo para você pensar o seu planejamento.

- (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
- (EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

- (EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
- (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
- (EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

Campo de atuação	
Gêneros textuais	
Leitura/escuta	
Produção de textos	
Oralidade	
Análise linguística e semiótica	



Para anotar

- Os campos de atuação constituem esferas de circulação dos textos, ou seja, conjunto de práticas sociais relacionadas a contextos nos quais determinados gêneros são mais comuns e, por isso, são indicadores dos textos e das práticas de linguagem essenciais para o desenvolvimento das habilidades e para a aprendizagem dos objetos de conhecimento previstos no componente curricular Língua Portuguesa. No entanto, os gêneros textuais podem transitar de um campo para o outro em função dos usos que se faz da linguagem e da articulação entre os textos em função da finalidade da interação.
- É importante partir, sempre, da habilidade para pensar o planejamento. Ela contempla pistas importantes acerca do gênero, das práticas de linguagem relacionadas aos eixos, dos objetos de conhecimento e do campo de atuação, além de possibilitar estabelecer relações entre gêneros do mesmo campo e de campos diferentes e, também, entre as competências previstas para o componente curricular, a área e as competências gerais.

Que tal exercitar esse planejamento trabalhando com habilidades de outros campos de atuação, como, por exemplo, o das práticas de estudo e pesquisa? Mãos à obra.

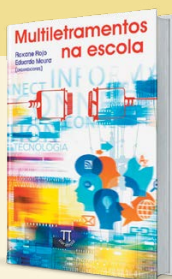


4

As relações entre fala, escuta, leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais: a alfabetização para muito além da compreensão do sistema

Vimos até aqui que, para desenvolver as competências linguísticas básicas de forma significativa e eficiente, o aluno precisa, além de alfabetizar-se, adquirindo a leitura e a escrita, ampliar as suas práticas de letramento e ambos os processos devem acontecer por meio do uso da linguagem em contextos que simulam situações reais de leitura, escuta, fala e produção de textos orais, escritos e multimodais.

Nesse sentido, reafirmamos o compromisso da escola e do professor com o planejamento de atividades de Língua Portuguesa que sejam mais que meros exercícios de reprodução e/ou de fixação, mas que possam, de fato, possibilitar ao aluno usar a linguagem e os textos para interagir, para se comunicar, para se fazer entender e para resolver problemas que envolvam os mais diversos usos da linguagem.



Para saber mais

Para aprofundar as reflexões acerca da linguagem e dos multiletramentos, indicamos a leitura!

Multiletramentos na escola

Roxane Rojo
Editora Parábola, 2012

Hoje, qualquer pessoa edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás.

Com tudo isso, como ficam os letramentos?

Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas de produção, de análise.

Embora seja mais cômodo, é inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos. Se, até meados do século XX, as práticas de letramento fundamentadas no uso da tecnologia da escrita atendiam às demandas postas à educação escolar, a partir do surgimento das tecnologias digitais, não mais. Novos desafios são postos à escola.

Diante de mudanças tão repentinas e intensas, professores de língua materna não familiarizados com tais modificações, afeitos à boa e “velha” mídia impressa e à tecnologia da escrita, indagam: que enfoque adotar na formação para a linguagem?

Devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos significativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem, a partir de práticas letradas específicas, redes sociais. São as redes que permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas locais e globais.

Para começo de conversa

Leia o texto a seguir e responda: o que você sabe sobre textos desse gênero?

***“Atentos ao visual, candidatos usam roupas para
disfarçar características durante programa eleitoral,
como altura, peso e calvície.”***
(Eleições, 21 de agosto de 2000)

Isso mesmo! O texto é o título de uma notícia de jornal. Quando a notícia está em destaque, na primeira página do jornal, chamamos o título de **manchete**. Além da manchete, as notícias, geralmente, apresentam **olho** ou **linha fina**, um subtítulo cuja finalidade é ampliar as informações acerca do fato já apresentadas no título e o **lide**, primeiro parágrafo da notícia, no qual são apresentadas as informações essenciais acerca do fato noticiado: **o que, quando, onde, quem (ou com quem)**. No corpo da notícia, ou seja, no desenvolvimento do texto, explica-se **como** e **por que** determinado fato ocorreu.

A notícia é um gênero textual que circula no campo da vida pública e a finalidade desses textos é divulgar fatos recentes e relevantes para determinado grupo de pessoas. As notícias podem ser impressas, em jornais, revistas; orais, no caso dos programas de rádio, por exemplo, ou multimodais como as notícias televisivas, que articulam imagem, áudio e outros recursos linguísticos.

Agora, leia o texto a seguir com atenção às relações que podem ser estabelecidas entre ele e a manchete lida anteriormente.

Ele queria muito ser eleito. Não: ele precisava muito ser eleito. Estava atrás de um emprego que lhe desse um bom salário, mordomias e verbas para gastar na contratação de assessores – além, claro, das múltiplas oportunidades que, como vereador, teria. O problema era arrumar votos. Não tinha amigos, não era conhecido, nem sequer recebera um apelido pitoresco que pudesse usar na propaganda. Mas o pior não era isso. O pior que combinava um visual péssimo – baixinho, gordinho, careca – com uma congênita inabilidade para falar em público. Em desespero, resolveu procurar um marqueteiro. Estava disposto a gastar uma boa grana nisso, desde que pudesse adquirir uma nova imagem, uma imagem capaz de garantir a eleição. O marqueteiro, famoso, exigiu honorários salgados, mas garantiu resultados. Que, de fato, não se fizeram esperar. Em poucas semanas o candidato era outro. Mais magro, mais alto (saltos especiais) com uma bela peruca, parecia agora um galã de novela. Além disso, transformara-se num fantástico orador, um orador capaz de galvanizar o público com uma única frase. Se foi eleito? Foi eleito com uma avalanche de votos. O que representou um duplo alívio: de um lado, conquistava o cargo tão sonhado. De outro, podia deixar de lado a peruca, os sapatos com saltos especiais e a dieta. E também podia falar normalmente, no tom meio fanhoso que o caracterizava. E aí começaram as surpresas desagradáveis. Quando foi tomar posse, ninguém o reconheceu. Mas como? Então era aquele tipo charmoso, magnético, da tevê e dos cartazes? Era ele sim, como o comprovou, mostrando a identidade. Não foi a única contrariedade. Logo descobriu que, como vereador, era péssimo: não sabia falar, não convencia ninguém, sequer era procurado por lobistas. Bom mesmo, concluiu com amargura, era o Outro, aquele que o marqueteiro tinha inventado. Aquele sim, podia fazer uma grande carreira, chegando quem sabe à Presidência. Mas onde estava o Outro? Só uma pessoa poderia ajudá-lo nessa busca, o marqueteiro. Só que o marqueteiro tinha sumido. Com o dinheiro ganho nas eleições resolvera passar dois anos em alguma praia do Caribe. Todas as noites o vereador sonha com o Outro. Vê-o na Câmara, discursando, empolgando multidões. Mas não sabe o que fazer para encontrá-lo. Sabe, sim, o que dirá se isso um dia acontecer. E o que dirá, numa voz fanhosa e emocionada, será: o senhor pode contar com meu voto – para sempre.

(Moacyr Scliar. O imaginário cotidiano. São Paulo, Gaia, 2006)

E, agora? Você sabe de que texto se trata? Será que é uma notícia? Pense sobre as perguntas:

- Qual a finalidade desse texto?
- Se você tivesse de explicar a alguém sobre o que trata o texto, como faria?
- Onde você acha que esse texto pode ter sido publicado?
- Você conhece o autor do texto? Sabe que gênero textual ele costuma escrever?
- É possível estabelecer relações entre esse texto e a manchete? Quais?
- Como eles se aproximam? E em que se diferenciam?

Aprofundando a reflexão: texto e gênero textual: conhecimentos acerca da língua e da linguagem

Certamente, você deve ter descoberto que Moacyr Scliar (1937-2011) foi um dos grandes nomes da crônica brasileira contemporânea. E que o texto lido anteriormente é uma crônica! Crônicas são narrativas que se situam entre a literatura e o jornalismo e abordam questões cotidianas por um viés mais reflexivo, carregado de subjetividade.

Moacyr Scliar, por exemplo, escreveu diversas crônicas a partir de manchetes de jornais e as publicou em um livro chamado “O imaginário cotidiano”. Os textos escolhidos para as reflexões propostas nessa atividade foram retirados desse livro e exemplificam como é possível tratar um mesmo assunto a partir de pontos de vista diferentes.

A essa altura você pode estar se questionando o que tudo isso tem a ver com o ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, com alfabetização e letramento. E as respostas são, pelo menos, três.

Primeiramente, é preciso reiterar o que já abordamos antes. Todo processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, inclusive de aquisição da leitura e da escrita, deve girar em torno dos textos e da linguagem como organismo vivo, respeitando suas multifaces, seus múltiplos sentidos e possibilidades. É com essa linguagem que os indivíduos se relacionam e é por meio dela que se constituem como sujeitos, que interagem com o mundo e com os outros, que reclamam, solicitam, se expressam. Ignorar os textos que circulam socialmente e inventar textos cuja finalidade seja apenas repetir ocorrências grafonômicas e/ou ortográficas significa ignorar as práticas de letramento e reduzir o processo de alfabetização a mera aquisição do código da escrita convencional.

Em segundo lugar, os textos jornalísticos, cujas práticas de linguagem essenciais para os Anos Iniciais estão indicadas junto das habilidades e objetos de conhecimento no campo da vida pública, constituem oportunidades ímpares para a construção de conhecimentos acerca da língua, desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos e



ampliação das práticas de letramento. Além disso, fazem parte do dia a dia dos alunos, colocando-os em contato com os fatos mais recentes e relevantes para a vida em sociedade, dentro e fora da escola, e buscam despertar interesse nos pequenos leitores em função dos assuntos atuais veiculados em diferentes meios.

Por fim, no caso específico da alfabetização, textos como manchetes, olho ou linha fina, legendas que acompanham as fotos jornalísticas e até mesmo os lides possuem textualidade adequada, uma vez que não são extensos e, dependendo do meio em que são veiculados, a linguagem é bastante adequada para as crianças, favorecendo o desenvolvimento de propostas com foco na aprendizagem da leitura e da escrita.

A seguir, convidamos você a colocar a mão na massa e pensar em algumas atividades a partir desses textos. Vamos lá?

Vivenciar para refletir

As habilidades a seguir relacionam-se aos textos jornalísticos. Vamos analisá-las para planejar propostas de atividades para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental?

Note que há habilidades indicadas para 3º, 4º e 5º anos também! É importante que você tome conhecimento de como o trabalho com esses textos avança nos anos seguintes. Por isso, as transcrevemos, mas vamos focar nas habilidades indicadas para 1º e 2º anos!

(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.

(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Mão na massa: analisando e planejando atividades

Leia e analise as atividades a seguir. Em seguida, considere as habilidades indicadas para os textos jornalísticos e complete a tabela para esboçar um planejamento.

GABARITO						
ATIVIDADE	HABILIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS (RECURSOS E FERRAMENTAS)	AÇÕES DO PROFESSOR	AÇÕES DO ALUNO	O QUE AVALIAR	OBSERVAÇÕES

Atividade 1: as fotos nas notícias

Esta foto faz parte da notícia “Plataforma interativa propõe volta ao mundo sem sair de casa”. Sobre o que você acha que trata esse texto?



Atividade 2: explorando o lide

Leia a notícia a seguir e complete a tabela com as informações localizadas na leitura.

Projeto desenvolvido pela FTD Educação, “No Universo de Casa” mostra o que os alunos ao redor do mundo estão fazendo durante a quarentena
(Por Eduardo Siqueira / O Povo – 16/06/2020)

Para mostrar como está o dia a dia dentro de casa em diversas partes do mundo e oferecer atividades lúdicas e informação, a FTD Educação criou o infográfico interativo No Universo de Casa. A plataforma é uma “volta ao mundo” virtual que mostra como está a vida das pessoas em lugares distintos e o que as crianças de diferentes países pensam sobre a vida em tempos de Covid-19.

No infográfico são apresentados depoimentos de crianças de 12 países (Brasil, Argentina, EUA, França, Portugal, Espanha, Bélgica, Inglaterra, Itália, Alemanha, África do Sul e Austrália) falando sobre suas atividades e seus estudos durante a pandemia. Os depoimentos em vídeo estão legendados em português e também podem ser lidos em versão de texto.

O esquema de estudar em casa é bem parecido entre os pequenos, com aulas on-line e lições via e-mail ou mensagem de WhatsApp. No entanto, as brincadeiras, atividades e sentimentos são variados. O inglês Henry, de 12 anos, por exemplo, gosta de jogar badminton e se preocupa com a bisavó de 103 anos, que sobreviveu a duas Guerras Mundiais e à gripe espanhola. Já em Barcelona, Milos, de 12 anos, cozinha e toca piano. Por sua vez, a americana Olivia, de 11 anos, treina futebol no quintal e pode sair com a amiga Emma, desde que mantenham 1,80 m de distância entre elas.

Já no Brasil, Paulo Henrique, 6 anos, de São Bernardo do Campo (SP), acorda cedo para fazer lição e gosta de jogar videogame. O paulista Gabriel, 8 anos, é fã de xadrez e Banco Imobiliário e até aprendeu a arrumar o quarto. Já o manauara Mateus, 10 anos, acha que o mundo vai estar menos poluído quando tudo voltar ao normal.

Além dos vídeos, o mapa oferece atividades para os pais e as escolas desenvolverem com as crianças, como desenhar máscaras e criar cidades de embalagens. Para acessar o material, basta clicar nas “pessoas” espalhadas pelos continentes.

O infográfico interativo também oferece textos informativos e científicos, com questões mais técnicas sobre a pandemia, como a explicação de como o vírus se espalha. O acesso é feito com um clique nos meios de transporte espalhados pelo mapa.

Fonte: <https://blogs.opovo.com.br/docedu/2020/06/16/projeto-no-universo-de-casa-mostra-a-rotina-das-criancas-mundo-afora/>

Perguntas	Informações encontradas
O quê?	
Quem (com quem?)	
Quando?	
Onde?	
Como?	
Por quê?	

Atividade 3: as fotos nas notícias 2

Desafio 1

Que tal escolher outra foto para acompanhar a notícia lida e escrever para ela uma legenda? Depois, compartilhe em um mural as sugestões da sua turma.

Atividade 4: jogar para aprender: fatos

Desafio 2

Jogo: O fato é...

Materiais necessários: quadro ou projetor para o professor

Como jogar

- Organize um grupo com 4 participantes. A cada rodada do jogo, 1 participante será o RELATOR.
- O professor apresentará uma foto relacionada a uma notícia. O grupo deve observá-la para tentar descobrir qual o fato noticiado.
- Se o grupo souber a resposta, o RELATOR corre até o professor e explica sobre o que trata a notícia relacionada à foto.
- Se a resposta estiver correta, o grupo marca o ponto. Se não, o professor segue para outra rodada com outra foto. A foto cuja resposta não estava correta pode aparecer novamente em rodadas posteriores.
- Vence o grupo que marcar o maior número de pontos.

[Jogo criado por Isabelle Veronese para encontros de formação continuada de professores]

Atividade 5: vamos escrever?

Você é o JORNALISTA! Pense sobre os acontecimentos mais recentes na sua comunidade ou até mesmo na sua escola: eventos, problemas no bairro, entre outros.

Elabore, com a sua turma e seu professor, uma lista de fatos que poderiam ser noticiados. Imagine que você é o jornalista e produza uma notícia sobre um desses fatos.

Você pode ditar o texto ao professor e, depois, produzir a notícia oralmente para criar um programa de rádio para a sua escola!



Para anotar

- Ainda que sejam processos distintos, alfabetização e letramento são concomitantes nos Anos Iniciais do Fundamental. Isso porque, por meio de práticas de linguagem contextualizadas e significativas para os alunos, com foco nos usos dos textos para comunicar, interagir e resolver problemas, esses processos possibilitam, também, avançar nas reflexões acerca da língua e das regularidades do sistema.
- Os textos da esfera jornalística, especialmente as notícias, constituem uma oportunidade de ajudar os alunos a avançarem em suas práticas de letramento, à medida que avançam também nos conhecimentos relacionados à notação escrita. Isso significa que os textos do campo da vida pública, conforme indicado na BNCC, possibilitam aos aprendizes da leitura e da escrita ir além de práticas de linguagem mais elementares, rotineiras, geralmente relacionadas aos gêneros do campo da vida cotidiana, com autonomia e num processo de descoberta de outras finalidades da linguagem próprias dos gêneros desse campo de atuação.
- Trabalhar a escrita de legenda, de títulos para as notícias, explorar as informações principais sobre o fato noticiado por meio das perguntas do lide são exemplos de atividades que implicam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos diversos e, ao mesmo tempo, a construção de conhecimentos mais complexos acerca da língua e da linguagem.



5

As contribuições da Psicogênese da língua escrita para compreendermos o processo de alfabetização: as hipóteses e a compreensão do sistema de escrita convencional

Ainda que você não seja um professor alfabetizador, certamente conhece a Psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 70 e que impactou os estudos relacionados à alfabetização no Brasil, sobretudo após a década de 80.

Psicogênese significa a origem e o desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relacionados à mente e/ou à personalidade. No caso da Psicogênese da língua escrita, o objetivo é compreender como o aprendiz se apropria da leitura e da escrita.

De acordo com essa teoria, o sujeito elabora hipóteses, com base em seus conhecimentos prévios e experiências com a linguagem, sobre os textos e sobre o sistema de escrita convencional e, por meio delas, formula ideias e compreensões que permeiam todo o processo de alfabetização. Essas hipóteses, que resultam *do que* e *do como* o aprendiz pensa acerca do sistema de escrita convencional e da linguagem de modo mais amplo, possibilitam categorizar as etapas psicogenéticas que constituem o processo de aquisição da leitura e da escrita: as chamadas hipóteses de escrita.

Compreender a Psicogênese da língua escrita e as hipóteses de escrita nos ajuda a esclarecer aspectos importantes acerca de como mediar a relação do aluno com a escrita e a leitura nesse período em que ele está simultaneamente usando a linguagem para aprender sobre ela. Isso porque a teoria aponta para implicações pedagógicas, quais sejam:

- 1) A alfabetização não é um processo natural, requer situações pedagógicas intencionais para que o aprendiz pense sobre a linguagem e avance em suas compreensões acerca da leitura e da escrita.
- 2) Ainda que seja possível categorizar as etapas psicogenéticas, os processos são individuais e construídos a partir das experiências do sujeito com a linguagem e das informações que recebe sobre ela, dentro e fora da escola.
- 3) As hipóteses caracterizam-se pela relação biunívoca entre o que o sujeito já compreende e o que ainda precisa compreender acerca do sistema de escrita convencional e, por isso, oferece pistas importantes para a atuação pedagógica intencional.

Para começo de conversa

Vamos relembrar as hipóteses de escrita e o conjunto de conhecimentos, já construídos e em processo, que caracterizam cada uma delas?

Assista ao vídeo “Psicogênese da Língua Escrita”, disponível no canal da Alfalettrar Cenpec no YouTube e tome nota das informações mais relevantes para a compreensão da psicogênese e suas contribuições para a atuação do professor alfabetizador. Em seguida, compartilhe com seus colegas as suas ideias!



<https://www.youtube.com/watch?v=gf1Bl7nonUA>



DICA!

Se não for possível compartilhar as ideias em um encontro presencial, utilize uma ferramenta digital que favoreça essa interação! É possível criar um fórum de discussões ou um registro coletivo utilizando ferramentas como o Padlet ou o Miro.

Vivenciar para refletir

Observe as escritas a seguir. Elas foram produzidas por crianças em processo de alfabetização.

AINI — APONTADOR
UUIj — CANETA
9LJU — LÁPIS
Jt — GIZ

ATORP — APONTADOR
KPPEF — CANETA
ATPF — LÁPIS
ITET — GIZ
PIETRO

AMCAR — APONTADOR
CADEBA — CANETA
LAS — LÁPIS
t — GIZ

VITO
NIROLAS
JUGULIENA
- GIS
LAPIS
CAETA
APOTADOU

Importante!

Essas escritas resultaram de uma atividade de avaliação diagnóstica. O professor escolheu um conjunto de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico – nesse caso, **materiais escolares**, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. No registro não há uma frase, mas ela também é importante nesse processo e deve contemplar uma das palavras da lista ditada pelo professor.

É importante que o professor dite as palavras, uma a uma, sem silabá-las e que a folha na qual será feito o registro não tenha nenhuma intervenção, como linhas, imagens e outras. Isso porque a avaliação diagnóstica possibilita verificar, além da hipótese de escrita, os conhecimentos já construídos pelo aluno acerca da linguagem num sentido mais amplo. Por exemplo, sem as linhas, é possível observar como o aluno utiliza o espaço do papel, ao escrever a frase o aluno mostra se já possui noção de segmentação das palavras, se escreve da mesma forma a mesma palavra na lista e na frase, entre outros conhecimentos importantes que são inerentes às hipóteses.

- Você identifica qual a hipótese de escrita em que está cada aluno por meio da análise do registro produzido?
- Quais conhecimentos cada um já possui acerca do sistema de escrita?
- E quais precisam ser imediatamente construídos para que cada aluno avance em suas hipóteses?
- Quais intervenções são mais eficazes para cada caso, considerando o que aluno já sabe e o que precisa saber?

Aprofundando as reflexões: algumas considerações acerca das hipóteses de escrita

Segundo a teoria da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky, a criança constrói e reconstrói hipóteses na tentativa de compreender a origem e o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Em outras palavras, essa teoria nos ajuda a compreender como a criança se apropria da língua escrita ao mesmo tempo que reconhece a funcionalidade social da linguagem.

Esse processo de aquisição da escrita deve ser registrado formalmente pelo professor, por meio de avaliações diagnósticas formais das hipóteses de escrita. Esses registros permitirão acompanhar o processo, no âmbito individual e/ou coletivo, para adequar as práticas e realizar intervenções que contribuam para os avanços ao longo do processo.

Ainda de acordo com a teoria da psicogênese, a criança evolui gradativamente para a aquisição da leitura e da escrita ao apresentar, na própria escrita, características que

permitirão classificá-la, conforme as hipóteses: **pré-silábica**, **silábica sem ou com valor sonoro**, **silábica-alfabética** e **alfabética**. Cada uma dessas hipóteses de escrita é subdividida em categorias concordantes com os conhecimentos empregados pela criança para escrever e ler o que escreveu. No entanto, tomaremos elementos distintivos básicos para essa classificação, quais sejam:

- A criança distingue a representação gráfica de outras representações simbólicas? Que elementos ela utiliza para representar a escrita: letras aleatórias, rabiscos, traços? (escrita pré-silábica).
- A criança compreende que o sistema de escrita é uma representação da fala? Ela arrisca a correspondência entre “partes da fala” e “partes da escrita”? (escrita silábica).

Observação

Se esta correspondência entre a fala e a escrita for regida pelos valores sonoros das letras, a criança encontra-se na escrita silábica com valor sonoro, que pode ser vocálico ou consonantal.

- A criança reconhece a insuficiência do sistema silábico para escrever palavras? Preocupa-se em acrescentar letras, ainda que aleatoriamente? (escrita silábica alfabética)
- A criança reconhece na escrita o valor sonoro de cada letra? Ainda que distante das convenções ortográficas e estruturais da língua, escreve estabelecendo a correspondência grafema/fonema? (escrita alfabética)

Ao avaliar a hipótese de escrita da criança, é importante considerar também as hipóteses de leitura e de oralidade. Para isso, é fundamental que, durante a aplicação da avaliação, o professor peça que a criança leia o que escreveu e acompanhe as estratégias que ela utiliza para ler e para escrever.

Isso porque ler e escrever são habilidades distintas, que mobilizam sinapses cerebrais diferentes. Embora quase sempre caminhem juntas, e assim deva ser, considerando a formação integral do sujeito que ouve, fala, lê e escreve na sua língua materna, no processo de alfabetização é comum que o pensamento silábico para escrever e para ler tenham ritmos diferentes de desenvolvimento. Por isso, quando a criança escreve, por exemplo, uma palavra ditada pelo professor, é preciso pedir que ela leia o que escreveu.

Durante essa leitura, é preciso observar se a criança lê correndo o dedinho indicador pela palavra sem indicar suas partes sonoras (sílabas), ainda que essas não tenham sido representadas de maneira convencional, ou se indica, uma a uma, essas partes, principalmente se tiver pensado em cada uma delas para escrever.

Por exemplo: ao escrever RINOCERONTE, a criança pode registrar letras aleatórias em quantidade e posição e ler correndo o dedo indicador pelas letras ou sem utilizá-lo. Nesse caso, dizemos que se trata de uma criança em hipótese pré-silábica para ler e para escrever. Se ela escreve letras aleatórias, mas utiliza uma letra ou duas para representar cada sílaba, sem valor sonoro, por exemplo, para RINOCERONTE escreve BNIOC, e lê indicando a cada sílaba falada uma letra, é uma criança silábica sem valor sonoro, pois já apresenta pensamento silábico para ler e para escrever, mas ainda não faz relações grafonêmicas. Por fim, se ela escreve I O C O E para RINOCERONTE, e lê indicando uma letra para cada sílaba falada, essa criança pensa silabicamente para escrever, para ler e já faz correspondências entre grafema e fonema. No entanto, há casos em que a criança escreve I O C O E ou R N C R T para RINOCERONTE, mas ao ler o que escreveu não indica uma letra para cada sílaba falada e corre o dedinho indicador pelas letras ou não o utiliza. Essa criança pode ter desenvolvido o pensamento silábico para escrever, mas não para ler. Ela precisará avançar nas hipóteses de leitura, inclusive para perceber que uma letra é insuficiente para representar cada parte sonora da palavra, que RI e PI são diferentes e, portanto, não podem ser representados da mesma forma – apenas pela letra I – e que mesmo sendo diferentes há algo em comum – o I – por isso, não podem ser completamente diferentes como numa representação R e P.

Sem a leitura, as crianças terão muitas dificuldades para elaborar essas percepções e para avançar no processo de alfabetização. Reiteramos que esse critério deve ser avaliado apenas nas crianças que estão entre as hipóteses pré-silábica e silábica com valor sonoro. Depois que compreendem o funcionamento do sistema de escrita convencional, reelaboram seus procedimentos de leitura e lançam mão de outras estratégias relacionadas à decodificação e à compreensão.

Por trás de cada tentativa de escrita e de leitura, há uma série de movimentos cognitivos, de relações e de hipóteses da criança sobre como a escrita se organiza e funciona nos textos. Em suma, reiteramos a necessidade de o professor acompanhar a evolução do processo de aquisição da escrita, registrar suas etapas e tomá-las como instrumentos de planejamento (ação) e replanejamento ao longo desse processo.



Para anotar

Muito sabiamente, Telma Weiss, em um de seus brilhantes textos, nos ajudou a compreender que “existe vida inteligente no período pré-silábico”. Isso significa que, apesar do diagnóstico das crianças nessa fase de escrita gerar pânico no professor, é preciso respirar fundo para enxergar os saberes das crianças, os seus mecanismos de pensamento e ajudá-las a avançar.

Se concordamos que as crianças aprendem a escrever por meio da elaboração de hipóteses a respeito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), temos de ter claros alguns aspectos fundamentais desse processo para auxiliá-las a apreender o nosso código de escrita e suas regularidades. Vejamos alguns desses aspectos.

1. As crianças pensam a respeito do SEA e de suas regularidades

Antes mesmo de entrarem na escola ou de terem contato com o ensino formal das letras, as crianças já possuem experiências com a linguagem – oral e escrita – e já são capazes de buscar regularidades, inferir sentidos, elaborar conclusões parciais e hipóteses na tentativa de se apropriar dessa linguagem e, por meio dela, interagir, solicitar, reclamar, resolver problemas etc.

Isso significa que não é necessário ensinar às crianças as letras do alfabeto, as vogais e as consoantes, para que elas tenham, então, condições de elaborar suas hipóteses de escrita. Quando uma criança diz, por exemplo, “eu fazi”, o faz considerando conhecimentos que já possui sobre a linguagem. Ora, se ela diz “eu dormi, comi, abri, vi...” por que não dizer “eu fazi”?

O mesmo acontecerá com a linguagem escrita. Essa criança, embora não saiba ler e escrever convencionalmente, tem contato com textos de diversos gêneros, dentro e fora da escola. Ela imita a escrita e a leitura do adulto, reconhece que há formas de registrar o que se diz ou pensa. Em outras palavras, ela já tem conhecimentos acerca da linguagem e já é capaz de pensar sobre eles.

2. As hipóteses de escrita não são ensináveis

Isso parece óbvio, mas não é. As hipóteses de escrita correspondem aos percursos cognitivos desenvolvidos pelas crianças, ou seja, as tentativas que elas fazem para conhecer e se apropriar da escrita convencional. Isso significa que não é possível ensinar uma criança a ser silábica com valor sonoro ou alfabética, mas que é necessário criar condições e oferecer recursos para que elas elaborem, confrontem, reelaborem, confirmem seus saberes a esse respeito.

Ao professor cabe, portanto, garantir às crianças atividades por meio das quais elas possam mobilizar seus conhecimentos prévios, que podem ser de natureza linguística ou social, formais ou informais, e colocá-los em xeque, num movimento nem sempre linear, que as faz sair do lugar que ocupam em termos de saberes e caminhar para onde se espera que elas cheguem.

3. As intervenções de naturezas diferentes são essenciais no processo de aquisição da escrita

Ainda que as hipóteses de escrita não sejam ensináveis, conforme já afirmamos, é preciso que o professor tenha muita clareza do papel que desempenha nesse processo de alfabetização. A ele caberá a organização do espaço, de modo que a criança seja inserida na cultura da escrita; a seleção de atividades adequadas que possibilitem às crianças mobilizar seus conhecimentos prévios e, a partir deles, elaborar hipóteses; a organização diversificada do trabalho – em grupos, duplas, individualmente, com o apoio de recursos ou não – para que elas possam pensar, questionar, afirmar e, num movimento cognitivo próprio, construir novos saberes.

No caso das crianças que se encontram na hipótese pré-silábica de escrita, estes aspectos podem parecer ainda mais obscuros. Como considerar que uma criança que faz bolinhas e afirma ter escrito ali seu nome tem conhecimentos e pensa a respeito da escrita convencional? E como ajudá-la a avançar?

Bem, de acordo com a teoria da psicogênese, há diversas classificações, dentro do período pré-silábico, considerando os saberes das crianças a respeito do SEA. Por exemplo, se a criança utiliza bolinhas, risquinhos ou quaisquer outros símbolos para produzir suas escritas significa que ela já sabe que é possível registrar o que se diz ou pensa e que existem “formas” de fazer isso. O que ela ainda não sabe é que existe um código convencional de símbolos gráficos e sonoros próprio para produzir as representações por escrito.

Além disso, as crianças podem ser pré-silábicas e produzir escritas apenas com as letras de seu nome, variando-as ou não em termos de quantidade. Isso nos mostra que essa criança já compreendeu a existência do código e já conhece e utiliza alguns de seus símbolos para produzir escritas. O que ela precisa saber, nesse caso, é que existem outros símbolos e que eles são combinados em posições e quantidades diferentes para produzir palavras.

Por fim, há ainda as que são classificadas na hipótese pré-silábica, mas que já reconhecem a maioria das letras do alfabeto e já as combinam em quantidade e posições diferentes para produzir suas escritas. Precisarão, contudo, avançar na leitura, reconhecendo que as letras constituem partes sonoras às quais chamamos sílabas.

Daí a necessidade de olhar com outros olhos os alunos ditos desesperadamente pré-silábicos e identificar seus saberes para, então, propor atividades e intervenções que os ajudem a avançar. Vejamos, a seguir, algumas sugestões de intervenções e atividades para esse período.

Para sair da garatuja e apropriar-se das letras

Para as crianças que ainda “escrevem” utilizando bolinhas, tracinhos, imitando a escrita do adulto num movimento de zigue-zague ou utilizando-se de qualquer outra forma gráfica, inclusive do desenho, é preciso fazê-las conhecer as letras do alfabeto, de modo que elas percebam, no ambiente e nas situações comunicativas, o uso desses símbolos convencionais para produzir escritas. Por isso, apresentar-lhes uma a uma essas letras, solicitando que memorizem seus sons e reproduzam sua grafia não é suficiente para que, de fato, compreendam que essas formas produzem escritas.

É preciso, então, colocá-las em contato com uma das primeiras escritas significativas para as crianças – seus nomes próprios. Elaborar crachás, listas de nomes, nomear objetos e pertences pessoais são ações iniciais fundamentais. Propor brincadeiras cantadas que envolvam os nomes e a necessidade de identificá-los, explorar os nomes e as fotos (duas formas diferentes de registro), propor um jogo da memória de nomes e distribuir as letras móveis para que manuseiem individualmente, em duplas ou grupos também são atividades que auxiliarão as crianças nesse momento.

Para ampliar o repertório de letras

Já para as crianças que escrevem utilizando as letras de seus nomes, sem variá-las em quantidade ou posição na composição da palavra, é necessário fazê-las ampliar o repertório de letras e perceber que, nas escritas, essas letras são sempre as mesmas e que aparecem em posições e quantidades diferentes nas palavras. Escrever coletivamente listas de palavras, propor atividades de exploração dos crachás e das listas de nomes com perguntas, tais como: Quantas letras tem seu nome? Tem letras que aparecem no seu nome e no nome do seu amigo? Quais letras aparecem somente no seu nome?

O trabalho frequente com os nomes próprios permitirá aos alunos memorizá-los e isso será fundamental para que avancem nas suas hipóteses de escrita. Uma vez que tiverem seus nomes e os de, pelo menos, alguns dos colegas memorizados, as crianças terão condições de pensar sobre suas partes e perguntas como “De quem é esse nome?”, “Como você sabe que é o nome de fulano?”, “Quem tem o nome escrito com mais letras?”, “Quem tem a letra A, L, J etc.?” serão essenciais para ajudá-las a elaborar e reelaborar suas hipóteses. Aqui também cabem as brincadeiras cantadas, envolvendo a localização de nomes, bingo de nomes, dominó de nomes etc., além da escrita utilizando letras móveis.

Para reconhecer as sílabas e avançar nas relações grafofonêmicas

Por fim, temos os pré-silábicos que já utilizam em suas escritas letras diversas, variando-as em quantidade e posição nas palavras. O avanço, para eles, está na percepção das sílabas como partes sonoras que compõem a palavra. Para essas crianças, atividades que envolvem a leitura e a oralidade serão essenciais para garantir os avanços na escrita.

Ler ajustando o texto oral ao escrito, localizar palavras apoiando-se no ajuste, ler em voz alta textos memorizados, ditar palavras ao professor, confrontar hipóteses em escritas em duplas ou grupos, ler, sempre, o que escreveu são atividades que auxiliarão as crianças nessa fase.

Em suma, mais importante que diagnosticar as hipóteses de escrita das crianças e classificá-las neste ou naquele grupo é pensar a respeito do que elas já sabem, possibilitando, seja por meio da construção de um ambiente alfabetizador, seja dos recursos aliados às boas atividades ou da organização das propostas na sala de aula – ora individualmente, ora em duplas ou grupos ou ainda tendo o professor como escriba – que elas se movimentem cognitivamente em direção ao que precisam saber. E, certamente, precisarão saber muito mais do que as letras do alfabeto.



Para saber mais

Se você quer saber mais acerca da teoria da Psicogênese e das hipóteses de escrita indicamos as seguintes leituras:

Psicogênese da Língua Escrita

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

Artmed, 1999

Nesta obra paradigmática, adotada em todo o mundo, as autoras utilizam a psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget para demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de chegar a compreender as hipóteses de base do sistema alfabético, oferecendo um subsídio único para professores, psicopedagogos, linguistas e todos aqueles preocupados com a educação eficaz.



O ingresso na escrita e nas culturas do escrito

Emilia Ferreiro

Cortez, 2015

Neste livro, a autora, em parceria com diversos pesquisadores, reúne artigos que debatem questões como a consciência fonológica, o processo de conceituação das crianças, o sentido do conhecimento ortográfico e as importantes novidades que a era digital traz para a escrita – um material rico, ousado e transformador, marcas inconfundíveis desta pensadora da Educação.



6

Ampliando as reflexões acerca do processo de alfabetização: a questão dos métodos

Para começo de conversa

As discussões acerca da alfabetização, durante muito tempo, giraram em torno dos métodos mais ou menos eficazes para ensinar a criança a ler e a escrever. E, você, quais métodos para alfabetizar conhece? O que pensa sobre o assunto?

Leia as imagens a seguir e reflita acerca de alguns métodos de alfabetização, suas contribuições e fragilidades no que respeita às descobertas sobre a linguagem e ao sistema de escrita convencional.

SILABÁRIO

	A	E	I	O	U
B	BA	BE	BI	BO	BU
C	CA	CE	CI	CO	CU
D	DA	DE	DI	DO	DU
F	FA	FE	FI	FO	FU
G	GA	GE	GI	GO	GU
H	HA	HE	HI	HO	HU
J	JA	JE	JI	JO	JU
K	KA	KE	KI	KO	KU
L	LA	LE	LI	LO	LU
M	MA	ME	MI	MO	MU
N	NA	NE	NI	NO	NU
P	PA	PE	PI	PO	PU
Q	QUA	QUE	QUI	QUO	—
R	RA	RE	RI	RO	RU
S	SA	SE	SI	SO	SU
T	TA	TE	TI	TO	TU
V	VA	VE	VI	VO	VU
W	WA	WE	WI	WO	WU
X	XA	XE	XI	XO	XU
Y	YA	YE	—	YO	YU
Z	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU

CANTIGA

BORBOLETINHA TÁ NA COZINHA
FAZENDO CHOCOLATE
PARA A MADRINHA
POTI-POTI, PERNA DE PAU
OLHO DE VIDRO
E NARIZ DE PICA-PAU, PAU, PAU



Aprofundando a reflexão: a alfabetização e a questão dos métodos

Quando uma conversa sobre alfabetização se inicia, é muito comum que, rapidamente, seja feita a pergunta: qual o método utilizado para ensinar a ler e a escrever? Isso, muitas vezes, acontece nos diálogos entre família e escola, entre professores e até mesmo entre profissionais que atuam junto à escola no desenvolvimento das crianças.

Há algumas décadas, essa pergunta fazia muito sentido e não era uma tarefa das mais difíceis respondê-la. Isso porque desde a institucionalização da escola, no século XIX, a necessidade era definir um método para ensinar as crianças a ler e a escrever e reforçar o princípio de modernização por meio da alfabetização em massa. Logo, a consolidação de um método respondia a uma necessidade social e ele somente era substituído quando questionado em função dos resultados num movimento que sugeria inovação e progresso.

Foi nesse contexto que emergiram os **métodos sintéticos**, cuja finalidade era organizar o ensino e oferecer materiais impressos que pudessem subsidiar o trabalho do professor nas escolas. As primeiras cartilhas produzidas no Brasil, no final do século XIX, baseavam-se nesses métodos de marcha sintética – soletração, fônico e silabação – e se propunham a consolidar as etapas que deveriam ser seguidas pelos professores para ensinar a ler e a escrever.

Foi a reforma da instrução pública que trouxe à tona os **métodos analíticos**, que passaram a confrontar os processos e resultados da alfabetização centrada nos métodos sintéticos. Claro que houve resistência por parte daqueles que defendiam tais métodos e, simultaneamente, um movimento de propagação das propostas inovadoras pautadas numa nova concepção de criança, de aprendizagem e de ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita: não mais se deveria considerar letras, suas formas e sons, ou sílabas, mas o “todo”, entendido como a palavra, a frase ou o texto.

Nesse contexto, firmam-se duas correntes importantes e que, até hoje, medem forças quando o assunto são os métodos para ensinar a ler e a escrever: os métodos sintéticos – soletração, fônico e de silabação – que vão da parte, ou seja, das letras, formas e sons e das sílabas para a palavra, depois para a frase e para o texto; e os métodos analíticos, que propõem o percurso inverso – do texto, frase ou palavra para as sílabas, letras e as relações grafofonêmicas.

Entre as variações dos métodos sintéticos e analíticos, há especificidades no tratamento da língua, da linguagem e na concepção do que é necessário garantir para ensinar a leitura e a escrita. No entanto, sintetizamos aqui, de forma breve, as duas grandes forças que ainda hoje incidem sobre o assunto.

No entanto, nossos esforços devem centrar-se em entender os rumos das pesquisas mais recentes sobre a infância e a educação da infância e, também, acerca da linguagem para nos situarmos nessa dinâmica contemporânea que, como no início do século XIX, continua com o desafio de assegurar a alfabetização, na escola, com qualidade e eficiência.

Em uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro em 2015, 77% das pessoas entrevistadas declararam ter alguma dificuldade para ler. No mesmo ano, o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) concluiu que 1 em cada 4 brasileiros (25%) na faixa entre 15 e 64 anos é analfabeto funcional. Isso sem contar outros dados – como os do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por exemplo –, que são assustadores quando analisamos as habilidades de leitura e compreensão dos nossos alunos. Somados aos estudos nas áreas na Psicologia Cognitiva, Neurociência e Linguística Textual, esses dados constituem evidências suficientes de que não basta ensinar a ler e a escrever, é preciso ensinar a pensar sobre o que se lê e o que se escreve e, também, ensinar a produzir textos oralmente e a pensar sobre o que se escuta.

Nesse sentido, a discussão dos métodos torna-se insuficiente. E é preciso, portanto, que outras compreensões sobre o assunto sejam formuladas, quais sejam: a definição de alfabetização e de letramentos e as relações que se estabelecem entre esses processos, a concepção de ensino e de aprendizagem e, de modo mais específico, da linguagem, e a concepção de criança e de educação da infância que norteia a elaboração dos currículos propostos para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A começar, alfabetização e letramento são processos distintos, mas concomitantes em determinado período da escolarização. A alfabetização compreende a aprendizagem da leitura e da escrita, não é um processo natural (se fosse, não teríamos analfabetos) e está relacionada à compreensão do sistema de escrita convencional. Já o letramento diz respeito aos usos sociais da linguagem.

No entanto, é a alfabetização, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita, que possibilita ao indivíduo avançar em suas práticas de letramento. Um analfabeto pode até utilizar transporte público, fazer supermercado, entre outras atividades que envolvem a linguagem. No entanto, se não aprender a ler e a escrever, dificilmente participará de algumas situações de comunicação, lendo e produzindo textos, escritos e orais, exercendo múltiplos letramentos. Por isso, também, falamos em “alfabetizar letrando”. Também porque há outras razões sobre as quais falaremos quando esse assunto aparecer mais adiante.

Em relação à pergunta “como aprendemos e como aprendemos a ler e a escrever”, é preciso considerar que a visão estática do ensino da língua está relacionada ao currículo tradicional e linear da Língua Portuguesa na Educação Básica e ao recorte que se faz da língua como objeto de ensino, sem considerar que as práticas de leitura e de escrita, na dimensão do letramento, ocorrem numa esfera maior, que é a da linguagem.

Quando entendemos que aprender a ler e a escrever significa aprender letras, formas gráficas e sons, juntando-os e formando palavras que, por sua vez, são combinadas para formar frases que, por fim, são acumuladas para escrevermos textos, reduzimos a alfabetização a uma visão estática da língua. Quando entendemos que aprender Língua Portuguesa na escola significa aprender morfologia, sintaxe e uma fórmula para escrever redações que nos ajude a vencer os vestibulares, estamos reduzindo o processo a uma visão estática do ensino da língua. Em outras palavras, o texto é a unidade de comunicação e, portanto, é o que faz sentido para a criança e para todos nós.

Por fim, no que diz respeito à criança, é necessário considerar que o desenvolvimento do 0 aos 6 anos aponta para a importância do brincar e das interações, para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Além disso, os movimentos cognitivos que levam à construção da linguagem, a experiência da criança com a escuta e com a oralidade confirmam a necessidade de pensarmos a alfabetização numa dimensão maior que a da língua, mais dinâmica, inclusive.



Em síntese, os métodos podem até funcionar, como sabemos que funcionam, para ensinar a ler e a escrever. No entanto, como focam aspectos específicos relacionados ao sistema de escrita convencional com vistas à aquisição das capacidades de codificar e decodificar, se tornam incompletos e insuficientes para sustentar a alfabetização de forma consistente e eficiente. É preciso, pois, além de considerar as pesquisas mais recentes acerca de como aprendemos, da infância e da educação da infância e da linguagem, romper com essa guerra entre os métodos e saber escolher e aproveitar o que há de relevante em cada um deles. Dessa forma, damos um passo importante em direção a um processo de alfabetização que ultrapassa os limites dos métodos e que se configura como um processo complexo de aprendizagem, que se configura na relação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os usos que faz do conhecimento que acumula.

Vivenciar para refletir

O conjunto de habilidades a seguir, retirado da BNCC, indica as aprendizagens essenciais para os alunos do 1º ano.

Leia com atenção essas habilidades e pense sobre a seguinte questão: de que modo as habilidades indicadas para os alunos em processo de alfabetização confirmam a insuficiência dos métodos e apontam para uma concepção de alfabetização que considera a infância, a aprendizagem e a relação do sujeito com a linguagem?

Se possível, compartilhe suas ideias com seus colegas! A interação é condição fundamental para a aprendizagem.

(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.

(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.

Importante

As habilidades indicadas relacionam-se, em parte, ao campo das práticas de estudo e pesquisa e aos gêneros textuais e práticas de linguagem que constituem esse campo e, em parte, à compreensão do sistema de escrita.

No processo que chamamos “alfabetizar letrando” é importante considerar as atividades que possibilitam o desenvolvimento simultâneo ou ao menos equilibrado dessas habilidades, de modo que os estudantes possam avançar na aquisição da leitura e da escrita à medida que leem e produzem textos orais, escritos e multimodais em contextos de usos da linguagem que simulem usos reais e/ou favoreçam a resolução de conflitos envolvendo os textos.



Para anotar

- As habilidades EF12LP17, EF01LP22, EF01LP23 e EF01LP24 relacionam-se aos textos e contextos de uso que constituem o campo das práticas de estudo e pesquisa e preveem a leitura e a produção oral e escrita de gêneros como enunciados escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades cuja textualidade é adequada para a faixa etária.
- As habilidades EF01LP01, EF01LP03 e EF01LP06 relacionam-se à compreensão do sistema de escrita convencional e à alfabetização, contemplando conhecimentos como a organização da escrita, da esquerda para direita e de cima para baixo; a percepção da sílaba como a unidade sonora que compõe as palavras e procedimentos de revisão que possibilitam aos estudantes pensarem sobre suas hipóteses, confrontando-as e reelaborando-as.
- É importante destacar que, para produzir um texto do gênero curiosidades, os alunos devem ter a oportunidade de ler diversos textos desse gênero, explorando-os em relação à estrutura organizacional, à linguagem e ao conteúdo para perceber suas regularidades. Assim, no momento de produzi-los, mobilizam esses conhecimentos e, também, os relativos à notação escrita. Por isso, as atividades devem ser propostas em sequências didáticas que constituam o passo a passo através das práticas de linguagem nos diferentes eixos que possibilitem aos alunos desenvolver tais habilidades.
- A habilidade EF12LP02 indica um procedimento leitor que deve ser assegurado aos alunos ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. E, nesse caso, aplica-se aos textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, à medida que, ao longo dos anos, aprender a selecionar e ler textos de acordo com seus interesses e curiosidades. Por isso, é fundamental promover rodas de leitura de jornais, revistas, sites de cunho científico, enciclopédia, almanaques nos quais circulem textos expositivos / informativos, por meio dos quais os alunos possam avançar na aquisição da escrita e da leitura e, também, nas suas práticas de letramento.



7

Para além das hipóteses de escrita: as hipóteses de leitura e de oralidade



Para começo de conversa

Leia, a seguir, diálogos muito comuns entre adultos e crianças pequenas. Observe o uso que cada uma das crianças faz da linguagem oral e pense sobre como chegam a essas elaborações.

Diálogo 1

A mãe entra no quarto e elogia o castelo feito pelo filho com blocos de montar:

- Que lindo castelo, meu filho! Parabéns! Quem mora nele?
- Mamãe eu *fazi* sozinho e a gente poderia morar nele se a gente quisesse.

Diálogo 2

Indo para a casa da avó:

- Mamãe, nós vamos demorar para chegar na casa da vovó, não é?
- Não, meu filho. Não vamos demorar muito...
- Mas nós temos de pegar dois *onibusos*, então vamos demorar, sim!

Quando as crianças dizem “fazi” ou “onibusos”, entre tantas outras elaborações que fazem na idade entre 2 e 4 anos, elas não estão apenas fazendo uso da vasta criatividade que possuem. Essas palavras desvelam o quanto as crianças pensam o tempo todo sobre a linguagem e o quanto buscam regularidades em seus usos, para que possam se apropriar delas, compreendê-las e utilizá-las sempre que necessário para se expressar, interagir e resolver problemas relacionados à comunicação.

“Eu comi, eu dormi, eu fazi”. É assim que pensa a criança quando diz “eu fazi sozinho”. E o mesmo vale para a palavra “onibusos”. Carros, motos, onibusos! São tentativas de compreender a linguagem por meio da percepção e da aplicação de regularidades. São hipóteses que, aos poucos, em função das vivências proporcionadas intencionalmente pela escola ou de forma natural pela família, são confirmadas, refutadas ou reelaboradas.

Dá a importância da escuta de textos diversos, como poemas declamados, histórias em áudios ou vídeos, rodas de leitura e de conversa, entre outras situações por meio das quais os alunos recebem informações e matéria-prima para pensar e elaborar hipóteses sobre a linguagem.

E isso acontecerá também com a leitura. Vejamos:

Diálogo 3

- Benício, pegue o boleto em cima da mesa para a mamãe, por favor. Preciso pagar a conta! Benício olha para todos os textos que estão sobre a mesa: boletos, listas de tarefas, calendário, cardápios. E seleciona, corretamente, o boleto. Leva-o até a mamãe.
- Obrigada, filho! Como você sabia que esse é o boleto e não os outros textos que também estão sobre a mesa?
- Porque eu aprendi, mamãe. Para pagar precisa ter esse desenho (apontando o código de barras) e os outros não têm.

Benício, um garotinho de 3 anos, elabora hipóteses de leitura sobre os textos que fazem parte do seu dia a dia e já arrisca diferenciá-los a partir de características dos próprios textos, relacionando a estrutura organizacional, linguagem, finalidade etc.

Benício, como todas as crianças que estão inseridas em contextos de uso da linguagem, ainda que não seja alfabetizado, que nem sequer conheça as letras, as sílabas, possui conhecimentos importantes sobre os textos e sobre a linguagem e já utiliza esses conhecimentos para elaborar suas hipóteses de leitura.

Vivenciar para refletir

Você já pensou sobre como identificar as hipóteses de leitura e de oralidade dos seus alunos? E sobre como essas hipóteses são importantes não somente para que eles desenvolvam habilidades nos diferentes eixos, mas também para que possam avançar em suas hipóteses de escrita?

Considere os quadros (1 a 9) a seguir e indique, para cada habilidade, uma atividade que possa constituir uma oportunidade de avaliar as hipóteses de oralidade e de leitura dos alunos.

Lembre-se de compartilhar suas ideias com seus colegas para que você possa ampliar seu repertório!

QUADRO 1 (exemplo)	
HABILIDADE	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
EIXO DA LINGUAGEM	<i>Leitura</i>
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	<i>Rodas de leitura feitas pelo professor. Rodas de leitura com foco na exploração de textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes, que tratem do mesmo assunto ou de assuntos diversos. Exploração, individual e em grupos e /ou em estações de trabalho, de textos com foco no suporte, na finalidade, em informações sobre o autor, hipóteses sobre o público-alvo etc.</i>
O QUE AVALIAR	- As hipóteses dos alunos acerca dos textos de diferentes gêneros, considerando a estrutura, os recursos linguísticos e o conteúdo desses textos. - As hipóteses dos alunos em relação aos contextos de produção e de leitura dos textos – finalidade, público-alvo, suporte etc.

QUADRO 2

HABILIDADE	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 3

HABILIDADE	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 4

HABILIDADE	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 5

HABILIDADE	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 6

HABILIDADE	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 7

HABILIDADE	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 8

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.
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

QUADRO 9

HABILIDADE	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
EIXO DA LINGUAGEM	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM RELACIONADAS	
O QUE AVALIAR	

Aprofundando a reflexão: os eixos da linguagem e as práticas que possibilitam pensar a partir da leitura, da escuta e da produção oral, escrita e multimodal

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC, organizam-se em torno de **5 eixos**, quais sejam: **Oralidade, Escuta/Leitura, Leitura, Produção de textos e Análise linguística e semiótica**. Essa organização tem como objetivo principal contemplar a multimodalidade da linguagem, a diversidade de textos que circulam socialmente e o desenvolvimento das competências linguísticas básicas: fala, escuta, escrita e leitura.

O objetivo do trabalho com a **oralidade** nesse segmento é a ampliação das competências fala e escuta, uma vez que a criança já faz uso delas para se comunicar. Em outras palavras, as situações de interação oral, formais ou informais, tem como foco a reflexão sobre as diferentes intenções de falar, em diferentes situações para diferentes interlocutores, produzindo, para tanto, diferentes gêneros de textos.

Esse processo permite que a criança aprenda a interagir, por meio da linguagem, com o outro e com o mundo. Aprende a fazer escolhas linguísticas adequadas às necessidades das situações comunicativas das quais participa e torna-se autônoma nos usos que faz da linguagem.

A **leitura** compreende os processos de decodificação, ou seja, de domínio do Sistema de Escrita Alfabética, de compreensão ou de construção de sentido e de apropriação dos gêneros textuais por meio da percepção de suas regularidades estruturais, linguísticas e temáticas. É por meio da leitura que o estudante interage com o texto, apropria-se dele, estabelece com ele um diálogo e posiciona-se, resignificando-o.

Isso significa que, quando está diante de um texto, o aluno inicia um processo de leitor e percorre algumas etapas até chegar à compreensão do que está lendo. Esse processamento leitor compreende, essencialmente, as seguintes etapas:

- Ativação de conhecimentos prévios de diferentes naturezas para o levantamento de hipóteses.
- O ato da leitura em si, que se concretiza a partir de diferentes estratégias.
- A confirmação ou refutação das hipóteses.
- A compreensão do texto.

As situações de leitura, sejam elas de textos literários ou não, de textos escritos ou imagéticos, precisam ser organizadas de modo a contemplar essas etapas e, de fato, constituir-se como processo e não como mera ação de decodificar.

Postulamos que a **produção de textos** envolve, simultaneamente, o domínio do sistema, quando se trata de textos escritos, e da linguagem numa dimensão mais ampla, quando falamos em textos orais e multimodais.

Isso significa dizer que o estudante precisa alfabetizar-se e, simultaneamente, ampliar suas práticas de letramento; apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética e compreender as relações que se estabelecem entre as diversas maneiras de usar a linguagem para comunicar, para agir e para interagir.

Nesse sentido, é preciso que as atividades de escrita contemplem situações nas quais as crianças tenham a necessidade de escrever para resolver problemas e a oportunidade de pensar sobre a escrita.

A **análise linguística e semiótica** compreende desde as atividades de alfabetização propostas no 1º e 2º anos até o estudo dos recursos semânticos e morfossintáticos que atravessa as propostas do 3º ao 5º anos. Estão inseridas nesse eixo, também, as atividades de ortografia, de pontuação e as reflexões acerca das estruturas linguísticas e das regras de concordância e regência.

Vale ressaltar que os conhecimentos linguísticos e gramaticais são fundamentais para ampliar as capacidades leitora e escritora dos estudantes e, nesse sentido, integram o estudo dos textos e são construídos na medida em que se tornam necessários para que os estudantes avancem na leitura e na produção oral e escrita de textos.

Para garantir que as competências linguísticas – fala, escuta, escrita e leitura – sejam devidamente desenvolvidas ou aperfeiçoadas ao longo do Ensino Fundamental, é essencial que todos esses eixos sejam contemplados nas atividades propostas com determinada frequência e articulados uns aos outros, assim como é a comunicação e o uso da linguagem nas diferentes instâncias sociais.



Para anotar

- Conforme afirmamos anteriormente, alunos elaboram hipóteses e constroem conhecimentos simultâneos acerca da linguagem, dos textos e do sistema de escrita convencional. Por isso, a partir das informações linguísticas que recebem na escola e nas diversas situações de comunicação das quais participam, elaboram hipóteses de leitura e de oralidade, assim como de escrita por meio das quais avançam em seus conhecimentos e práticas de letramento.
- Nas situações didáticas que são propostas na escola, contemplando práticas de leitura e de produção de textos orais, escritos e multimodais, os alunos mobilizam esses conhecimentos e, a partir das regularidades da língua e da linguagem, elaboram estratégias com vistas à interação, à comunicação, à resolução do “problema” que envolve o uso da própria linguagem e a produção de textos. Por exemplo: quando está diante de uma receita culinária, seja numa atividade de leitura ou de produção oral, escrita ou multimodal, o aluno mobiliza os conhecimentos que possui sobre esse gênero textual e que podem ter sido construídos em situações formais, na escola, ou informais, em outros contextos. Ele pode dizer que esse texto ensina a preparar algo, que já viu alguém lendo para fazer um prato, pode dizer que há indicação do que será necessário para fazer o prato e as quantidades, que é necessário seguir todas as etapas etc. Além disso, ele pode recorrer à leitura com precisão na decodificação e ler palavras que ajudem a construir o sentido dos textos, pode se apoiar na estrutura organizacional do texto para identificar as partes que o compõem, entre tantas outras estratégias e conhecimentos que são mobilizados nesse momento.
- Por isso, o processo de avaliação é inerente aos processos de ensino e de aprendizagem e as próprias atividades constituem, se devidamente planejadas, oportunidades preciosas para monitorar o que os alunos já sabem e o que precisam saber, uma vez que possibilitam a mobilização de conhecimentos já construídos, a elaboração das hipóteses e de estratégias com vistas à comunicação que, para o professor, favorecem a coleta de dados importantes sobre o que sabem e o que precisam aprender os alunos.



8

Práticas de linguagem, textos e contextos: algumas possibilidades de avaliação em processo

Compreender a articulação entre as práticas de leitura, oralidade e produção de textos nos processos de alfabetização e de letramento é essencial para que, de fato, os alunos desenvolvam, além dos conhecimentos relacionados à língua e à linguagem, habilidades para ler e produzir esses textos.

No entanto, para que o ensino de Língua Portuguesa favoreça, também, o desenvolvimento de competências relacionadas à linguagem e à formação integral dos indivíduos, é essencial que o processo de avaliação seja inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é imprescindível que as práticas de linguagem que integram os campos de atuação possibilitem simultaneamente desenvolver habilidades, construir conhecimentos e diagnosticar o que sabem e o que precisam aprender os alunos para continuar aprendendo.

Para começo de conversa

Leia a tirinha ao lado e pense sobre a seguinte pergunta: quais os desafios para avaliar práticas de linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?



- Por que o menino está indignado com a avaliação que recebeu da professora?
- O que a afirmação feita pelo garoto no 3º quadrinho desvela sobre o seu processo de aprendizagem?
- Será que o modo como comunicamos os resultados aos nossos alunos são suficientes para ajudá-los a superar os desafios e a continuar aprendendo?
- E quando se trata de alunos recém-alfabetizados ou em processo de alfabetização, como ocorre a avaliação?

Aprofundando a reflexão: práticas de linguagem e avaliação

De acordo com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a aquisição da linguagem constitui um processo complexo, sedimentado pela interação das crianças entre si, com os adultos e com o ambiente, situado em um espaço organizado e transformado, ao longo do tempo, pela própria linguagem. Isso significa que a descoberta e a compreensão do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de fala, de escuta e de leitura estão intimamente ligadas às experiências construídas na linguagem e por meio dela, e não no aprendizado mecânico e fragmentado do código linguístico convencional e das regras que regem o sistema de escrita.

Nessa perspectiva processual, a avaliação ganha novos olhares e passa a ser uma etapa fundamental do processo de alfabetização. É por meio dela que o professor conhece a individualidade de seus estudantes, sobretudo nas relações que estabelecem com a linguagem e no modo como pensam sobre ela, além de acompanhar o desempenho individual e do grupo em relação aos critérios de avaliação, planejando e replanejando ações de intervenção cada vez mais eficazes.

É importante atentar para o caráter processual atribuído à avaliação. As escritas (diagnósticas e processuais), assim como as situações de leitura e de oralidade, constituem oportunidades para que o professor possa, por meio da observação e da escuta, coletar os dados relativos às habilidades selecionadas para compor a avaliação naquele momento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Contudo, é indispensável que essas atividades sejam, para a criança, oportunidades de refletir sobre a linguagem, de elaborar e arriscar hipóteses sobre o sistema, de colocar essas hipóteses em conflito e de reelaborá-las em seguida. É neste ciclo que a criança desenvolve, valida e reelabora os raciocínios que a aproximam da linguagem e das ferramentas de que necessita para compreendê-la.

Outro aspecto relevante sobre a avaliação no contexto escolar da Educação Infantil está centrado na importância do registro das etapas que compõem o processo de aquisição da linguagem. É indispensável que o professor organize e preserve as atividades de escrita

(processuais e diagnósticas) desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ano. Esses registros compõem o que chamamos documentação pedagógica e são essenciais para que sejam definidas as ações que darão continuidade aos processos de alfabetização e letramento.

Por fim, é indispensável que, após a realização da avaliação diagnóstica, o professor faça uma organização dos dados coletados e uma análise aprofundada dos resultados, comparando-os aos anteriores, verificando os avanços e os desafios que persistem para, então, replanejar suas ações com foco nas intervenções.

Reiteramos que o desenvolvimento da linguagem ocorre, simultaneamente, em três eixos: escrita, oralidade e leitura. Por isso, além de escrever textos – convencionalmente ou não – a criança deve participar de situações formais de ensino da leitura e da oralidade, em diferentes contextos, para desenvolver habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita em diferentes situações.

Isso significa dizer que a oralidade e a leitura, além da escrita e dos conhecimentos relativos à notação escrita, tratados no capítulo 5 deste caderno, devem ser ensinadas e avaliadas com base em contextos formais que respeitem as especificidades de conceitos, objetivos e estratégias de cada um desses eixos, por exemplo: *localizar informações explícitas nos textos, recitar textos memorizados, entre outros*.

Nesse sentido, os processos de aprendizagem e de avaliação da leitura pressupõem que a criança aprenda a decodificar, mas que saiba, também, fazer antecipações sobre o assunto do texto com base nas imagens e/ou outros aspectos, como a formatação desses textos, o local em que está publicado etc., que aprenda a folhear o livro, que diferencie listas de textos versificados e de textos em prosa. Em outras palavras, antes mesmo de aprender a ler convencionalmente, a criança desenvolve inúmeras outras habilidades de leitura fundamentais, tanto para se alfabetizar quanto para ampliar suas práticas de letramento.

No caso da oralidade, é preciso considerar que seu desenvolvimento compreende a ampliação das competências de fala e de escuta que a criança já possui antes mesmo de entrar na escola. Afinal, na primeira infância, ela participa de diversas situações comunicativas que possibilitam o aprendizado da linguagem oral. No entanto, é na escola que essas competências serão formalmente ampliadas em contextos que envolvem escolhas linguísticas conscientes com vistas à comunicação. Por meio desse processo, a criança aprende que a linguagem possibilita a interação com o outro e com o mundo, possibilita expressar suas necessidades e desejos, ideias e opiniões, sentimentos e emoções, além de ser importante ferramenta para a resolução de conflitos.

Por exemplo, se o contexto comunicativo pressupõe que a criança reconte oralmente uma história lida ou ouvida anteriormente, será necessário que ela mantenha a ordem cronológica dos fatos no momento da narração. Ela vai considerar essa condição fundamental para que seu interlocutor compreenda a história que está sendo narrada.

Uma situação de reconto, por exemplo, permite ao professor avaliar se a criança é capaz de utilizar a linguagem para construir o encadeamento adequado dos fatos.

A situação mencionada ilustra uma das possibilidades de trabalho com a oralidade. Na escola, porém, a criança participará de inúmeras outras situações comunicativas e, por meio delas, desenvolverá ou ampliará sua capacidade de ouvir com atenção, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, recitar e cantar textos memorizados.

É importante observar que, na medida em que o professor propicia essas situações de intercâmbio oral, promove momentos de avaliação que permitem verificar se a criança é capaz de mobilizar recursos orais adequados aos contextos de comunicação em que está inserida e às interações que deseja construir por meio da linguagem oral.

Vivenciar para refletir

A seguir, apresentamos uma atividade que contempla habilidades de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística e semiótica. Pense sobre qual habilidade está contemplada em cada etapa da proposta e quais poderiam ser, para cada uma delas, os critérios de avaliação. Com essas informações, preencha a tabela.

Em seguida, troque ideias com seus colegas para ampliar suas reflexões.

Atividade

Vamos escrever uma quadrinha?

Etapas

Leia a obra de arte com atenção às perguntas:

- Quais elementos compõem a obra?
- Que cena está sendo representada?
- O que você sente ao ler essa obra?
- Se tivesse de contar a um amigo sobre a obra, o que diria?



A avó, de Antonio José Patrício, 1856

Etapa 2

Agora, complete a tabela com palavras que representem os elementos, as emoções, os sentimentos representados na obra. Depois, pense em palavras que rimam com as que você escreveu.

BANCO DE PALAVRAS	PALAVRAS QUE RIMAM

Etapa 3

É hora de escrever a sua quadrinha! Relembre as características desse gênero textual e, utilizando as palavras que escreveu, produza a sua quadrinha.

Etapa 4

Depois de escrever o seu texto, considere os critérios a seguir e as sugestões do seu professor para fazer a revisão!

Revisando a minha quadrinha

CRITÉRIOS PARA REVISÃO	SIM	NÃO	POSSO MELHORAR
A minha quadrinha tem título?			
Está organizada em 4 versos?			
Há rimas?			
Trata das relações entre netos e avós?			
Há palavras escritas de forma incorreta?			
Respeitei os espaços entre as palavras?			
Utilizei ponto final, de interrogação e/ou exclamação quando necessário?			

Etapa 5

Vamos recitar? Organize, com sua turma, um sarau para a recitação das quadrinhas produzidas. Qual a sua quadrinha preferida?

Mão na massa! Preenchendo a tabela...

Etapa da atividade	Habilidade	Crítérios para avaliação	Observações
1			
2			
3			
4			
5			

Habilidades contempladas na proposta

- (EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
- (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.
- (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
- (EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
- (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
- (EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
- (EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
- (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
- (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
- (EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
- (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.



Para anotar

- As habilidades indicadas contemplam os diferentes eixos – leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística e semiótica. Isso porque é preciso considerar que a avaliação é inerente ao processo de ensino-aprendizagem que possibilita ao aluno desenvolver habilidades e ao professor diagnosticar quais saberes já estão garantidos e quais ainda necessitam intervenção.
- Cada etapa da proposta contempla habilidades relacionadas a um dos eixos. Na primeira etapa, por exemplo, são contempladas as habilidades de leitura de textos literários, relativas à apreciação e à construção de sentidos. Na segunda etapa, são contempladas habilidades relativas à escrita alfabética e aos conhecimentos do sistema de escrita convencional, uma vez que o desafio é escrever palavras e rimas. Já na terceira etapa são contempladas habilidades de produção de textos do gênero quadrinha. Na quarta etapa, a proposta é de revisão do texto com foco na apropriação desse procedimento pelos alunos. Essa revisão compreende habilidades relativas ao gênero textual e, também, aos conhecimentos sobre a notação escrita e a ortografização. E, por fim, a última etapa contempla habilidades de oralidade relativas à recitação e à escuta.
- Como as habilidades, muitas vezes, abrangem uma dimensão mais ampla da aprendizagem, para cada uma delas, quando se trata de avaliação, é preciso delimitar o critério a ser avaliado. Por exemplo, na habilidade (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura, o recorte que se faz poderia ser: ler e compreender obra de arte relacionando os elementos que a compõem. Isso auxilia na identificação do que o aluno, de fato, já sabe e o que precisa ainda aprender.
- Por fim, vale dizer que uma mesma etapa pode contemplar mais de uma habilidade e uma mesma habilidade, por sua vez, pode desdobrar-se em mais de um critério de avaliação.



Para saber mais

Se você deseja saber mais sobre avaliação em Língua Portuguesa, indicamos as seguintes leituras:

Ensinar a ler, aprender a avaliar

Robson Santos de Carvalho

Parábola, 2018



Aula de Português: encontro e interação

Irandé Antunes

Parábola, 2003

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 / 1ª reimpressão

São Paulo, julho 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.