



Orientações Curriculares

Proposição de Expectativas de Aprendizagem

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldeci Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Sílvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS
DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CICLO II
LÍNGUA PORTUGUESA**

2007

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Celia Maria Carolino Pires - Coordenação Geral

ELABORADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alfredina Nery

Márcia Vescovi Fortunato

Maria José Nóbrega

COLABORADORES

Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação

Responsáveis pela Coordenação do processo de consulta à R.M.E.S.P.:

Adriana de Lima Ferrão, Angela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antonia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Silvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lucia Machado Marques

Ciclo II - Integrantes do Grupo de Referência - Língua Portuguesa

Claudio Bazzoni - Assessor

Alessandra Lima Araujo, Alfia AP.Botelho Nunes, Carlyne Cardoso Paiva, Everaldo Rosa, Flavio Eduardo A. Alves, Lucicleiz A.C. Ferreira, Marcos Peter Pinheiro Eça, Maria Angela S.Alves, Maria de Jesus Gomes, Maria José Moreira de A. Gaby, Maria Madalena Iwamoto Sercundes, Marlene A.S. Robles, Marta Chiva Mangabeira, Miguel Evangelista Regis, Mariângela A. Pacheco Irie, Neusa D.F. Teixeira, Rosangela da C. Alves, Sandra Matos dos Santos, Sandra Regina da Silva, Shizuko Nagamine, Simone Amaro Rodrigues

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão (Coordenador)

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens

Eliete Carminhoto, Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Mariângela Ravena Pinheiro, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Rosangela P. C. B. Morales, Silvana Terezinha Marques de Andrade

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento

EDITORAÇÃO, CTP, IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

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

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007

160p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Língua Portuguesa I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.013-a/07

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na seqüência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede.

A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 - apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa	10
1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento	12
1.3 Articulação do Programa com o projeto pedagógico das escolas	14

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento	18
2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação	19
2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem	23
2.4 Aspectos a serem considerados para organização de expectativas de aprendizagem nas UE	24

PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental	30
3.2 Problemas a serem superados	31
3.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	32
3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular de Língua Portuguesa	34
3.4.1 Concepção de língua e de linguagem: a natureza dialógica da linguagem	34
3.4.2 Gêneros e esferas discursivas	35
3.4.3 As modalidades da linguagem: oralidade e escrita e suas articulações	36
3.4.4 Eixos de seleção dos conteúdos: uso e reflexão	38
3.4.5 Práticas de escrita e de fala	40
3.4.6 Práticas de leitura e de escrita	41
3.4.6.1 Práticas de leitura	41
3.4.6.2 Práticas de escrita	43
3.4.7 Práticas de análise lingüística	46
3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização	47

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem	62
4.1.1 Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental	62
4.1.2 Expectativas de aprendizagem para o segundo ano do ciclo II do ensino fundamental	68
4.1.3 Expectativas de aprendizagem para o terceiro ano do ciclo II do ensino fundamental	74
4.1.4 Expectativas de aprendizagem para o quarto ano do ciclo II do ensino fundamental	80

PARTE 5

Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa	90
5.1 Diagnóstico e ajustes	90
5.1.1 Diagnóstico das capacidades de leitura	90
5.1.2 Diagnóstico das capacidades de produção de texto e dos padrões da escrita	91
5.2 Implicações didático-metodológicas das esferas discursivas	93
5.2.1 Esfera escolar	93
5.2.2 Esfera jornalística	94
5.2.3 Esfera da vida pública e profissional	95
5.2.4 Esfera literária	95
5.3 Planejamento da rotina e das modalidades organizativas	96
5.3.1 Do planejamento das atividades permanentes	97
5.3.2 Do planejamento das seqüências de atividades ou projetos	106
5.3.3 Do planejamento das situações de sistematização	107
5.3.4 Planejamento articulado das diferentes modalidades organizativas	107
5.3.5 Implicações didático-pedagógicas da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem à luz de um exemplo	111
5.3.6 Implicações didático-pedagógicas da sistematização dos padrões de escrita à luz de dois exemplos	118
5.3.7 Implicações didático-pedagógicas da descrição gramatical à luz de um exemplo	123
5.3.8 Implicações didático-pedagógicas do ensino da variação lingüística à luz de um exemplo	126
5.4 Recursos didáticos	131
5.4.1 A utilização do livro didático	131
5.4.2 A utilização de outros suportes	134
5.5 Avaliação	134
5.5.1 Instrumentos de avaliação	135
5.5.2 Critérios de avaliação	136

BIBLIOGRAFIA	137
--------------------	-----

ANEXOS	141
--------------	-----



EMEF Pedro Aleixo - Foto Nella Gomes

PARTE 1

1.1 Apresentação do Programa

A elaboração de documentos que orientam a organização curricular na rede municipal de ensino, explicitando acordos sobre expectativas de aprendizagem, vem se configurando como uma das necessidades apontadas pelos educadores, com a finalidade organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas.

Sensível a essa necessidade, a Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica Ensino Fundamental e Médio está implementando o *Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental*. O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do ensino fundamental¹, que precisam ser garantidos a todos os estudantes.

Para tanto, é necessário aprofundar o debate sobre aquilo que se espera que os estudantes aprendam na escola, em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos.

Para que possamos oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes, precisamos discutir duas questões importantes: O que entendemos por educação de qualidade? O que é necessário oferecer aos estudantes para a garantia dessa qualidade?

A resposta à questão do que se entende por educação de qualidade é um tema complexo e polêmico e precisa ser analisada no contexto atual do sistema municipal de ensino.

Fazendo uma breve análise da trajetória da escola pública em nosso país e, em particular, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constatamos que a visão dominante de escola, ao longo de várias décadas, era a de um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitissem adaptar-se à sociedade. O foco do trabalho da escola

¹ De acordo com o disposto em lei federal, o ensino de nove anos deverá ser implementado no município até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular.

eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos.

Nas últimas décadas do século 20, as contundentes críticas a esse modelo de escola evidenciaram que era necessário promover mudanças no conceito de reprovação e no processo de avaliação escolar, introduzindo a idéia de ciclo e organizando os tempos e espaços das escolas de modo a permitir maior tempo para os estudantes desenvolverem os conhecimentos necessários em sua formação.

Analizando esses dois modelos, o fato é que em ambos há problemas que precisam ser identificados e enfrentados. Não há sentido retroceder e identificar nas reprovações em massa, ano a ano, a solução para os problemas do nosso sistema de ensino.

Por outro lado, não há sentido em não se proceder à revisão crítica, deixando as crianças prosseguirem no ensino fundamental sem construir as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social e sem discutir permanentemente sobre quais são essas aprendizagens.

Estamos convictos de que é possível e desejável construir uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a freqüentam. Esse é o principal motivo desta proposta.

O desafio de construir uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano, envolve diferentes variáveis:

- organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por projetos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;
- infra-estrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e a informação;
- docentes motivados e comprometidos com a educação de seus alunos, bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;

- relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos.

Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar. Além disso, melhorar as condições de trabalho na escola, potencializando a utilização dos recursos existentes, como é o caso, por exemplo, dos livros didáticos, muitas vezes subutilizados.

1.2 Articulação do Programa com projetos em desenvolvimento

Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo vem desenvolvendo o Programa *Ler e escrever* de forma a universalizar para toda rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita.

O programa contempla três projetos²: *Toda Força ao 1º ano (TOF)*, *Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC)* e *Ler e escrever em todas as áreas no Ciclo II*. Para cada um dos três projetos foram elaborados diferentes materiais - tanto para os alunos como para professores e coordenadores pedagógicos. Os professores recebem orientações e os alunos utilizam materiais especialmente elaborados para a recuperação das aprendizagens.

A meta do *Toda Força ao 1º ano (TOF)* é criar condições adequadas para que todos os alunos leiam e escrevam ao final do 2º ano do Ciclo I. Esse projeto prevê a formação de coordenadores pedagógicos realizada pelo *Círculo de leitura* em parceria com as Coordenadorias de Educação e professores, que são atendidos nas próprias unidades educacionais, nos horários coletivos de formação.

O *Projeto Intensivo no Ciclo I*, o *PIC*, é destinado aos alunos do 4º ano retidos no primeiro ciclo. As escolas que têm alunos retidos no Ciclo I, organizam salas do *PIC* com até 35 alunos.

² Para saber mais sobre os projetos, procure legislação e os materiais publicados.

O *Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II* tem como finalidade envolver os professores de todas as áreas a trabalharem com as práticas de leitura e escrita, a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os alunos desse ciclo.

Em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, a SME vem criando espaços de participação interativa e construção coletiva de projetos integrados com o uso de novas formas de linguagem. A DOT, em parceria com o *Programa EducaRede*, elaborou o *Caderno 3 de Orientações Didáticas – Ler e escrever – Tecnologias na educação*³, um referencial prático-metodológico no uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que propõe a articulação do projeto pedagógico, a construção do currículo e a aprendizagem de conteúdos necessários para o manuseio e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, visando à formação de usuários competentes e autônomos.

Outra meta da SME é a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, que envolve transformações de idéias, de atitudes e de práticas, tanto no âmbito político quanto no administrativo e pedagógico, em que a escola passe a ser sentida como realmente deve ser: de todos e para todos. A política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais está direcionada ao respeito às diferenças individuais dos estudantes e prevê a oferta de atendimento especializado, em contexto inclusivo, tanto em escolas regulares quanto em escolas especiais aos estudantes que dele necessitarem.

Para tanto, cada Coordenadoria de Educação tem o Centro de Formação e Apoio a Inclusão (CEFAI) – e Salas de Apoio a Inclusão (SAAI) - criadas nas unidades escolares que servem como pólo para atender a demandas regionais.

A divisão de Projetos Especiais (Núcleo de Ação Cultural Integrado) coordena e operacionaliza projetos, programas e atividades sociais/artístico/culturais, visando à obtenção de benefícios e condições para o desenvolvimento dos estudantes, no seu processo de construção do conhecimento. Por meio de ações que contemplam o acesso ao conhecimento com diferentes linguagens artísticas, essa unidade oferece propostas que articulam as áreas do conhecimento, enriquecem o currículo e subsidiam o desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades escolares, com atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula, promovendo a expansão cultural. Os objetivos são: oferecer aos educadores e alunos oportunidades de ampliar o conhecimento;

³ O Caderno de orientações referente ao TIC está apresentado em forma de CD e disponibilizado no Portal de Educação (www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br)

favorecer a socialização; promover o exercício da cidadania, do civismo e da ética; contribuir para formar indivíduos críticos e participativos.

A prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no ensino fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à política educacional do município. Trata-se de uma ação que fornecerá informações para qualificar as ações da SME. A análise dos resultados obtidos pelos alunos e dos dados sociais e culturais coletados auxiliarão a avaliar as estratégias de implementação dos programas e indicarão novas necessidades.

Esses programas e projetos visam, por meio de diferentes estratégias, a oferecer possibilidades de enriquecimento do currículo e subsidiar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas da rede municipal de ensino. Desse modo, o *Programa de orientação curricular do ensino fundamental* apóia-se nos projetos em desenvolvimento e propõe-se a trazer contribuições para o seu avanço.

1.3 Articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas

Da mesma forma que o *Programa de Organização Curricular do Ensino Fundamental* busca articulações com os grandes projetos em desenvolvimento, ele deve também estimular a reelaboração do projeto pedagógico de cada escola.

As escolas da rede municipal de educação têm seu trabalho orientado pelos pressupostos explicitados em seus projetos pedagógicos. Neles, cada escola indica os rumos que pretende seguir e os compromissos educacionais que assume, com vistas à formação de seus estudantes.

Na elaboração de seu projeto pedagógico, cada escola parte da consideração da realidade, da situação em que a escola se encontra, para confrontá-la com o que deseja e necessita construir. Essa “idealização” não significa algo que não possa ser realizado, mas algo que ainda não foi realizado; caracterizando um processo necessariamente dinâmico e contínuo.

Elementos constitutivos do projeto pedagógico da escola, como o registro de sua trajetória histórica, dados sobre a comunidade em que se insere, avaliações diagnósticas

dos resultados de anos anteriores relativas aos projetos desenvolvidos pela escola e aos processos de ensino e de aprendizagem são importantes para o estabelecimento desse confronto entre o que já foi conquistado e o que ainda precisa ser.

Há ainda importantes pressupostos a serem explicitados como os que se referem à gestão da escola. O trabalho coletivo da equipe escolar, por exemplo, parte do pressuposto de que a tarefa que se realiza com a participação responsável de cada um dos envolvidos é o que atende, de forma mais efetiva, às necessidades concretas da sociedade em que vivemos.

Se há aspectos em que os projetos pedagógicos das escolas municipais se diferenciam, em função de características específicas das comunidades em que se inserem, certamente há pontos de convergência, mesmo considerando-se a dimensão e a diversidade de um município como São Paulo.

Na seqüência, são apresentadas algumas reflexões sobre pontos comuns na elaboração de projetos curriculares nas escolas municipais.



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lijian Borges

PARTE 2

2.1 Fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento

A organização curricular é uma potente ferramenta de apoio à prática docente e às aprendizagens dos estudantes. Partindo da definição de objetivos amplos e mais específicos, cada professor planeja trajetórias para que seus estudantes possam construir aprendizagens significativas.

Essa tarefa está ancorada em grandes pressupostos, como a forma de conceber os fins da educação, a compreensão de como cada área de conhecimento pode contribuir para a formação dos estudantes e os parâmetros legais que indicam como os sistemas de ensino devem organizar seus currículos.

De acordo com a Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil¹.

Uma das grandes preocupações dos educadores, fundamentada em diversas investigações sobre o assunto, é a possível fragmentação dos conhecimentos, que uma dada organização curricular pode provocar, quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles.

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apóiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma

¹ Vide documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para educação étnica racial*; acervo das salas de leitura.

opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos.

O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento.

De todo modo, seja no âmbito de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma de organização curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem.

Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha e a assunção coletiva, pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, sobre as quais serão feitas algumas reflexões no próximo item.

2.2 Aprendizagem, ensino e avaliação

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa.

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.

Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos

quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas, que se apresentem a eles nas mais variadas situações e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

Evidentemente isso não significa que tudo o que é trabalhado na escola precisa estar sempre ligado à sua realidade imediata, o que poderia significar uma abordagem dos conteúdos de forma bastante simplista; os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia.

A esse respeito, diferentes autores concordam com o fato de que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade. Um dos elementos importantes da construção da cultura de aprendizagem na escola é o processo de organização e desenvolvimento do currículo.

Sabe-se que a aprendizagem significativa não se coaduna com a idéia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a idéia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores. Numa concepção linear do conhecimento, o ensino e a aprendizagem funcionariam como cadeia de elos, na qual cada elo tem função de permitir acesso a outro. Essa forma de conceber o conhecimento pressupõe que o estudante armazene e mecanize algumas informações, por um determinado período de tempo, o que faz com que tenha bom desempenho em provas e avance de um ano para outro, o que não significa, necessariamente, que tenha uma aprendizagem com compreensão.

Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdos, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório de significados, de modo a poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social.

É preciso levar em conta, ainda, que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e modos de expressão. Assumindo-se que crianças e jovens de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico desses diferentes potenciais dos aprendizes.

A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações

que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de idéias e fatos, mas, principalmente, em oferecer novas formas de ver essas idéias, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados.

Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos. Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos.

Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros.

Variando os processos e formas de comunicação, amplia-se a possibilidade de significação para uma idéia surgida no contexto da classe. A pergunta ou a idéia de um estudante, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem durante a discussão.

É importante salientar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência, a avaliação deve integrar-se a esse processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Um projeto de ensino que busca aprendizagens significativas exige uma avaliação que contribua para tornar os estudantes conscientes de seus avanços e

de suas necessidades, fazendo com que se sintam responsáveis por suas atitudes e suas aprendizagens.

A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementação de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.

A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar manifestação de diferentes competências, dando condições para que o professor atue de forma adequada.

As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam.

2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos:

- **Relevância social e cultural**

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações

o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental.

- **Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns**

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras.

- **Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações**

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas de conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significativas.

- **Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária**

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles.

2.4 Aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U. E.

Uma vez selecionadas as expectativas de aprendizagem, elas precisam ser organizadas de modo a superar a concepção linear de currículo em que os assuntos

vão se sucedendo sem o estabelecimento de relações, tanto no interior das áreas de conhecimento, como nas interfaces entre elas. Essa organização também precisa ser dimensionada nos tempos escolares (bimestres, anos letivos), o que confere ao projeto curricular de cada escola e ao trabalho coletivo dos professores importância fundamental. No processo de organização das expectativas de aprendizagem cada escola pode organizar seus projetos de modo a atender suas necessidades e singularidades. Na seqüência, apresentamos alguns aspectos que poderão potencializar a organização das expectativas de aprendizagem.

Além da eleição desses critérios para escolha de conteúdos, outra discussão importante

• **Abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar**

Como mencionado anteriormente, ao longo das últimas décadas várias idéias e proposições vêm sendo construídas com vistas a superar a concepção linear e fragmentada dos currículos escolares. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e projetos são alguns exemplos de tais formulações, que representam novas configurações curriculares, privilegiam a interação entre escola e realidade e propõem a inversão da lógica curricular da transmissão para o questionamento.

Trata-se de idéias e proposições fecundas. No entanto, ao serem implementadas, muitas vezes elas buscam prescindir de conhecimentos disciplinares e do apoio de modalidades como as seqüências didáticas em que se pretende organizar a aprendizagem de um dado conceito ou procedimento.

O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos alunos e, de cada área, é essencial que ele aprenda, inclusive para se apropriar de estratégias que permitam estabelecer as relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

• **Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento**

Um dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela escola relaciona-se ao fato de que a não-garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos, impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas de conhecimento.

As tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e os demais professores não se sentiam diretamente implicados com elas, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos a problemas de leitura e escrita.

Hoje, há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas nas várias atividades curriculares que a escola organiza para a formação dos alunos do ensino fundamental.

Entendida como dimensão capacitadora das aprendizagens nas diferentes áreas do currículo escolar, a linguagem escrita, materializada nas práticas que envolvem a leitura e a produção de textos, deve ser ensinada em contextos reais de aprendizagem, em situações em que faça sentido aos estudantes mobilizar o que sabem para aprender com os textos.

Para que isso ocorra, não basta decodificar ou codificar textos. É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual.

Por isso, a aproximação entre os textos e os estudantes requer a mediação de leitores e de escritores mais experientes, capazes de reconstruírem o cenário discursivo necessário à produção de sentidos que não envolve apenas a capacidade de decifração dos sinais gráficos.

Outro aspecto importante é que se refere aos modos de utilização da linguagem, tão variados quanto às próprias esferas da atividade humana. As esferas sociais delimitam historicamente os discursos e seus processos. As práticas de linguagens – falar, escutar, ler e escrever, cantar, desenhar, representar, pintar – são afetadas pelas representações que se têm dos modos pelos quais elas podem se materializar em textos orais, escritos e não-verbais. A produção de linguagem reflete tanto a diversidade das ações humanas como as condições sociais para sua existência.

Aprender não é um ato que resulta da interação direta entre sujeito e objeto, é fruto de uma relação socialmente construída entre sujeito e objeto do conhecimento, isto é, uma relação histórico-cultural. Assim, ao ler ou produzir um texto, o sujeito recria ou constrói um quadro de referências em que se estabelecem os parâmetros do contexto de produção no qual se dá a prática discursiva que está necessariamente vinculada às condições específicas em que se concretiza.

• Perspectiva de uso das tecnologias disponíveis

O uso das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) é hoje um aspecto de atenção obrigatória na formação básica das novas gerações, em função da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas.

Além desse forte motivo, o uso das TIC como recurso pedagógico tem sido investigado e aprimorado como ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem, que busca melhores utilizações de recursos tecnológicos no desenvolvimento de projetos, na realização de seqüências didáticas, na resolução de situações-problema, dentre outras situações didáticas.

O uso das TIC traz possibilidades de interações positivas entre professores e estudantes, na medida em que o professor é desafiado a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo e, ao mesmo tempo, responsabilizar-se pela aprendizagem de seus estudantes.

As TIC podem contribuir para uma mudança de perspectiva do próprio conceito de escola, na medida em que estimulem a imaginação dos estudantes, a leitura prazerosa, a escrita criativa, favoreçam a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade e promovam a cooperação, o diálogo, a solidariedade nos atos de ensinar e aprender.



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

PARTE 3

3.1 Finalidades do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental

É consenso hoje que o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar nos usos que dela se fazem, com a finalidade de permitir que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para transitar pelo mundo da escrita, reconhecendo os textos que circulam socialmente e lançando mão deles para dar conta das necessidades e demandas que a vida lhes reserva.

São conhecidas as dificuldades que as escolas têm encontrado para cumprir seu papel de formar estudantes capazes de ler e escrever textos escritos e, mesmo, de fazer uso adequado e eficiente da oralidade.

Hoje a nova configuração dos meios de comunicação ampliou o uso não só da palavra escrita como falada. As mudanças provocadas nas práticas de comunicação verbal a partir do uso dos meios digitais evidenciaram ainda mais a fragilidade de nosso sistema de ensino para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em função desse contexto, o ensino de Língua Portuguesa destina-se a formar jovens capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos.

Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar fundamentado no princípio de que ler, escutar ou produzir textos orais e escritos são atos de linguagem que supõem atitude ativa do estudante na construção do sentido, para a qual concorrem fatores internos e externos ao texto. Sob esse ponto de vista, ensinar Língua Portuguesa requer não só lançar mão de textos e estudar suas propriedades intrínsecas de linguagem, mas conhecer seus contextos de produção, para assim compreender a prática social que os justificam.

Com esse enfoque, os textos selecionados para as atividades na escola devem ser recontextualizados, para adquirirem os sentidos que lhes são atribuídos na esfera da atividade humana em que circulam originalmente. A produção de textos, pela mesma razão, não pode desvincular-se de uma situação comunicativa, impedindo que os estudantes experimentem seus papéis ativos de interlocutores.

Para ensinar a língua em uso, a escola deve tomá-la como objeto de análise e reflexão para que o estudante, consciente dos recursos que emprega para ler, escutar, escrever e falar, possa mobilizar esses conhecimentos e agir crítica e eficientemente na compreensão e produção de textos e, assim, conquistar seu espaço no meio social em que vive, exercendo plenamente a cidadania.

O ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva une a prática e a reflexão, tendo como objetivo formar sujeitos que saibam empregar a língua oral e escrita, e detenham conhecimentos básicos que lhes permitam pensar analiticamente os textos.

3.2 Problemas a serem superados

Ao trazer o texto para a sala de aula, procurando criar contextos comunicativos relevantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pela escrita e pelos usos públicos da oralidade, não se pode ignorar o trabalho explícito com o sistema lingüístico de modo a permitir conhecer o seu funcionamento e ampliar as possibilidades expressivas de uso da língua. Ao transformar o texto em unidade de trabalho, uma das tarefas da disciplina certamente é analisá-lo. Mas até onde devemos levar a análise?

Essa é uma questão que precisa ser respondida para não se desembocar em uma “gramática aplicada ao texto”, que o transforma em reservatório de exemplos, pouco contribuindo para ampliar as competências lingüísticas e discursivas.

Para evitar o risco de fragmentação, alguns dos desafios colocados são:

- a. Considerar a ortografia e os outros conteúdos relacionados aos padrões da escrita como porta de entrada para os estudos gramaticais, procurando interpretar o desvio da norma como um lugar privilegiado para a descrição de fatos da língua, identificando as diferenças entre a modalidade falada e a escrita e discutindo os fenômenos da variação lingüística.

Uma língua viva não é uma língua perfeitamente ajustada a um conjunto de prescrições que estabelece o que é certo e o que é errado. Os modos de falar estão impregnados das marcas do lugar em que se fala, do tempo, das características sociais de quem fala, das particularidades da situação comunicativa. Ainda que se observe uma enorme diversidade nos usos da língua, a imagem de uma língua única e homogênea é um fantasma difícil de combater.

Sabe-se que falar uma variedade ou outra pode provocar efeitos diferentes sobre os interlocutores: cumplicidade, exclusão, admiração. Isso porque o valor social

atribuído às variedades lingüísticas não é o mesmo. As manifestações de preconceito lingüístico que ecoam pela mídia e as que, silenciosamente, ocorrem dentro das salas de aula das escolas brasileiras dão mostras de seu poder de discriminação.

- b. Dar visibilidade às estruturas sintáticas freqüentes nas seqüências textuais que compõem determinado gênero, desafiando os estudantes a empregarem tais construções em seus próprios textos, analisando os efeitos obtidos.

Os exercícios de reformulação parafrástica ramificam-se alimentando as atividades de produção, ao permitir que os estudantes observem diferentes modos de dizer e reflitam sobre as implicações pragmáticas desses modos de dizer. Se não forem oferecidas as ferramentas necessárias, a probabilidade de que o novo texto apresente os mesmos problemas identificados na situação anterior é alta. Talvez seja essa uma das causas de certo fracasso da escola em desenvolver a textualidade de seus estudantes.

3.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

É pela linguagem que as pessoas expressam idéias, pensamentos e intenções, estabelecem relações interpessoais, influenciam umas às outras, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas ações. É pela linguagem, também, que se constroem quadros de referência culturais – representações, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e ideologias.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

O ensino de Língua Portuguesa, dessa forma, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem

que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Em decorrência dessa concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, espera-se que, nos diferentes anos do ensino fundamental, o estudante amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para tanto, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, assegure ao estudante:

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais e responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - a. sabendo como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas;
 - c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - c. identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - d. identificando e repensando juízos de valor, tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - e. reafirmando sua identidade pessoal e social.

4. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

3.4 Pressupostos norteadores da construção curricular de Língua Portuguesa

As concepções aqui apresentadas configuram o conjunto das principais idéias que sustentam as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem propostas.

3.4.1 Concepção de língua e de linguagem: a natureza dialógica da linguagem

Por *linguagem* entende-se qualquer conjunto de signos utilizado para comunicação humana e organizado enquanto sistema, com regras e procedimentos que controlam seu uso. Nesse sentido, fala-se em linguagem musical, visual, gestual ou verbal, entre outras.

Enquanto prática social, entretanto, compreende-se que a *linguagem* se institui e constitui como ato de comunicação e interlocução entre sujeitos que se encontram em situação discursiva. É nos atos de linguagem que conceitos se constroem, pensamentos são formulados e informações sobre o mundo se articulam de modo a possibilitar a ação dos indivíduos. A linguagem, assim compreendida, é evento, acontecimento que envolve sujeitos e seus enunciados (orais ou escritos) em processo de interação. O conhecimento é produto que se tece nesse diálogo constante entre os indivíduos.

Assim pensada, a linguagem posta em uso é de natureza dialógica: o sujeito que fala / escreve prevê seu interlocutor, observa ou supõe suas reações e lhe responde, dirigindo-se a ele direta ou indiretamente. Desse modo, o enunciado promove o encontro de dois sujeitos: o que fala / escreve e o que escuta / lê. É desse diálogo, nem sempre direto ou explícito, que nasce o sentido.

Além dessa dialogia entre interlocutores, todo enunciado mantém alguma relação com outros: ao falar ou escrever, estabelecem-se conexões com outros enunciados produzidos por outros sujeitos em contextos correlatos. Esse diálogo entre textos é um

fenômeno mais amplo: são obras literárias, científicas, filosóficas, que funcionam como referência para o leitor e o produtor de textos e se apresentam, ainda que implicitamente, em concordância ou em contraposição às idéias expressas nos textos.

Em relação às práticas de linguagem, a *língua* é compreendida como sistema de signos verbais, cujas normas que predisõem seu uso são definidas histórica e socialmente.

Embora o Brasil tenha uma única língua nacional, o Português é constituído por muitas formas distintas de dizer e escrever. Essas *variedades* dependem de muitos fatores: *geográficos* (variedades regionais, urbanas e rurais), *sociológicos* (gênero, gerações, classe social), *técnicos* (diferentes domínios da ciência e da tecnologia). Dependem também de *diferenças entre os padrões da oralidade e os da escrita, da situação de interlocução* (formal, informal), dos *diferentes componentes do sistema lingüístico* em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância), na semântica (significados distintos para palavras e expressões).

Há, entretanto, um uso conhecido como padrão, que funciona como referência para a produção escrita de todos os usuários de Língua Portuguesa em território brasileiro. Essa *língua padrão* é aquela que se considera modelo lingüístico ideal que, hipoteticamente, se estabeleceu como o uso geral e se admite como correto. É ela que orienta a construção da *norma culta*, variedade prestigiada nas esferas de uso público da linguagem.

O objetivo da área deve ser o de explicitar para os estudantes as condições em que se usam diferentes modos de dizer, para que possam adequar seu desempenho lingüístico às circunstâncias de comunicação em que se encontram. Nesse sentido, não é relevante dizer se a variedade que os estudantes usam da língua é “certa” ou “errada”, tomando como modelo a língua padrão (que é uma variedade dentre outras), mas se o uso é “adequado” ou “inadequado”, com base nas circunstâncias de produção do enunciado.

Portanto, o ensino da língua com foco em seus usos funda-se na concepção de que são os usos que constituem a língua e não o contrário.

3.4.2 Gêneros e esferas discursivas

Em cada esfera da atividade social, há modos de agir típicos, procedimentos usuais que todos os participantes podem reconhecer. Assim, é prática marcar consulta

com um médico por telefone e, ao final da consulta, receber uma receita com os medicamentos prescritos pelo médico.

Ter maneiras padronizadas de agir, facilita as relações entre as pessoas. Ler textos cuja função e contexto de produção são conhecidos também ajuda na compreensão dos mesmos. O cotidiano é freqüentemente organizado por agendas, bilhetes, *e-mails*, telefonemas, planilhas, cartas, requerimentos, declarações e uma infinidade de textos orais e escritos que podem ser reconhecidos por seus usuários sem maiores problemas.

Cada esfera da atividade humana organiza conjuntos de textos com características relativamente estáveis que ficam disponíveis como “modelos” de que se pode lançar mão para realizar as ações previstas naquele campo de atividade. A esfera escolar, por exemplo, envolve textos didáticos e paradidáticos (usados pelo professor durante as aulas), textos administrativos (diário de classe, livro de ponto, relatórios, planejamentos, registros de dados, cartas, circulares, boletins, fichas de estudantes). Esses “modelos de texto” são conhecidos como *gêneros textuais*.

Para análise e identificação de um gênero deve-se considerar a esfera de atividade humana em que foi produzido, pois as condições de produção, circulação e recepção definem ou justificam o *estilo* (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), as *características composicionais* (estrutura particular dos textos) e o *tema* (a seleção, a extensão e a profundidade da abordagem do assunto).

Toda esfera de atividade comporta um repertório de gêneros que se diferencia e se amplia de acordo com o desenvolvimento próprio da atividade. Assim, os gêneros textuais (orais e escritos) são heterogêneos: incluem uma variedade que abarca desde a conversação cotidiana, a carta, os documentos administrativos ou oficiais até as diversas formas de exposição científica ou os gêneros literários.

Pautar o ensino nos usos da língua implica tomar os gêneros como ferramentas que orientam a elaboração do planejamento.

3.4.3 As modalidades da linguagem: oralidade e escrita e suas articulações

Historicamente, a escrita é uma invenção mais recente do que a fala. A escrita nasceu, inicialmente, da necessidade humana de registrar e de se comunicar. Posteriormente, a função de regulação e de controle social da conduta foi

expandida por meio das noções de leis, direitos, de normas e de correção que estão associadas à escrita.

As relações de poder que envolveram a escrita supervalorizaram-na em detrimento da oralidade. Contribuiu para isso, inclusive, uma concepção de literatura como arte da “palavra escrita”. As gramáticas também têm como parâmetro a língua escrita, o que, evidentemente, reduz a língua a uma gramática codificada. Assim, a escrita foi investida de poder e acabou por se converter em modelo de língua.

A fala também acompanha a humanidade na sua trajetória e ela já esteve relacionada ao papel de memória coletiva. É também lugar de expressividade do corpo humano, defendida, inclusive, por autores da literatura universal, como José Saramago:

“... princípio básico segundo o qual todo o dito se destina a ser ouvido. Quero com isso significar que é como narrador oral que me vejo quando escrevo e que as palavras são por mim escritas tanto para serem lidas como para serem ouvidas. Ora, o narrador oral não usa pontuação, fala como se estivesse a compor música e usa os mesmos elementos que o músico: sons e pausas, altos e baixos, uns, breves ou longas, outras” (SARAMAGO, Cadernos de Lanzarote, 1997: 223).

Enfim, oralidade e escrita são fenômenos lingüísticos, próprios do ser humano, em suas interações com o mundo. Ambas são modalidades distintas de usos da língua que se revelam em práticas específicas. Muitas vezes, as relações entre fala e escrita são entendidas de forma redutora, especialmente quando a escrita é compreendida como transcrição da fala, e essa como o lugar do caos e de erros dos falantes.

Essa visão que entende a fala, de um lado, e, no extremo oposto, a escrita, tem sido questionada, a partir de pesquisas atuais sobre linguagem e língua. Alguns estudiosos apontam que a oralidade e a escrita são mais semelhantes do que diferentes, ainda que cada uma tenha suas particularidades. Tanto a fala como a escrita têm funções interativas e apresentam dialogicidade, situacionalidade, coerência, envolvimento, uma vez que ambas constituem seus sentidos nas situações de uso.

Nesse quadro, as relações entre oralidade e escrita são complexas, mútuas, intercambiáveis, não-dicotômicas e podem ser melhor compreendidas em um *continuum* entre a formalidade e a informalidade que perpassa diferentes gêneros textuais, tanto orais como escritos.

Há gêneros da oralidade que se assemelham a gêneros da escrita e outros da escrita que se assemelham aos da oralidade. Por exemplo, um bilhete (gênero escrito)

é mais diverso de outro gênero escrito (romance) e mais próximo da conversação (gênero oral). E o que dizer do *chat*? Não é ele um bate-papo escrito? E quanto aos noticiários da TV, não são eles mais próximos dos textos escritos?

Outro aspecto a considerar quando se reflete sobre as relações entre fala e escrita diz respeito às variações lingüísticas. Se toda língua é dinâmica, se toda língua muda no tempo e varia no espaço, em toda sociedade complexa convivem diferentes *falares* da mesma língua. Todos os falares são legítimos e, por isso, precisam ser respeitados, até porque a norma culta é uma variedade entre as outras, ainda que seja a de maior prestígio social.

As variações dizem respeito à língua como um todo, portanto, afetam suas duas modalidades: língua oral e língua escrita. A grande diferença da escrita, em relação à fala, é que aquela tem padrões mais rígidos de controle social, representados, por exemplo, pelas academias, pelas normas ortográficas oficiais, pelos dicionários.

No Brasil, as variedades lingüísticas se refletem na realidade de um país continental em que há intercâmbios culturais intensos e constantes. O país se caracteriza por um multilingüismo, não só pelas muitas e ricas variações da língua nacional, mas também pela presença de outras línguas: indígenas, de imigração ou africana.

Portanto, é preciso desfazer algumas crenças, como “a língua é uniforme”, “a variedade culta é correta e as demais não”, “se escreve como se fala”, “há uma forma correta de falar”, “a fala de uma região é melhor que a outra”, “é necessário consertar a fala do estudante para evitar que escreva errado”.

3.4.4 Eixos de seleção dos conteúdos: uso e reflexão

Os sujeitos aprendem participando de práticas sociais, mediadas pelo outro, por meio das quais transformam os conhecimentos alheios em conhecimentos próprios. No caso da aprendizagem da linguagem, não é diferente. A nossa capacidade de usar a linguagem se desenvolve quando participamos de situações lingüísticas significativas que expandam nosso domínio dos diferentes padrões de fala e de escrita.

As práticas de uso da linguagem em sua dimensão histórica, no ensino de Língua Portuguesa, constituem-se em espaços de análise e sistematização teórica, ainda que haja uma especificidade na escola: a língua passa a ser objeto de reflexão e de construção, progressiva, de explicações sobre seu próprio funcionamento. Assim, a prática de reflexão

sobre a língua e a linguagem contribui, decisivamente, para a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Nesse sentido, são dois os eixos de conteúdo de Língua Portuguesa na escola: **uso** da língua oral e escrita e **reflexão** sobre a língua e a linguagem. Isso significa entender que a finalidade do ensino de língua, bem como seu ponto de partida, é a produção e a recepção de discursos. Assim, as situações didáticas acabam por apontar necessidades, facilidades e dificuldades dos estudantes, direcionando as ações prioritárias do professor, para trabalhar novos, outros, recursos e procedimentos nas produções futuras dos estudantes.

Os conteúdos propostos no presente documento, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão organizados em *Prática de escuta e de leitura de textos* e *Prática de produção de textos orais e escritos*, articuladas ao eixo “USO” e *Prática de análise lingüística*, relativa ao eixo “REFLEXÃO”.

Os conteúdos das práticas do eixo “USO” são relativos ao processo de interlocução:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representação do mundo e interações sociais: sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção;
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes;
4. implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão, relações intertextuais.

Os conteúdos do eixo “REFLEXÃO” desenvolvidos sobre os do eixo “USO” são relativos à análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução (escuta, leitura e produção):

1. construção composicional dos gêneros;
2. estruturação dos enunciados;
3. padrões da língua escrita;
4. variação lingüística: modalidades oral e escrita, variedades, registros;
5. descrição gramatical das unidades lingüísticas.

3.4.5 Práticas de escuta e de fala

Se desejamos que os estudantes falem com fluência, declamem, dramatizem, contem histórias e experiências pessoais, exponham suas idéias com mais segurança, saibam fazer entrevistas, apresentem um noticiário de rádio ou organizem um sarau, temos que propor o trabalho de forma planejada, com etapas previstas, acompanhando e avaliando todo o processo. É preciso considerar ainda a distinção entre trabalhar com os gêneros orais (conversação, debate, entrevista, exposição) e trabalhar com a oralização da escrita (declamação de poesia, leitura dramatizada de peça de teatro).

O trabalho com a oralidade pressupõe também uma seleção de material, como vídeos, CDs, fitas, que contenham modelos de textos orais, para que a frequência aos gêneros possa ir contribuindo para melhor desenvolvimento lingüístico dos estudantes. É preciso, ainda, cuidar para que cada gênero oral seja tratado nas suas especificidades, no sentido de que as competências exigidas para um não são as mesmas para outro gênero.

Podemos iniciar o trabalho com a utilização de textos orais produzidos pelos próprios estudantes, discutindo com eles as finalidades e como os textos se organizam. Pequenos textos transcritos podem evidenciar as especificidades da oralidade, observando como podemos transpor o texto oral para a modalidade escrita, levantando as características típicas da fala, marcando as hesitações, as correções, as repetições, como elementos constitutivos da conversação, por exemplo. É possível ainda trabalhar com atividades escritas, como ler crônicas de autores contemporâneos, nas quais se pode encontrar marcas de oralidade no texto escrito.

Outro aspecto a considerar é o fato de que, em certas situações de oralidade, fazemos uso da escrita. Por exemplo, em um seminário, a escrita é um apoio de organização da fala — usando um esquema em retroprojeter ou em cartaz, o falante tem um suporte que pode auxiliá-lo a não se perder, além de ajudar o ouvinte a acompanhar o desenvolvimento da exposição. Analisar noticiários e debates de TV e rádio, anotar a letra de uma canção ouvida ou fazer anotações de aula são práticas interessantes para que os estudantes aprendam a tomar nota, em situações de usos da oralidade.

Ressalte-se que, se o trabalho com a oralidade tem como objetivo desenvolver as habilidades lingüísticas de falar e de escutar, é preciso compreender o “escutar” (“a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais”, PCN, 1998: 35) não apenas como demonstrar respeito pelo

interlocutor, mas compreender e interpretar o que o outro diz, a forma como organizou suas idéias e as disse e, se for o caso, saber contra-argumentar.

3.4.6 Práticas de leitura e de escrita

Historicamente a leitura e a escrita sempre foram objeto de controle e, desse modo, sempre estiveram submetidas a alguma ordem do discurso. Muitas mudanças nessas práticas encontram explicações nas transformações ocorridas na própria língua, na história da civilização ou em circunstâncias produzidas com o surgimento de novas tecnologias de comunicação.

Com o uso da Internet, aumentaram o número de textos disponíveis e a variedade de gêneros textuais em uso. Informações de todo tipo são acessíveis a qualquer leitor: não há mecanismos eficientes para controle do que se lê na rede. Além disso, a especificidade do meio determinou novas práticas de leitura.

Por outro lado, a produção escrita se disseminou entre os indivíduos que usam a Internet, independente de sua formação escolar. A autoria passou a ser exercida como ato de subversão: os usuários da Internet se apoderaram da palavra para escrever e publicar o que pensam. A facilidade de publicação de textos na Internet estimulou a produção escrita. O poder de ler qualquer texto, escrever e publicar no meio digital não é irrestrito, mas é mais amplo hoje. Portanto, este é um momento propício para o ensino da escrita, uma vez que as práticas de produção de texto estão bastante estimuladas.

3.4.6.1 Práticas de leitura

Ler é constituir o sentido de um texto, não pelo somatório do sentido de suas palavras ou frases, mas pela apreensão do sentido do todo, como resultado da articulação de suas partes. Ler é dialogar com o texto e a compreensão resulta dessa interação ou troca.

É determinante para a construção do sentido de um texto o que está fora dele: o contexto cultural (valores, crenças, modo de vida, leituras realizadas) do leitor, que funciona como referência para a interpretação do que lê. Por isso, ler não é encontrar o sentido projetado para o texto pelo autor, que pode não ser coincidente com o construído pelo leitor.

Colabora também na constituição do sentido do texto a forma como ele é posto em circulação e consumido. Um texto apreciado e divulgado pelos meios de comunicação

de massa, por exemplo, tem sempre a possibilidade de chegar ao leitor carregado de significados que, de algum modo, podem contribuir para a constituição do sentido na leitura. É assim que, em cada época e cultura, o prestígio da leitura se explica também pelas formas de produção e consumo de bens culturais da sociedade, o que implica dizer que as práticas de leitura não se mantêm as mesmas ao longo da história do homem.

Até por volta do século 4, por exemplo, a leitura era feita em voz alta. Havia uma motivação de caráter técnico para a oralização do texto escrito. Àquela época, as marcas gráficas textuais inexistiam. As palavras eram escritas umas emendadas nas outras, não se usavam sinais de pontuação, nem parágrafos. Ler em voz alta era, assim, uma necessidade prevista no próprio texto escrito.

A passagem dessa leitura para a silenciosa representou um momento importante na história da leitura. De um lado, tornou-a uma atividade privada e os leitores ficaram mais livres de censura. Por outro, a escrita deixou de ser compreendida apenas como registro mnemônico da fala e começou a se definir a partir de um sistema com funcionamento próprio.

A prática da leitura silenciosa, entretanto, poderia sugerir que a leitura em voz alta perdeu sua razão de ser. A oralização de textos, entretanto, não é uma prática banida de nossa cultura. Está presente nas comunicações orais que ocorrem em encontros, simpósios, convenções, nas apresentações de textos dramáticos, dos telejornais, dos noticiários do rádio, nas leituras compartilhadas que, de um modo geral, ocorrem em casa, no trabalho ou na escola ou nas leituras que muitos têm por hábito fazer dos próprios textos, com a finalidade de conferi-lo ou revisá-lo.

Ler em voz alta para os outros, entretanto, é uma prática complexa porque supõe leituras prévias para compreensão do texto e exercícios de oralização e interpretação para que a leitura seja fluente e significativa aos ouvidos do outro.

É importante, entretanto, que se faça distinção entre ler e oralizar textos: a primeira atividade supõe o exercício silencioso que, como tal, é “invisível”, pois não se pode observar o processo de leitura, apenas os seus efeitos. Oralizar um texto é um desses efeitos, pois sua realização eficiente requer uma boa leitura e a conseqüente compreensão do texto. Além disso, a oralização supõe o uso de recursos vocais expressivos (dicção, entonação) que não dizem respeito propriamente à leitura, mas a formas de dizer.

Para melhorar o desempenho da leitura dos estudantes não-leitores é importante lembrar que há diferentes modos de leitura. Cada gênero textual institui um ritual de

leitura. Ler uma notícia é diferente de ler um romance, uma declaração de imposto de renda, um verbete de enciclopédia ou de dicionário. Gêneros textuais distintos exigem tempos de leitura, posturas físicas, ambientes diferentes. Para ensinar a ler é importante, então, levar-se em conta a leitura que o texto exige.

Na esfera literária, por exemplo, podem conviver ao menos dois tipos de leitura: aquela em que o leitor percorre as páginas, movido pelo desejo de saber o desenrolar dos acontecimentos ou o desenvolvimento dos pensamentos, e aquela em que o leitor pára todo momento para observar melhor o escrito, conferir detalhes da composição ou do estilo, ou para refletir, dado o afluxo de idéias e associações que afloram em sua mente durante a leitura. Sob esse aspecto, reconhecer o leitor e a leitura que cada texto demanda é uma tarefa que pode facilitar a aprendizagem da leitura.

Ao longo da história da leitura o homem aprendeu a ler, submetido à diversidade de condições de leitura e de produção de textos escritos. É importante lembrar que muito do que se sabe e mesmo do que se desconhece são reflexos dessa história e não de fatos isolados.

3.4.6.2 Práticas de escrita

Escrever é um ato de linguagem dialógico, como já foi observado. É preciso que, ao escrever, o autor tenha em mente um interlocutor para estabelecer o diálogo. E é exatamente por ter um leitor previsto que muitas decisões do autor são tomadas. É pensando no leitor que o autor determina o gênero para seu texto e, então, seleciona o estilo, a forma composicional e a natureza da abordagem a fazer do tema.

Os interlocutores podem se configurar como “eu”, “tu” e “ele”¹ e, como tal, constituem instâncias de abrangência da comunicação. Um texto dirigido a “eu mesmo” e a “tu” se circunscreve no âmbito do discurso privado; o texto dirigido a “ele” circula na esfera do discurso público. Do “eu” e do “tu” o autor está mais próximo, tem com ele um diálogo mais íntimo, compartilha experiências e pensamentos. “Eu” e “tu” são representações de leitores reais próximos, com os quais o autor convive. Com “ele” pode-se compartilhar uma língua, uma cultura e até uma profissão, mas não há, necessariamente, interação pessoal. “Ele” é um leitor idealizado, público.

A prática de produção de textos está direcionada para esses três interlocutores. Os diários ou anotações de aula são textos escritos para “eu mesmo”. Geralmente

1 Nos referimos a âmbitos de representação do sujeito leitor. Eu – o leitor sou “eu mesmo”; tu – o leitor é aquele com quem falo e que conheço, com quem compartilho alguma intimidade; ele – o leitor ideal, o público.

esses textos têm dupla função: o *registro* de dados para que não se percam no tempo e a *reflexão* sobre um fato, acontecimento ou conceito.

Bilhetes, cartas ou *e-mails* são textos escritos para “tu”, pois, de modo geral, têm como leitores familiares, amigos e conhecidos de quem escreve.

Os textos dirigidos a “ele” são aqueles que transitam socialmente. São os textos públicos. São formulários, contratos, cartas comerciais, artigos, folhetos e toda a variedade de gêneros textuais que circulam cotidianamente e, embora possam ter autoria determinada, não se destinam a um leitor específico e singular.

Na escola, no ensino de produção de textos, todos esses interlocutores devem ser considerados, embora o objetivo primeiro da instituição deva ser o de instrumentalizar os estudantes para a produção do texto público, aqueles dirigidos a “ele”, pois é com esses textos que o estudante vai atuar social e profissionalmente.

Cotidianamente, os textos são sempre escritos prevendo um leitor, porque são objetos reais de comunicação. Na escola, entretanto, como o exercício da escrita nem sempre é uma prática real ou simulada de comunicação, os estudantes muitas vezes escrevem sem levar em conta um interlocutor. Prever o leitor e estabelecer diálogo com ele durante a produção do texto torna-se, então, tarefa imprescindível, sem a qual a intenção de comunicação pode não ser percebida.

Todo texto é um recorte: do pensamento, da realidade, de uma fonte de informação, de outros textos. O texto é produto de elaboração intencional, muitas vezes, planejada e, por isso, carrega consigo as marcas do autor: sua ideologia, seu conhecimento do objeto, sua cultura. Nenhum texto é totalmente “neutro” ou “isento” dessas marcas, embora existam aqueles que delas prescindam por força de seu gênero. Um contrato de aluguel de imóvel ou um formulário de imposto de renda, por exemplo, não trazem marcas evidentes de autoria, embora a ausência dessas marcas seja por si só uma marca. Apesar disso, esses documentos trazem as marcas da cultura em que se inserem por meio da língua, do formato do texto e do conteúdo abordado.

Os usuários da Língua Portuguesa geralmente reconhecem e distinguem um artigo de uma carta, por exemplo, pois têm contato freqüente com esses textos. Sabem com que propósitos são escritos e lidos. Ter conhecimento do gênero enquanto leitores é diferente daquele necessário quando se é autor.

Para escrever um gênero, o autor necessita conhecê-lo mais profundamente: saber que estruturas são determinantes e predominantes, se há uma ordem na

exposição do assunto, diversidade nas seqüências textuais, peculiaridades quanto ao emprego das palavras (figuras, rimas, aliterações).

Para conhecer um gênero é imprescindível o exercício da leitura – como forma de alimentação e de composição do repertório. Mas também é importante analisar atentamente os textos, refletir sobre o uso que se faz da língua.

Nem sempre a estrutura de um texto é preconcebida pelo autor, mas o exercício de planejamento, para os escritores iniciantes, pode ser auxiliar na compreensão das normas que regem o gênero e na aquisição de esquemas organizativos consistentes.

O texto freqüentemente cresce em ondas concêntricas, não linearmente. Por isso, durante a produção de um texto, ocorre a todo instante parar, reler o já escrito, corrigir (trocar de lugar as seqüências, mudar estruturas frasais), retomar o texto adiante e prosseguir na sua construção. Ter um planejamento prévio a seguir pode ser importante. Muitas vezes é necessário parar e reformular a maior parte do texto até que ele assuma a feição projetada para ele.

Com a prática e a maturidade no processo de produção de textos, os autores não necessitam planejar antes seus textos e acabam até mesmo por estruturá-los durante a produção, uma vez que já têm domínio dos procedimentos e aprenderam a compor, descompor e recompor as estruturas, segundo o formato que mais convém a cada gênero e a cada texto de um mesmo gênero. Escrever e polir à medida que o texto avança e progride requer experiência do autor para manter mentalmente a estrutura e não se perder. Esse deve ser um objetivo para todo produtor de textos.

Aprender a manejar as estruturas textuais – uso de parágrafos, de pontuação, das seqüências diversas (narrativas, descritivas, argumentativas) – é, portanto, tão ou mais importante que saber recortar o tema sobre o qual se pretende escrever, pois, sem esse domínio, o texto não se arma consistentemente, faltam condições de sustentação, enquanto objeto acabado de comunicação. Um texto bem escrito é harmônico, tem unidade em si mesmo.

O trabalho de autoria requer a implicação do indivíduo no ato de escrita. O sujeito que escreve necessita encontrar seu estilo ou modo pessoal de dizer, pois essa é sua marca. É a partir dessa atuação que o autor cria os espaços de linguagem comuns com os leitores. É a partir dessa experimentação, dessa disposição para “conversar” e se pôr para os leitores que, aos poucos, se incorporam no texto elementos que facilitam a comunicação desejada. E é nesse sentido que a escrita se torna ferramenta de sociabilidade do indivíduo.

3.4.7 Práticas de análise lingüística

A atividade com a linguagem, tanto na modalidade oral como na escrita, produz textos que assumem contornos diferentes em função das exigências impostas pelos diversos contextos de produção, pelas diferentes situações comunicativas. Se as práticas de linguagem produzem textos, refletir sobre a linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais em torno da linguagem.

Análise lingüística é, portanto, muito mais do que estudar gramática. Não se pode ignorar que as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase e não no texto. Em função das características dos gêneros e dos suportes em que circulam, um texto pode variar em extensão. Pode limitar-se a algumas palavras, num cartaz publicitário, por exemplo, e pode estender-se nos sucessivos capítulos de um romance.

Ao colocar o texto em nosso horizonte, uma série de conteúdos assume relevância: os contextos de produção dos discursos, os gêneros e suas características, as propriedades dos suportes em que tais textos circulam. Mas não se trata de adicionar aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto. Substituir a unidade de análise (do fragmento para o todo) traz mudanças mais profundas. Considerar as palavras como constituídas por fonemas que se estruturam em sílabas ou, então, segmentá-las, considerando seus constituintes, ou agrupá-las em classes ou, ainda, analisá-las em função de seu papel na frase só será pertinente quando esse tipo de análise for utilizado para aproximar conteúdo e expressão. É imprescindível selecionar os tópicos de análise lingüística para ser coerente com a opção feita. Se a análise lingüística está subordinada e atrelada ao sentido do texto, antes de tudo é preciso selecionar os gêneros que vão ser trabalhados e somente então definir os tópicos de linguagem necessários para enriquecer a compreensão do texto.

Assim, o trabalho com a análise lingüística deve ser, antes de tudo, proveitoso. O conjunto de assuntos selecionados precisa estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos lingüísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica.

Vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise lingüística ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social. Na realidade, fala-se não uma, mas diversas variedades lingüísticas, que revelam aspectos regionais, sociais e individuais, que se multiplicam em diferentes registros em função da situação comunicativa.

É inevitável o confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que cada estudante pratica. Muitas vezes, o estudante, ao longo de sua vida escolar, sente-se incomodado por não conseguir escrever o que foi capaz de pensar e dizer. Cabe ao professor explicitar as causas dessa dificuldade, administrando o choque entre as modalidades falada e escrita de modo favorável ao estudante, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade lingüística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito lingüístico.

A prática de análise lingüística deve refletir sobre a língua e seus usos efetivos para, de fato, ajudar o estudante a ampliar seus recursos expressivos. Somente assim a análise lingüística será uma ferramenta para que o estudante aprimore a compreensão e produção dos textos orais ou escritos e faça uma reflexão sobre os fatos da língua e as implicações sociais inerentes aos usos dela.

3.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

Em consonância à concepção de linguagem e de ensino e aprendizagem e tendo como referência os objetivos da área, em Língua Portuguesa, orientou-se a definição das expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental em torno do uso da modalidade oral da linguagem (fala e escuta), da modalidade escrita da linguagem (leitura e produção escrita) e da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, em que se abordam, prioritariamente, os aspectos envolvidos nos usos da linguagem escrita e, ainda, as expectativas de aprendizagem em relação aos padrões de escrita, à descrição gramatical e à compreensão dos fenômenos de variação lingüística.

O que dissemos até aqui, sintetizamos no quadro a seguir:

Modalidade escrita	Leitura
	Produção escrita
	Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • construção composicional dos gêneros; • estruturação dos enunciados.
Modalidade oral	Escuta / Produção oral
Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • padrões de escrita; • descrição gramatical; • compreensão dos fenômenos de variação lingüística. 	

Neste documento, entende-se que tanto a aquisição do sistema de escrita, como o domínio da linguagem escrita em seus diversos usos sociais são aprendizagens simultâneas. A tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes lerem e escreverem com autonomia. Mas é também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos.

Os saberes sobre os padrões da língua escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não é suficiente a exposição dos estudantes aos textos para que aprendam a escrever textos expressivos ajustados às expectativas do contexto de produção. É preciso planejar uma diversidade de situações que permita, em diferentes momentos, dirigir os esforços ora para a aprendizagem dos padrões da escrita (ortografia, concordância, pontuação, acentuação), ora para a aprendizagem da língua escrita (organização estrutural dos enunciados, emprego das palavras, recursos estilísticos).

Considerando que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, procurou-se também organizar as expectativas de aprendizagem em torno da seleção de determinados gêneros de textos de uso social mais freqüente, cujo grau de complexidade os torna acessíveis às possibilidades dos estudantes do Ciclo II. Para introduzir o jovem no mundo da escrita e ampliar suas possibilidades de comunicação oral, optou-se por assegurar que pudessem vivenciar a diversidade das práticas de linguagem presentes nas seguintes esferas de circulação de textos:

- a. a escolar, por se entender que as práticas de linguagem envolvidas no estudo dos diferentes conteúdos do currículo escolar podem ser aprendidas desde que sejam objeto de ensino sistemático;
- b. a jornalística, para atualizar os estudantes em relação aos temas que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a ampliar as formas de participação no debate social;
- c. a literária, cujos textos de ficção em verso e em prosa se apresentam à apreciação e fruição estética de modo a produzir maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas;
- d. a da vida pública e profissional, para que o estudante amplie suas possibilidades de exercício da cidadania e compreenda os mecanismos básicos de comunicação nessa esfera da atividade humana.

Acrescentando ao quadro anterior as esferas de circulação de textos, obteremos:

Modalidade escrita	Esfera escolar Esfera jornalística Esfera literária Esfera da vida pública e profissional	Leitura
		Produção escrita
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • construção composicional dos gêneros; • estruturação dos enunciados.
Modalidade oral	Esfera escolar Esfera jornalística Esfera literária Esfera da vida pública e profissional	Escuta / Produção oral
Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • padrões de escrita; • descrição gramatical; • compreensão dos fenômenos de variação lingüística. 		

Considerando a atividade discursiva que caracteriza cada uma das esferas, procurou-se selecionar gêneros que pudessem aproximar as duas modalidades da linguagem – a oral e a escrita. Por exemplo, se alguém precisa solicitar algo a uma pessoa que se encontra à sua frente, pode fazê-lo pessoalmente; mas, caso

esteja ausente, pode deixar-lhe um bilhete, desde que freqüentem o mesmo espaço ou encontre um portador; caso contrário pode telefonar ou enviar-lhe um *e-mail*. É possível, assim, aproximar o recado ou telefonema – gêneros orais - do bilhete ou *e-mail* – gêneros escritos. Há ainda gêneros, como a parlenda, que são orais em sua origem, mas, atualmente, para boa parte dos jovens que vivem em grandes centros urbanos, como São Paulo, só são acessíveis por meio dos registros escritos. Aprender a recitar parlendas para poder participar das brincadeiras a elas associadas é uma maneira de resgatar os usos sociais que se fazem do gênero. Assim, um mesmo gênero pode transitar nas duas modalidades, a oral e a escrita.

Outro aspecto que orientou essa decisão é de natureza didática: refere-se à organização do tempo e à crença que se tem na possibilidade de planejar o trabalho escolar em seqüências didáticas ou projetos que promovam a articulação das práticas de linguagem oral e escrita, bem como as de reflexão sobre a linguagem para ampliar as capacidades discursivas e lingüísticas dos jovens.

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros focalizados em cada uma das esferas de circulação privilegiadas:

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em seqüências didáticas ou projetos			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Modalidade escrita / oral	Escolar	Biografia / Depoimento	Artigo de divulgação científica / Exposição oral	Verbete de enciclopédia / Exposição oral	Relato histórico / Exposição oral
	Jornalística	Entrevista	Resenha / Comentário	Notícia, reportagem / Notícia televisiva e radiofônica	Artigo de opinião / Comentário
	Literária (prosa)	Conto / Causo	Histórias em quadrinhos e tiras / Piadas	Crônica / Relato de fatos do cotidiano	Teatro
	Literária (verso)	Canção	Cordel	Poema visual / Rap	Poema
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação / Debate	Requerimento e carta de solicitação, de reclamação / Solicitação, reclamação	Estatuto / Debate regrado	Currículo / Entrevista profissional

No quadro a seguir, explicitam-se os gêneros selecionados para o Ciclo I, a fim de permitir uma visão conjunta dos dois ciclos do ensino fundamental.

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em seqüências didáticas ou projetos				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Modalidade escrita / oral	Cotidiana	Bilhete / Recado	Receita	Regras de jogos	Carta, <i>e-mail</i> / Relato de experiências vividas	Roteiro e mapa de localização / Descrição de itinerário
	Escolar	Diagrama / Explicação	Verbetes de curiosidades / Explicação	Verbetes de enciclopédia infantil / Explicação	Verbetes de enciclopédia infantil / Exposição oral	Artigo de divulgação científica para crianças/ Exposição oral
	Jornalística	Legenda / Comentário de notícia	Manchete / Notícia televisiva e radiofônica	Notícia / Comentário de notícias	Entrevista	Notícia / Relato de acontecimento do cotidiano
	Literária (prosa)	Conto de repetição	Conto tradicional	Conto tradicional	Fábula	Lenda e mito
	Literária (verso)	Parlenda / Regras de jogos e brincadeiras	Cantiga / Regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Poema para crianças	Poema narrativo	Poema

Além dos gêneros sobre os quais se debruçam em projetos ou seqüências didáticas, entende-se que as crianças precisam participar, também, de intercâmbios orais ou da leitura e da produção de textos numa dimensão mais horizontal – em atividades permanentes ou ocasionais, que, igualmente, permitem a elas freqüentar a escrita e ampliar seu repertório textual.

O quadro abaixo sintetiza a organização dos gêneros sugeridos para as atividades permanentes ou ocasionais em cada uma das esferas de circulação privilegiadas:

Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em atividades permanentes ou ocasionais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Escolar	Autobiografia, perfil, diário pessoal	Biografia, verbete de enciclopédia	Artigo de divulgação científica, relato histórico	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia
Jornalística	Notícias, reportagens, entrevistas e debates radiofônicos e televisivos	Notícia, reportagem, entrevista	Artigo de opinião, resenha, entrevista	Notícia, reportagem, entrevista
Literária (prosa)	Conto tradicional, novela, clássicos adaptados	Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados	Teatro, conto, novela, clássicos adaptados	Crônica, conto, novela
Literária (verso)	Poema, cordel	Poema, cordel	Canção, soneto	Poema, cordel, canção
Esfera da vida pública e profissional	Filmes sobre o cotidiano escolar, debates televisivos	Cartas comerciais	Requerimentos / Cartas de solicitação, currículo	Formulários

Aprender a ler e a escrever é um processo que se prolonga por toda a vida, com a crescente ampliação das possibilidades de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduzem na capacidade de ler criticamente artigos publicados em jornais, expressar publicamente suas opiniões, ser bem sucedido em seus estudos, apreciar contos, poemas.

Por essa razão, tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem apresentadas neste documento são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescente, tal como se pode observar nos quadros abaixo, que explicitam a correlação entre as expectativas gerais descritas na coluna da esquerda e sua atualização nos anos do

ciclo nas colunas da direita. Em cada ano, as expectativas recebem formulação e número próprios, mas se reportam às mesmas competências e habilidades referidas na redação original. Assim, o número total de expectativas propostas para o ciclo resume-se às seguintes:



EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lilian Borges

LEITURA

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P1. Relacionar o gênero ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).	P1, P15, P32, P52, P69	P1, P20, P33, P50, P72	P1, P20, P41, P58, P78	P1, P22, P42, P63, P81
P2. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores./ Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.	P2, P16, P33, P53, P70	P2, P34, P51, P73	P2, P21, P42, P59, P79	P2, P23, P43, P64, P82
P3. Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.		P3, P52	P22, P60, P80	P24, P65, P84
P4. Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.	P4, P20, P71	P74	P4, P81	
P5. Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.	P55	P54	P44, P62	P66
P6. Recuperar informações explícitas.	P3, P17,	P4, P53	P3, P23	P3, P83
P7. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.		P6, P38	P5, P24	P5
P8. Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.	P38	P57, P76		
P9. Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.	P34	P35	P27, P43, P83	P25, P44
P10. Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.	P37	P5, P75	P25	P27
P11. Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.			P45	P6, P28
P12. Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas / personagens.	P36	P36		
P13. Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.	P19			P48
P14. Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados e analisando seus elementos constituintes.		P6	P6	
P15. Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão.	P5	P56		P4
P16. Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.	P35	P39, P55		P46
P17. Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos e, no plano ficcional, o ponto de vista das personagens, do narrador, do eu lírico.	P18, P39, P56	P22, P37		P7, P26, P47, P67
P18. Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).			P61	P86
P19. Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.		P21	P46	
P20. Comparar textos (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.	P40, P54		P63	P85
P21. Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.			P26	P45
P22. Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.			P47	P29, P49
P23. Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.	P6, P21, P72	P39, P58	P48, P64, P82	P8, P50, P68

PRODUÇÃO ESCRITA

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P24. Planejar texto (gênero): (especifica em função do gênero)	P7, P22, P41, P73	P8, P23, P40, P59, P77	P7, P28, P49, P65, P84	P9, P30, P51, P69, P87
P25. Produzir texto (gênero ou gênero escrito de apoio à leitura), levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.	P8, P23, P42	P9, P24, P78	P8, P29, P50, P66	P10, P31, P52
P26. Produzir texto a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.	P57, P74	P41, P60	P83	P70, P88
P27. Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.	P9, P43, P58, P75	P10, P25, P42, P61, P79	P9, P30, P51, P67, P85	P11, P32, P53, P71, P89
P28. Transcrever entrevistas gravadas em vídeo ou cassete ou anotar as falas do entrevistado para posteriormente editá-las, adaptando-as para a modalidade escrita, de modo a identificar algumas diferenças entre a fala e a escrita.	P24			

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P29. Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero.	P10, P25, P44, P59, P76	P11, P26, P43, P62, P80	P10, P31, P52, P68, P86	P12, P33, P54, P72, P90
P30. Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.	P78	P14, P82	P13	
P31. Examinar em textos o uso da adjetivação (adjetivo, locução adjetiva, orações adjetivas) para compreender suas funções.		P27		
P32. Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.	P46, P61		P54	
P33. Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).	P77	P13, P28, P81	P12, P32	
P34. Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito).	P47			P13
P35. Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.	P45		P33	P15, P35
P36. Examinar em textos o uso de construções verbais passivas e impessoais em seqüências argumentativas ou expositivas.				P34
P37. Examinar em textos o uso de formas verbais no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente em seqüências instrucionais.			P88	
P38. Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados em seqüências instrucionais.			P87	P91
P39. Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.	P26	P44		P55
P40. Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.	P11	P63	P34	
P41. Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.	P12	P64	P35	
P42. Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que”, ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.				P14, P36
P43. Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.		P12	P11, P89	P92
P44. Examinar em textos de determinado gênero o uso de recursos gráficos.		P45	P69, P90	P93
P45. Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.	P60		P53, P71	P73
P46. Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.	P62	P65		P74
P47. Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.			P70	P75

ESCUTA/PRODUÇÃO ORAL

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P48. Produzir (discursos variados), levando em conta a situação comunicativa.	P27		P72	
P49. Cantar, recitar, ler em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.	P63	P46, P66	P73	P76
P50. Dramatizar textos próprios ou alheios.				P56
P51. Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas (em discursos variados).	P28, P80	P31, P47, P67	P38, P56, P75	P18, P38, P57, P77
P52. Ouvir gravações de canções, de causos ou de textos lidos por profissionais.	P49, P64	P68	P74	P78
P53. Assistir a programas televisivos, a vídeos ou a espetáculos musicais, de teatro e de cinema.	P29, P65, P82		P37, P91	P39, P58
P54. Comparar textos, versões de um mesmo texto, adaptações de um texto para cinema, vídeo ou televisão, interpretações diferentes da mesma canção.	P67		P39	P59
P55. Formular perguntas a respeito do que ouvem, lêem ou vêem.		P17, P32		
P56. Trocar impressões.	P14, P30, P51, P68	P69, P86	P57, P76	P60, P79
P57. Participar construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma.	P79		P92	P40
P58. Relatar e comentar experiências e acontecimentos.	P13	P83	P55	P94
P59. Recontar histórias ouvidas, lidas, inventadas de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.	P48			
P60. Encenar situações sociais diversificadas.		P84	P36	P95
P61. Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.		P15	P14	P16
P62. Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.		P16	P15	P17
P63. Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.		P18	P16	P19
P64. Comentar e justificar opiniões.		P29	P40, P93	P37
P65. Respeitar as normas reguladoras do funcionamento dos diferentes gêneros orais (ouvir sem interromper, interromper no momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução).	P81		P94	
P66. Adotar o papel de ouvinte atento ou de locutor cooperativo em situações comunicativas que envolvam alguma formalidade.	P31		P17	
P67. Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.	P50, P66	P48, P70	P77	P61
P68. Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.		P49, P71, P87	P19	P21, P62
P69. Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.	P83	P30, P85		P41, P96
P70. Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.		P19	P18, P95	P20, P80, P97

PADRÕES DE ESCRITA

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P71. Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, boxe, figura.).	P84	P88	P96	P98
P72. Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.	P85	P89		
P73. Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.	P86	P90		
P74. Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.		P91	P97	P99
P75. Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.	P87	P92	P98	P100
P76. Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses).		P93	P99	P101
P77. Eliminar os erros ortográficos que envolvam regularidades na representação das marcas de nasalidade, dos diferentes padrões silábicos, das restrições contextuais.	P88			
P78. Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.	P89	P94	P100	P102
P79. Escrever corretamente palavras de uso freqüente.	P90			
P80. Acentuar corretamente as palavras.	P91	P95	P101	P103
P81. Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.	P92	P96	P102	P104
P82. Formatar graficamente o texto.	P93	P97	P103	P105

DESCRIÇÃO GRAMATICAL

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P83. Segmentar a palavra em seus elementos mórficos constituintes: radical, prefixos e sufixos e desinências como estratégia para compreender o sentido das palavras ou solucionar problemas de ortografia.	P94			
P84. Discriminar, semanticamente, palavras de conteúdo lexical (verbos, substantivos, adjetivos) de outras com conteúdo gramatical (preposições, conjunções), para compreender sua função no texto, isto é, as primeiras materializam o conteúdo proposicional e as segundas são responsáveis pelas conexões e articulações.		P98		
P85. Discriminar a que classes de palavras se aplicam as flexões de gênero e número (substantivo, adjetivo), tempo e modo, pessoa e número (verbo) para estabelecer a coesão textual e a concordância nominal e verbal.		P99		
P86. Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.			P104	P106
P87. Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos.				P107

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Expectativas gerais	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
P88. Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);	P95	P100	P105	P108
P89. Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).	P96	P101	P106	P109

Sabe-se que o acesso à cultura escrita é interdito a muitos brasileiros. Sabe-se também que há uma forte correlação entre o convívio com textos e as possibilidades de sucesso na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Por essa razão, a escola pública tem o dever de impedir que jovens com menos acesso à cultura escrita fracassem no início da escolaridade. São elas as que mais necessitam frequentar uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita.



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lillian Borges

PARTE 4

4.1 Quadros das expectativas de aprendizagem por ano

4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA PORTUGUESA

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 1º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Autobiografia, perfil, diário pessoal; notícia, reportagem, entrevista e debate radiofônico ou televisivo; conto tradicional, novela, clássicos adaptados; poema, cordel; filmes sobre o cotidiano escolar, debate televisivo.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Biografia, depoimento; entrevista; conto, causo; canção; carta de solicitação e de reclamação, debate.



CEU Jambeiro – Foto Ass. Imprensa SME

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Autobiografia, perfil, diário pessoal.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Biografia	Leitura P1 Relacionar a biografia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais). P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P3 Recuperar informações explícitas. P4 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia. P5 Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão. P6 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.
		Produção escrita P7 Planejar a produção da biografia: seleção de dados da vida e levantamento de iconografia do biografado. P9 Revisar e editar a biografia focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem P10 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: relato com começo, meio e fim com os dados relevantes da vida do biografado em ordem cronológica. P11 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos. P12 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.
Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Depoimento	Escuta/Produção oral P13 Relatar fatos resgatados de memória pessoal ou a partir de depoimentos recolhidos, respeitando a seqüência temporal e causal. P14 Trocar impressões sobre os depoimentos relatados.

QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Notícia, reportagem, entrevista radiofônica e televisiva.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Entrevista	Leitura
		<p>P15 Relacionar a entrevista ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P16 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P17 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P18 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <p>P19 Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.</p> <p>P20 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P21 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P22 Planejar a entrevista: elaboração de roteiro, levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre o tema de que ele vai falar, elaboração de perguntas.</p> <p>P23 Produzir entrevista, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P24 Transcrever entrevistas gravadas em vídeo ou cassete ou anotar as falas do entrevistado para posteriormente editá-las, adaptando-as para a modalidade escrita, de modo a identificar algumas diferenças entre a fala e a escrita.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P25 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da entrevista: texto introdutório contendo breve perfil do entrevistado e outras informações sobre o tema abordado, perguntas e respostas.</p> <p>P26 Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.</p>
Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Entrevista	Escuta/Produção oral
		<p>P27 Produzir entrevista, levando em conta a situação comunicativa.</p> <p>P28 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas em entrevistas.</p> <p>P29 Assistir a programas televisivos, a vídeos de entrevistas.</p> <p>P30 Trocar impressões.</p> <p>P31 Adotar o papel de ouvinte atento ou de locutor cooperativo em situações comunicativas que envolvam alguma formalidade.</p>

QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Conto tradicional, novela, clássicos adaptados.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Conto	Leitura
		<p>P32 Relacionar o conto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P33 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P34 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P35 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.</p> <p>P36 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas / personagens.</p> <p>P37 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>P38 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.</p> <p>P39 Interpretar o ponto de vista das personagens e do narrador.</p> <p>P40 Comparar textos (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p>
		Produção escrita
		<p>P41 Planejar um conto: elaboração de uma ficha com as personagens que aparecerão e suas características, o conflito a ser resolvido, e como se dará a resolução do caso.</p> <p>P42 Produzir um conto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P43 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P44 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: situação inicial, apresentação do conflito, desenvolvimento do enredo e desfecho.</p> <p>P45 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P46 Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.</p> <p>P47 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito).</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Causo	Escuta/Produção oral
		<p>P48 Recontar causos ouvidos, lidos, inventados de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p> <p>P49 Ouvir gravações de causos.</p> <p>P50 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p> <p>P51 Trocar impressões.</p>

QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais		Poema, cordel.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Canção	Leitura
		<p>P52 Relacionar a canção ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P53 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P54 Comparar canções quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P55 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P56 Interpretar o ponto de vista do eu lírico.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Canção	Produção escrita
		<p>P57 Produzir paródias de canções conhecidas, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P58 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P59 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da letra de música: refrão, repetição de estrofes.</p> <p>P60 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>P61 Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.</p> <p>P62 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nas canções para compreender alguns de seus usos.</p>
		Escuta/Produção oral
		<p>P63 Cantar acompanhando a letra da canção.</p> <p>P64 Ouvir gravações de canções.</p> <p>P65 Assistir a DVDs ou a espetáculos musicais.</p> <p>P66 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p> <p>P67 Comparar interpretações diferentes da mesma canção.</p> <p>P68 Trocar impressões.</p>

QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Filme sobre o cotidiano escolar, debate televisivo.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Carta de solicitação e de reclamação.	Leitura
		<p>P69 Relacionar a carta ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).</p> <p>P70 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P71 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P72 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P73 Planejar uma carta: pesquisar fórmulas de abertura e de desfecho, formas de tratamento.</p> <p>P74 Produzir a carta, a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P75 Revisar e editar a carta focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
Modalidade oral	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Debate	Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P76 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de uma carta: data, invocação, explanação do assunto, fecho e assinatura.</p> <p>P77 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>P78 Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.</p>
		Escuta/Produção oral
		<p>P79 Participar construtivamente de debates com o conjunto da turma.</p> <p>P80 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas no debate.</p> <p>P81 Respeitar as normas reguladoras do funcionamento dos diferentes gêneros orais (ouvir sem interromper, interromper no momento oportuno, utilizar equilibradamente o tempo disponível para a interlocução).</p> <p>P82 Assistir a programas televisivos ou a vídeos de debates.</p> <p>P83 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p>

QUADRO 6 - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA, DESCRIÇÃO GRAMATICAL E COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

PADRÕES DE ESCRITA	
P84	Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação.
P85	Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.
P86	Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
P87	Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
P88	Eliminar os erros ortográficos que envolvam regularidades na representação das marcas de nasalidade, dos diferentes padrões silábicos, das restrições contextuais.
P89	Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
P90	Escrever corretamente palavras de uso freqüente.
P91	Acentuar corretamente as palavras.
P92	Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.
P93	Formatar graficamente o texto.
DESCRIÇÃO GRAMATICAL	
P94	Segmentar a palavra em seus elementos mórficos constituintes: radical, prefixos e sufixos e desinências como estratégia para compreender o sentido das palavras ou solucionar problemas de ortografia.
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
P95	Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
P96	Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

4.1.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

PARA O 2º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 2º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Biografia, verbete de enciclopédia; notícia, reportagem, entrevista; fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados; poema, canção; carta comercial.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Artigo de divulgação científica; exposição oral, resenha, comentário; história em quadrinhos, tira, piada; cordel; requerimentos, cartas de solicitação e de reclamação, solicitação e reclamação.

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Biografia, verbete de enciclopédia.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Artigo de divulgação científica	Leitura
		<p>P1 Relacionar o artigo de divulgação científica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P3 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.</p> <p>P4 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P5 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>P6 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.</p> <p>P7 Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados e analisando seus elementos constituintes.</p>
		Produção escrita
		<p>P8 Planejar o resumo do artigo de divulgação científica: destacar as informações principais e elaborar esquema.</p> <p>P9 Produzir resumos de artigos de divulgação científica, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P10 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P11 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna dos artigos de divulgação científica: esquematização inicial (finalidade e os objetivos), expansão do tema tratado e conclusões.</p> <p>P12 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema.</p> <p>P13 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>P14 Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.</p>
Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Exposição oral	Escuta/Produção oral
		<p>P15 Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.</p> <p>P16 Selecionar em função da finalidade da exposição registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.</p> <p>P17 Formular perguntas a respeito do que ouvem na exposição.</p> <p>P18 Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.</p> <p>P19 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p>

QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Notícia, reportagem, entrevista.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Resenha	Leitura
		P20 Relacionar a resenha de livro ou filme ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).
		P21 Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.
		P22 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.
		Produção escrita
		P23 Planejar a resenha do livro ou do filme: pesquisar dados da obra, anotar os episódios principais narrados e uma síntese de sua opinião pessoal.
		P24 Produzir resenha de livro ou filme, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
		P25 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		P26 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da resenha: informações gerais sobre a obra, resumo do conteúdo, julgamento ou apreciação do resenhador.
		P27 Examinar em textos o uso da adjetivação (adjetivo, locução adjetiva, orações adjetivas) para compreender suas funções.
		P28 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).
Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Comentário	Escuta/Produção oral
		P29 Comentar e justificar opiniões.
		P30 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.
		P31 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas em comentários.
		P32 Formular perguntas a respeito do que ouvem, lêem ou vêem.

QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Histórias em quadrinhos / Tira	Leitura
		<p>P33 Relacionar as histórias em quadrinhos e as tiras ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P34 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P35 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P36 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas / personagens.</p> <p>P37 Interpretar o ponto de vista das personagens e do narrador.</p> <p>P38 Estabelecer relações entre enunciados iconográficos e verbais.</p> <p>P39 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P40 Planejar histórias em quadrinhos ou tiras: elaboração de roteiro, especificando a ação e os textos, incluindo os diálogos e as legendas.</p> <p>P41 Produzir histórias em quadrinhos ou tiras, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P42 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P43 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da história em quadrinhos / tiras: justaposição de quadrinhos, articulação entre os enunciados icônicos e verbais do narrador, balões com a fala das personagens.</p> <p>P44 Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.</p> <p>P45 Examinar em textos o uso de recursos gráficos presentes nas histórias em quadrinhos e tiras: balões, onomatopéias, efeitos especiais no uso das fontes.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Piada	Escuta / Produção oral
		<p>P46 Contar ou ler piadas em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p> <p>P47 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas nas piadas.</p> <p>P48 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p> <p>P49 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Canção e poema.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera Literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Cordel	Leitura
		<p>P50 Relacionar o cordel ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P51 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P52 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P53 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P54 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P55 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.</p> <p>P56 Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão.</p> <p>P57 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.</p> <p>P58 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P59 Planejar o cordel: identificação dos núcleos do enredo para facilitar a produção das sextilhas, produção de lista de rimas que se relacionam com o assunto do cordel.</p> <p>P60 Produzir cordel a partir da adaptação de fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P61 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P62 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: emprego, geralmente, de sextilhas.</p> <p>P63 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.</p> <p>P64 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.</p> <p>P65 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Cordel	Escuta/Produção oral
		<p>P66 Recitar ou ler cordel em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p> <p>P67 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas em textos de cordel.</p> <p>P68 Ouvir gravações de cordéis lidos por profissionais.</p> <p>P69 Trocar impressões.</p> <p>P70 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p> <p>P71 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Carta comercial.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Requerimento / Carta de solicitação, de reclamação	Leitura
		<p>P72 Relacionar requerimento, carta de solicitação ou de reclamação ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P73 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P74 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P75 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>P76 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.</p>
		Produção escrita
		<p>P77 Planejar requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação: pesquisar fórmulas de abertura e de desfecho, formas de tratamento.</p> <p>P78 Produzir requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P79 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P80 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do requerimento, cartas de solicitação ou de reclamação: data, invocação, explanação do assunto, fecho e assinatura.</p> <p>P81 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>P82 Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.</p>
Modalidade oral	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Solicitação, reclamação	Escuta/Produção oral
		<p>P83 Relatar e comentar experiências e acontecimentos que requeiram reclamações ou solicitações.</p> <p>P84 Encenar situações sociais diversificadas que envolvam reclamações e solicitações.</p> <p>P85 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p> <p>P86 Trocar impressões.</p> <p>P87 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 6 - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA, DESCRIÇÃO GRAMATICAL E COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

PADRÕES DE ESCRITA	
P88	Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação.
P89	Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.
P90	Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
P91	Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
P92	Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
P93	Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses)
P94	Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
P95	Acentuar corretamente as palavras.
P96	Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.
P97	Formatar graficamente o texto.
DESCRIÇÃO GRAMATICAL	
P98	Discriminar, semanticamente, palavras de conteúdo lexical (verbos, substantivos, adjetivos) de outras com conteúdo gramatical (preposições, conjunções), para compreender sua função no texto, isto é, as primeiras materializam o conteúdo proposicional e as segundas são responsáveis pelas conexões e articulações.
P99	Discriminar a que classes de palavras se aplicam as flexões de gênero e número (substantivo, adjetivo), tempo e modo, pessoa e número (verbo) para estabelecer a coesão textual e a concordância nominal e verbal.
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
P100	Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
P101	Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

4.1.3 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 3º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍNGUA PORTUGUESA

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 3º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Artigo de divulgação científica, relato histórico; artigo de opinião, resenha, entrevista; teatro, conto, novela, clássicos adaptados; canção, soneto; requerimentos / cartas de solicitação, currículo.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Verbete de enciclopédia, exposição oral; notícia impressa televisiva e radiofônica, reportagem; crônica, relato de fatos do cotidiano; poema visual, rap; estatuto, debate regrado.

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Artigo de divulgação científica, relato histórico.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Verbetes de enciclopédia	Leitura
		<p>P1 Relacionar verbete de enciclopédia ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).</p> <p>P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P3 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P4 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P5 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.</p> <p>P6 Hierarquizar as proposições desenvolvidas no texto, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados e analisando seus elementos constituintes.</p>
		Produção escrita
		<p>P7 Planejar verbete de enciclopédia: coletar informações em mídias diversas (jornais, revistas, internet, em entrevistas) sobre o termo de entrada (palavra ou expressão) que se vai definir.</p> <p>P8 Produzir verbete de enciclopédia, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P9 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P10 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do verbete de enciclopédia: termo de entrada, área de conhecimento à qual pertence o termo, definição.</p> <p>P11 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.</p> <p>P12 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>P13 Examinar em textos o uso de vocabulário técnico.</p>
Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Exposição oral	Escuta/Produção oral
		<p>P14 Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.</p> <p>P15 Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.</p> <p>P16 Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.</p> <p>P17 Adotar o papel de ouvinte atento ou de locutor cooperativo durante as exposições.</p> <p>P18 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p> <p>P19 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

Gêneros frequentados em atividades permanentes ou ocasionais		Artigo de opinião, resenha, entrevista.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Notícia / Reportagem	Leitura
		<p>P20 Relacionar a notícia ou reportagem ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P21 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P22 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.</p> <p>P23 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P24 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.</p> <p>P25 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>P26 Comparar versões de uma mesma notícia ou reportagem (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P27 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p>
		Produção escrita
		<p>P28 Planejar a notícia ou reportagem: levantar informações sobre o fato a ser noticiado.</p> <p>P29 Produzir notícia ou reportagem, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P30 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P31 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da notícia ou reportagem: manchete, parágrafo-síntese (lide) e corpo do texto.</p> <p>P32 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / futuro do presente).</p> <p>P33 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P34 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a lugar (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.</p> <p>P35 Examinar em textos diferentes construções que fazem referência a tempo (advérbios, locuções adverbiais, orações adverbiais) para compreender seus usos.</p>
Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Notícia televisiva e radiofônica	Escuta/Produção oral
		<p>P36 Encenar noticiários televisivos e radiofônicos.</p> <p>P37 Assistir a noticiários televisivos ou ouvir noticiários radiofônicos.</p> <p>P38 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas em rádio ou televisão.</p> <p>P39 Comparar versões de uma mesma notícia.</p> <p>P40 Comentar e justificar opiniões.</p>

QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Crônica	Leitura
		<p>P41 Relacionar a crônica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P42 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P43 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P44 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P45 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P46 Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.</p> <p>P47 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p> <p>P48 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P49 Planejar a crônica: selecionar evento do cotidiano no noticiário ou episódio vivido; pesquisar detalhes desse acontecimento; identificar aspecto do evento ou episódio que pode ser explorado criticamente.</p> <p>P50 Produzir crônica, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P51 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P52 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da crônica: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>P53 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>P54 Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Relato de fatos do cotidiano	Escuta/Produção oral
		<p>P55 Relatar e comentar experiências e acontecimentos.</p> <p>P56 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade do relato.</p> <p>P57 Trocar impressões.</p>

QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Canção, soneto.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Poema visual	Leitura
		<p>P58 Relacionar poema visual ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P59 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P60 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P61 Reconhecer os efeitos de sentido da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).</p> <p>P62 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P63 Comparar poemas (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P64 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P65 Planejar um poema visual: pesquisar e selecionar componentes verbais e visuais, observar grafia das palavras e suas possibilidades de exploração visual e sonora, observar possibilidades de associação das palavras selecionadas a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas, colagens), explorar tecnicamente imagens de modo a produzir efeitos visuais adequados aos propósitos do texto.</p> <p>P66 Produzir poema visual, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P67 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P68 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do poema visual: arranjo gráfico e espacial do poema.</p> <p>P69 Examinar em textos o uso de recursos gráficos no poema: grafia das palavras e sua exploração visual; associação das palavras a objetos visuais (fotos, desenhos, pinturas, colagens).</p> <p>P70 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.</p> <p>P71 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Rap	Escuta/Produção oral
		<p>P72 Produzir raps, levando em conta a situação comunicativa.</p> <p>P73 Cantar raps acompanhando a letra.</p> <p>P74 Ouvir gravações de raps.</p> <p>P75 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas nos raps.</p> <p>P76 Trocar impressões.</p> <p>P77 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p>

QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Requerimentos / cartas de solicitação, currículo.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Estatuto (Estatuto da Criança e do Adolescente ou o Estatuto do Consumidor)	Leitura
		<p>P78 Relacionar o estatuto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P79 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P80 Estabelecer a relação entre o título, subtítulo e o corpo do texto.</p> <p>P81 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.</p> <p>P82 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
Modalidade oral	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Debate regrado	Produção escrita
		<p>P83 Reescrever artigos e parágrafos de uma seção do estatuto lido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, mas simplificando a linguagem de modo a tornar o texto mais acessível ao jovem.</p> <p>P84 Planejar a reescrita da seção do estatuto: definir finalidades e objetivos, selecionar a seção, pesquisar vocabulário desconhecido.</p> <p>P85 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P86 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um estatuto: títulos, capítulos, seções e artigos, data, assinaturas e rubricas.</p> <p>P87 Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados em seqüências instrucionais.</p> <p>P88 Examinar em textos o uso de formas verbais no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente em seqüências instrucionais.</p> <p>P89 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.</p> <p>P90 Examinar em textos o uso de recursos gráficos no estatuto.</p>
		Escuta/Produção oral
		<p>P91 Assistir a debates televisivos.</p> <p>P92 Participar construtivamente de debates com o conjunto da turma.</p> <p>P93 Comentar e justificar opiniões.</p> <p>P94 Respeitar as normas reguladoras do funcionamento do debate.</p> <p>P95 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p>

QUADRO 6 - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA, DESCRIÇÃO GRAMATICAL E COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

PADRÕES DE ESCRITA	
P96	Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, boxe, figura).
P97	Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
P98	Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
P99	Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses)
P100	Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
P101	Acentuar corretamente as palavras.
P102	Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.
P103	Formatar graficamente o texto.
DESCRIÇÃO GRAMATICAL	
P104	Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	
P105	Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
P106	Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

4.1.4 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

PARA O 4º ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

Quadro-síntese dos gêneros indicados para o 4º ano	
Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais	Verbetes de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia; notícia, reportagem, entrevista; crônica, conto, novela; poema, cordel, canção; formulários.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos	Relato histórico, exposição oral; artigo de opinião, comentário; teatro; poema; currículo, entrevista profissional.

QUADRO 1 - ESFERA ESCOLAR

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Relato histórico	Leitura
		<p>P1 Relacionar a descrição histórica (relato) ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P3 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P4 Articular os episódios narrados em seqüência temporal para estabelecer a coesão.</p> <p>P5 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto.</p> <p>P6 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P7 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <p>P8 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P9 Planejar o relato histórico: levantar fatos e organizá-los em uma linha do tempo.</p> <p>P10 Produzir texto o relato histórico, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P11 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P12 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do relato histórico: organização cronológica dos fatos narrados.</p> <p>P13 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito / imperfeito, mais que perfeito, futuro do pretérito).</p> <p>P14 Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que” ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.</p> <p>P15 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p>
Modalidade oral	Esfera escolar Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Exposição oral	Escuta/Produção oral
		<p>P16 Expor trabalhos individualmente ou em grupo apoiados por roteiros.</p> <p>P17 Selecionar em função do projeto textual registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala.</p> <p>P18 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de mensagens orais veiculadas na exposição.</p> <p>P19 Tomar notas de aspectos relevantes do conteúdo de uma exposição.</p> <p>P20 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p> <p>P21 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 2 - ESFERA JORNALÍSTICA

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Notícia, reportagem, entrevista.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Artigo de opinião	Leitura
		<p>P22 Relacionar o artigo de opinião ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P23 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P24 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P25 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P26 Interpretar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos.</p> <p>P27 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da seqüência de idéias.</p> <p>P28 Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de seqüências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.</p> <p>P29 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p>
		Produção escrita
		<p>P30 Planejar o artigo de opinião: levantamento de informações e diferentes opiniões sobre o tema selecionado.</p> <p>P31 Produzir texto artigo de opinião, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P32 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P33 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do artigo de opinião: introdução com a tese que será contestada, apresentação de dados que escora a conclusão, nova tese com a opinião do autor.</p> <p>P34 Examinar em textos o uso de construções verbais passivas e impessoais em seqüências argumentativas ou expositivas.</p> <p>P35 Examinar em textos o uso dos verbos “de dizer” para introduzir seqüências dialogais ou para incorporar citações.</p> <p>P36 Examinar em textos o uso de construções verbais do tipo “parece que”, “é necessário que”, ou de alguns advérbios como provavelmente, geralmente, em seqüências argumentativas e expositivas.</p>
Modalidade oral	Esfera jornalística Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Comentário	Escuta/Produção oral
		<p>P37 Comentar e justificar opiniões.</p> <p>P38 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de comentários.</p> <p>P39 Assistir a programas televisivos ou radiofônicos de entrevistas.</p> <p>P40 Participar construtivamente de discussões em grupo e de debates com o conjunto da turma.</p> <p>P41 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p>

QUADRO 3 - ESFERA LITERÁRIA (PROSA)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Crônica, conto, novela.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Teatro	Leitura
		<p>P42 Relacionar a peça de teatro ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P43 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P44 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.</p> <p>P45 Comparar versões de um mesmo texto (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P46 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento da ação.</p> <p>P47 Interpretar os diferentes pontos de vista das personagens.</p> <p>P48 Reconhecer a presença de elementos da fala de um interlocutor nos enunciados do outro em diálogos.</p> <p>P49 Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</p> <p>P50 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P51 Planejar peça de teatro: seleção do tema e dos episódios a serem dramatizados.</p> <p>P52 Produzir peça de teatro ou adaptar texto conhecido, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P53 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P54 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da peça de teatro: divisão em atos, cenas, falas e rubricas; estruturação da fábula em apresentação (das personagens, do conflito ou da intriga), desenvolvimento das ações e conclusão.</p> <p>P55 Localizar e compreender o funcionamento dos pares pergunta / resposta, ordem / execução, convite-aceitação / recusa, cumprimento / cumprimento, xingamento-defesa / revide, acusação-defesa / justificativa, pedido de desculpa / perdão.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Teatro	Escuta/Produção oral
		<p>P56 Dramatizar textos próprios ou alheios.</p> <p>P57 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de peças teatrais.</p> <p>P58 Assistir a vídeos ou a espetáculos de teatro e de cinema.</p> <p>P59 Comparar textos, versões de um mesmo texto, adaptações de um texto para cinema, vídeo ou televisão, interpretações diferentes da mesma canção.</p> <p>P60 Trocar impressões.</p> <p>P61 Respeitar as diferentes variedades lingüísticas faladas.</p> <p>P62 Avaliar a expressão oral própria ou alheia em interação.</p>

QUADRO 4 - ESFERA LITERÁRIA (VERSO)

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Poema, cordel, canção.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Poema	Leitura
		<p>P63 Relacionar o poema ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).</p> <p>P64 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>P65 Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto.</p> <p>P66 Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>P67 Interpretar o ponto de vista do eu lírico.</p> <p>P68 Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.</p>
		Produção escrita
		<p>P69 Planejar um poema: selecionar um poema para servir de modelo.</p> <p>P70 Produzir o poema a partir de decalque de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P71 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P72 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: estrofes e versos.</p> <p>P73 Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.</p> <p>P74 Observar o funcionamento do ritmo e da rima nos poemas para compreender alguns de seus usos.</p> <p>P75 Relacionar o tratamento dado à sonoridade (assonância, aliteração) aos efeitos de sentido que provoca.</p>
Modalidade oral	Esfera literária Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Poema	Escuta/Produção oral
		<p>P76 Recitar ou ler poemas em voz alta de maneira suscitar o interesse dos outros interlocutores.</p> <p>P77 Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade dos poemas.</p> <p>P78 Ouvir gravações de poemas lidos.</p> <p>P79 Trocar impressões.</p> <p>P80 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p>

QUADRO 5 - ESFERA PÚBLICA E PROFISSIONAL

Gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais		Formulários.
Gêneros selecionados para estudo e aprofundamento em seqüências didáticas ou projetos		Expectativas de aprendizagem
Modalidade escrita	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Currículo	Leitura
		<p>P81 Relacionar o currículo ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).</p> <p>P82 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.</p> <p>P83 Recuperar informações explícitas.</p> <p>P84 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.</p> <p>P85 Comparar currículos quanto ao tratamento temático ou estilístico.</p> <p>P86 Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da diagramação, de recursos gráfico-visuais (tipo, tamanho ou estilo da fonte).</p>
		Produção escrita
		<p>P87 Planejar o currículo: reunir informações pessoais presentes e passadas (documentos, escolaridade, experiências, cursos) e colocar em ordem cronológica.</p> <p>P88 Produzir currículo a partir de modelo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.</p> <p>P89 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.</p>
		Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
		<p>P90 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna do currículo: identificação (nome, endereço, telefones, fax, e-mail.), formação (escolaridade), experiência.</p> <p>P91 Examinar em textos o uso da justaposição de enunciados.</p> <p>P92 Examinar em textos o uso de numerais na orientação da subdivisão do tema ou na enumeração de propriedades.</p> <p>P93 Examinar em textos o uso de recursos gráficos no currículo.</p>
Modalidade oral	Esfera da vida pública e profissional Gêneros focalizados em seqüências didáticas/projetos: Entrevista profissional	Escuta/Produção oral
		<p>P94 Relatar e comentar experiências que envolvam entrevistas profissionais.</p> <p>P95 Encenar situações de entrevista profissional.</p> <p>P96 Empregar palavras ou expressões que funcionam como modalizadores para atenuar críticas, proibições ou ordens potencialmente ameaçadoras ao interlocutor como talvez, é possível, por favor.</p> <p>P97 Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.</p>

QUADRO 6 - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DOS PADRÕES DE ESCRITA, DESCRIÇÃO GRAMATICAL E COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

PADRÕES DE ESCRITA

- P98** Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo, paragrafação, inserção de elementos paratextuais (notas, boxe, figura).
- P99** Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
- P100** Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
- P101** Empregar ponto-e-vírgula, dois-pontos e outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses)
- P102** Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
- P103** Acentuar corretamente as palavras.
- P104** Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão.
- P105** **Formatar graficamente o texto.**

DESCRIÇÃO GRAMATICAL

- P106** Discriminar as classes de palavras que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo, verbo) das que funcionam como determinante (adjetivos, advérbios) para compreender as relações de dependência entre as palavras do texto.
- P107** **Examinar as relações lógico-semânticas que preposições e conjunções estabelecem entre as palavras de um enunciado para compreender textos e escrever textos mais coesos.**

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

- P108** Levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
- P109** Comparar fenômenos lingüísticos observados nas diferentes variedades da fala e da escrita, analisando os componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).



EMEF Máximo de Moura Santos – Foto Lilian Borges



EMEF Pedro Aleixo – Foto Neila Gomes



EMEF Pedro Aleixo - Foto Nella Gomes

PARTE 5

Orientações metodológicas e didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa

5.1 Diagnóstico e ajustes

Ao planejar seu curso, o professor de português deve levar em conta, primeiramente, o perfil de seus estudantes: quem são, quais seus hábitos culturais, seus interesses e, principalmente, quais são as capacidades lingüísticas e discursivas que dominam. Desse conhecimento dependerá, em grande parte, a qualidade da interlocução que o professor vai estabelecer com os estudantes e a adequação do seu plano de ensino às necessidades de aprendizagem do grupo.

No período inicial de implantação das *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II*, será necessário que a escola leve em consideração o fato de que os estudantes não tiveram como referência, nos anos anteriores, as expectativas previstas nesse documento. Portanto, ajustes devem ser realizados de modo a adequar o programa e as expectativas de aprendizagem à realidade local.

Para avaliar os conhecimentos prévios especificamente de Língua Portuguesa, é extremamente interessante realizar um diagnóstico da turma: o que lêem, qual a qualidade da leitura que fazem, que gêneros textuais reconhecem, qual a qualidade dos textos que produzem, que vínculo mantêm com a disciplina (tópicos que conhecem, atividades que apreciam). Além disso, pode ser significativo ouvir os estudantes quanto às suas expectativas de aprendizagem: como se projetam como usuários da língua oral e escrita, quais são suas referências, seus modelos de bom uso da língua. Desse modo, o professor tem um ponto de partida para planejar as atividades didáticas.

5.1.1 Diagnóstico das capacidades de leitura

Para conhecer as características do letramento da comunidade a que pertence a escola, identificar se há estudantes que ainda não dominam o sistema de escrita

alfabética ou investigar as capacidades que mobilizam ao ler textos de diferentes esferas de circulação, o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*¹ oferece algumas alternativas para a elaboração de um instrumento de avaliação diagnóstica. Os dados obtidos com o diagnóstico são relevantes para a escola de fato organizar-se para que os estudantes possam aprender em todas as áreas, mas, também, para que o professor de Língua Portuguesa analise as informações obtidas com o propósito de orientar seu trabalho com as práticas de linguagem.

5.1.2 Diagnóstico das capacidades de produção de texto e dos padrões da escrita

Principalmente para os estudantes que, de acordo com o diagnóstico do *Referencial*, forem alfabéticos, mas apresentarem pouco domínio dos padrões da escrita, é necessário investigar mais de perto o que eles já sabem e do que precisam aprender em relação a esses conteúdos.

Para essa sondagem, sintetizamos a proposta apresentada no projeto *Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo*.

Os estudantes terão de recontar por escrito uma fábula ou um conto conhecido, sem nenhum tipo de ajuda do professor, já que o objetivo é exatamente verificar quais decisões toma ao escrever e como resolve as dúvidas que tem. Os passos para o diagnóstico são os seguintes:

- a. o professor escolhe uma fábula ou conto e lê para os estudantes;
- b. explora seu conteúdo para que os estudantes se familiarizem com o enredo;
- c. solicita que os estudantes recontem o texto oralmente para assegurar-se de que conhecem seu enredo;
- d. Em seguida, o professor lê o texto escolhido e solicita que os estudantes reproduzam a história por escrito.

¹ *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006, p. 42 a 49.

A partir dos dados colhidos, o professor terá condições de mapear as possibilidades e as necessidades das classes e planejar situações didáticas que o apoiem na resolução dos problemas detectados.

5.2 Implicações didático-metodológicas das esferas discursivas

Ao optar pelo trabalho com gêneros, essas *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II: 1º ao 4º ano, Língua Portuguesa*, centraram-se no estudo da língua e da linguagem sob o enfoque das práticas sociais de linguagem.

Essa opção sinaliza a preocupação com os usos da língua e cria oportunidade de reconhecimento do texto como parte de um acontecimento social mais amplo, que envolve condições de produção, distribuição e leitura. O que se escreve, para quem, com que finalidade? Em quais circunstâncias se escreve e se lê? Que ações humanas desencadeia? Como circula na sociedade? Além disso, leva em conta o fato de que os textos são impregnados por sentidos produzidos pelo contexto de uso.

Para não perder de vista o uso social que se faz dos gêneros selecionados para estudo, é importante que o professor crie oportunidades de o estudante reconhecer as condições em que os textos são produzidos, distribuídos e com que finalidade e em quais circunstâncias são lidos.

5.2.1 Esfera escolar

Os textos que circulam na escola, por exemplo, pertencem a gêneros textuais que favorecem estudar e aprender. A biografia, o depoimento, o artigo de divulgação científica, a exposição oral, o verbete de enciclopédia e o relato histórico, gêneros selecionados nas *Orientações* para estudo, são alguns dos que se usam na escola para obter informações em diferentes áreas do conhecimento.

Nessa esfera de circulação, a escola, os textos são objeto de estudo e geram ações como: resumir, fazer esquemas, anotações, diagramas, responder perguntas, executar ações ou procedimentos, organizar tópicos ou etapas de processos, fazer pesquisas sobre o autor, o conceito ou as condições históricas e sociais em que o texto foi produzido.

O professor de Língua Portuguesa pode explorar, além dessas ações típicas da esfera escolar, a possibilidade de interlocução com outras disciplinas, selecionando textos que tratem dos temas em estudo em Ciências, História, Artes. Estabelecer tal diálogo com o conjunto das disciplinas ajuda o estudante a aprofundar o conhecimento que está adquirindo, porque permite que um mesmo conteúdo seja alvo de abordagens distintas.

Essa proposta não elimina, entretanto, a responsabilidade de todos os professores desenvolverem as competências de leitura e escrita dos estudantes no campo específico de sua disciplina. Ao contrário, ao estabelecer uma ponte entre as diferentes áreas, se ensina também o tratamento distinto que se dá à leitura e à escrita em cada disciplina.

5.2.2 Esfera jornalística

Os textos produzidos na esfera jornalística têm, em geral, o objetivo de comunicar informações. Como os gêneros são bastante diversos, é bem diversificado o tratamento que se dá à informação em cada um.

Os jornalistas são profissionais envolvidos com a notícia, o gênero típico dessa esfera. Tomar conhecimento do acontecido e reportá-lo à sociedade é a principal função desse profissional. Comentar o acontecido é função tanto de quem escreve como de quem lê. O comentário é a ação mais típica que resulta da leitura de jornais e revistas.

O professor pode lançar mão dessa característica dos textos da esfera jornalística para, além de propiciar o contato do estudante com os acontecimentos do mundo em que vive, desenvolver seu senso crítico.

Outro aspecto ao qual o professor pode ficar atento é a multiplicidade de mídias que distribuem a notícia e a particularidade de cada uma ao reportar um fato. Um acontecimento não recebe o mesmo tratamento textual se for divulgado no rádio, na televisão, no jornal, na revista ou na Internet. Além dessa diferença mais evidente, há que se levar em conta que diferentes jornais, ou revistas, ou emissoras de rádio, têm públicos distintos e definem diferentes estilos de composição dos textos que publicam. Assim, uma resenha publicada em um veículo pode não ter exatamente o mesmo estilo de linguagem da veiculada por outro.

Se o professor observa que o estudante assiste mais à televisão do que lê jornais, por exemplo, pode ser interessante desenvolver atividades a partir daquela mídia e não dessa imediatamente. O estudante envolvido em um debate de uma notícia divulgada pela televisão, por exemplo, pode sentir-se encorajado a buscar

mais informação consultando jornais e revistas para obter mais informações e sustentar melhor sua posição crítica.

5.2.3 Esfera da vida pública e profissional

Os textos que fazem funcionar os serviços públicos e os contatos profissionais são, em geral, pouco estimados pelos usuários da língua. Todos, entretanto, fazem uso desses textos quando necessidades de ordem prática o exigem. Quando a conta de água excede as expectativas, por exemplo, tem-se que redigir uma carta de reclamação ou preencher um formulário. Ao procurar emprego, tem-se que apresentar um currículo.

O professor pode ajustar o estudo desses gêneros textuais às necessidades ou demandas dos estudantes, de modo a correlacionar os interesses e as situações da vida social. Desenvolver seqüências de atividades tratando do regimento interno escolar, do estatuto, dos requerimentos e cartas de solicitação ou de reclamação, por exemplo, é também ensinar a exercer a cidadania.

O procedimento do professor deve sempre privilegiar o contexto social próximo do estudante ao tratar os textos dessa esfera. Considerar, por exemplo, que é mais importante que os estudantes tomem contato com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do que com o estatuto de uma associação qualquer. Envolver os estudantes, não com a burocracia que geralmente envolve a produção desses textos, mas para sua natureza cívica ou social é primordial no estudo desses textos. Assim como pode ser extremamente motivador elaborar um regimento de funcionamento da sala de aula a partir da leitura e discussão do regimento interno da escola, pois é tarefa mais palpável, que pode fazer sentido no contexto imediato do estudante.

Levar em conta, portanto, a função dos textos dessa esfera e organizar situações em que os estudantes possam vivenciar situações mais próximas das reais é uma forma de promover a aprendizagem dos gêneros e garantir o sentido dessa aprendizagem para a vida prática.

5.2.4 Esfera literária

Ao tratar dos textos da esfera literária (prosa e verso) exploramos a leitura e a produção de textos que são, antes de tudo, objetos estéticos, “obras de arte”. Essa é a esfera privilegiada para desenvolver a sensibilidade dos estudantes para o uso estético da palavra. Por isso, é fundamental que o professor proporcione aos estudantes experiências ricas em emoção estética e os estudantes aprendam a apreciar um texto

literário, assim como ele faz com a música, o cinema e outras linguagens artísticas. Nessa esfera, é fundamental que o estudante possa elaborar critérios próprios para selecionar, avaliar e criticar os textos que lê, e que tenha liberdade de se expressar emocional e esteticamente. É extremamente recomendável que o professor consulte as seqüências didáticas propostas no *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – Língua Portuguesa*² para obter orientações sobre como abordar os textos dessa esfera.

5.3 Planejamento da rotina e das modalidades organizativas

Pensar um bom programa requer uma visão de conjunto: tendo em conta as expectativas de aprendizagem para o ano, o professor tem metas claras a atingir. Por onde começar? Como desenvolver o programa de modo a perseguir os objetivos da área e do projeto pedagógico da escola?

Estabelecer uma rotina de trabalho pode ser um princípio interessante. A rotina organiza um elenco de atividades que se realizam em determinada ordem e com certa periodicidade. Tal organização tem por princípio criar um contexto de produção de conhecimento de cujo funcionamento todos compartilham e, por isso, pode tornar-se mais produtivo e proveitoso. Conhecendo como as aulas se organizam no tempo, ou seja, dominando a seqüência em que as atividades se sucedem, os estudantes podem se organizar individualmente para participar dos trabalhos propostos. Trata-se, portanto, de organizar o tempo didático e distribuí-lo entre, por exemplo, seqüências de atividades, projetos, atividades permanentes (ou habituais), situações de sistematização ou situações ocasionais.

O quadro abaixo ilustra uma possível rotina quinzenal:

Atividades programadas	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
• Atividade permanente	X					X				
• Situações de sistematização									X	X
• Seqüência de atividades ou projeto em andamento.		X	X	X	X		X	X		

2 *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006.*

5.3.1 Do planejamento das atividades permanentes

As atividades permanentes são desenvolvidas sistematicamente, uma vez por semana ou a cada quinze dias, por exemplo, e podem ser exploradas pelo professor para atender a interesses específicos dos estudantes ou para expandir seu repertório de gêneros textuais. Pode funcionar como atividade importante para familiarizar os estudantes com um gênero que será introduzido no programa futuramente ou para manter em uso um gênero estudado anteriormente. Pode também prestar-se ao desenvolvimento de atividades com objetivos específicos, tal como ler oralmente textos, produzir textos com regularidade, fazer visitas às salas de leitura ou de informática.

A. Atividades permanentes de leitura de gêneros de curta extensão

Ler é uma prática importante para despertar nos leitores a curiosidade e a imaginação, como também para estimulá-los a refletir sobre temas delicados e complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório textual, aprendam como funciona a linguagem escrita e, principalmente, encontrem espaço para expressar seus sentimentos e inquietações. A seguir, uma sugestão de como organizar uma atividade permanente de leitura:

- a. selecionar os textos a serem lidos nos dias programados para a atividade permanente;
- b. ler em voz alta para a turma textos de maior complexidade ou, se forem simples, solicitar que sejam lidos autonomamente;
- c. após a leitura, promover uma conversa para que os estudantes troquem impressões a respeito do texto ou relatem experiências pessoais relacionadas ao tema ou ao enredo desenvolvidos;
- d. a cada dia, após a leitura, compartilhada ou autônoma, pedir aos estudantes para registrarem o título do texto na ficha de apreciação (ver modelo abaixo), assinalando a coluna correspondente à avaliação que fizeram.

Atividade permanente				
Leitura de textos do gênero _____				
Leitor: _____				
Turma: _____				
Título do texto	Data da leitura	Apreciação		
		Não gostei.	Gostei.	Gostei muito!

O formulário a seguir ilustra outro instrumento de acompanhamento da participação do estudante nos momentos de leitura e discussão de um texto.

Atividade de leitura	
Estudante: _____	
Tema: _____	
Texto lido: _____	
Data da discussão: _____	Visto: _____
Comentário	

Impresso, fotocopiado ou escrito pelo estudante, esse formulário permite um registro sintético das atividades de leitura e reflexão de que o estudante participa. Ao redigir um breve comentário, o estudante faz uma síntese do que lhe chamou mais a atenção na atividade e, ao ler o que a turma escreveu, o professor obtém um painel das idéias que mais repercutiram no grupo. Essas informações podem subsidiar o planejamento de outros eventos para que os tópicos de maior interesse sejam desenvolvidos ou para que os tópicos que não chamaram a atenção dos estudantes, mas que do ponto de vista da aprendizagem são importantes, sejam discutidos.

Preenchido pelo estudante ao final de cada atividade de leitura e reflexão, o formulário é entregue ao professor, que fará uma rápida leitura, dará o seu visto e o devolverá ao estudante. É importante salientar que o propósito desse instrumento não é corrigir o texto do estudante, nem avaliar sua capacidade de reflexão. O formulário é um instantâneo que capta o momento e, sendo pouco extenso, é um instrumento ágil para observar como o estudante realiza a atividade e recolher informações para monitorar a aprendizagem futura.

Avaliação da atividade permanente de leitura

Os dois formulários acima podem ser utilizados para o professor obter indicadores para avaliar a participação dos estudantes nas práticas de leitura. O estudante esteve presente a todas as atividades planejadas? Quais os textos mais apreciados? E os menos apreciados? Por quê? Que aspectos da discussão foram mais mobilizadores? Houve avanços na qualidade textual dos registros?

B. Atividades permanentes de leitura de novelas e romances

Ensinar o estudante a gostar de ler é uma das principais tarefas da escola. Formar leitores que busquem autonomamente o livro como fonte de informação e de prazer estético é, entretanto, tarefa difícil, especialmente quando não herdamos essa prática cultural.

Um bom leitor é aquele que tem experiências de leitura acumuladas e que tem claro para si mesmo seu perfil de leitor: os livros de que gosta de ler, quais são suas expectativas de leitura, reconhece suas dificuldades, tem critérios pessoais mínimos para seleção dos livros que lê e sabe buscar a informação de que necessita. Não há um perfil de leitor ideal. O bom leitor é aquele que lê. E quem lê, à medida que lê, torna-se mais exigente e mais criterioso na escolha do que vai ler. Não será amanhã o leitor que é hoje.

Qual o papel da escola, então? Criar situações propícias para o desenvolvimento do gosto da prática da leitura. Um ponto de partida para o ensino da leitura pode ser inaugurar um processo de reflexão sobre leitura com os estudantes, em que eles possam expressar sua experiência sem ter que corresponder a qualquer modelo de leitor: o que lêem, quais os livros ou autores prediletos, do que não gostam na leitura, o que lhes dá prazer quando lêem.

Para isso, uma proposta é sugerir aos estudantes que procurem na sala de leitura um livro de ficção que acreditam ser gostoso de ler. O objetivo do professor é conhecer o

que move essa escolha, quais são os campos de interesse, que experiências anteriores foram marcantes. O professor pode sugerir que procurem um livro de um autor que já leram e de cujo livro gostaram, ou busquem um título que lhes seja sugestivo, ou procurem pelo tipo de conteúdo que o livro encerra (a natureza da história ou o gênero textual). Esse critério de escolha vai fazer com que os estudantes estabeleçam um ponto de partida: uma hipótese sobre a leitura que pode ser prazerosa. É exatamente essa imagem da leitura que se pretende que construam.

Evidentemente que, com um critério aberto, as escolhas serão bem variadas e alguns estudantes poderão ter dificuldades para decidir que leitura vão fazer, até mesmo pela pouca referência que podem possuir. Um bom modo de prevenir esse problema é programar uma visita com a turma à sala de leitura para lançamento da proposta e, então, mostrar as inúmeras opções de leitura que os estudantes têm. Antes da visita, o professor pode levantar com o professor da ala de leitura um conjunto de obras bastante variado para apresentar aos estudantes. O professor deve, entretanto, evitar escolher ou indicar livros aos estudantes: essa é a tarefa deles. O professor deve também se preparar para receber com naturalidade as escolhas que fizerem, ainda que não concorde com elas ou as considere inadequadas, pois, nesse processo de formação, é importante que o próprio leitor chegue à conclusão do que lhe convém naquele momento, pois terá outras oportunidades para mudar seus critérios de escolha do que lê.

Dando andamento à proposta, o professor pode combinar com os estudantes uma data plausível para realizar uma roda de leitura. O prazo não pode ser longo demais para não ser um fator que desmobilize os estudantes, que devem ter como missão ler o livro e observar como e quando a leitura se torna prazerosa, qual o melhor ambiente para ler, que fatores interferem na concentração e outros componentes do contexto de leitura que podem ser interessantes observar para comentar na roda.

A realização da roda de leitura segue procedimentos simples, cada um fala por sua vez e estabelece-se o diálogo com cada depoente que discorre sobre sua experiência de leitura: sua hipótese inicial (a leitura seria prazerosa) cumpriu-se? Que fatores influenciaram positiva e negativamente a leitura? Se o grupo é numeroso, poderá ser necessário realizar a roda em duas aulas consecutivas para dar tempo a todos de conversar sobre sua leitura.

Após essa primeira experiência, convém o professor fazer uma nova proposta ao grupo: baseado na observação da leitura, cada estudante deve escolher um livro que represente para si um “salto qualitativo de leitura”. O professor deve esclarecer que esse “salto” é relativo, para cada leitor pode ter um significado. Cada estudante

deve refletir que desafio representa um “salto qualitativo de leitura”. Para uns pode ser ler um romance inteiro, para outros pode ser ler um livro com maior número de páginas, ou um romance de determinado autor de que ouviu muito falar. Não importa muito o critério que o estudante escolha, porém o professor deve alertar que a leitura escolhida deve representar um desafio: não tão grande que seja intransponível nem tão pequeno que não seja estimulante. Novamente uma roda de leitura deve ser marcada no calendário de eventos da turma.

Essa prática de leitura pode ser interessante para todos os anos do Ciclo II, pois os leitores vão crescendo e mudando suas escolhas, mas o certo é que sempre haverá um bom desafio a enfrentar.

Outra proposta que pode estimular a leitura é eleger um tema como “clássicos juvenis de todos os tempos”, fazer uma lista desses livros que há na sala de leitura e sugerir que os estudantes escolham dessa lista os que têm interesse em ler, de maneira que haja um mínimo de títulos repetidos entre os estudantes e que todos os sugeridos sejam escolhidos. No Anexo 1, uma sugestão de títulos que poderiam integrar tal lista.

O professor deve selecionar os livros de uma lista como essa com cuidado: ver se a edição é bem-feita, se corresponde ao texto integral original ou se é uma boa adaptação e sugerir que os estudantes pesquisem antes da leitura quem foi o autor, qual o significado daquele livro considerado “clássico” em nossa cultura. Essa pesquisa pode ser realizada na Internet, por exemplo. Na roda de leitura, os estudantes devem expor essas informações aos colegas apresentando o livro. Esses livros podem, então, compor uma “biblioteca de classe” durante algum tempo para que os estudantes possam fazer a escolha de um novo título. Os temas de uma listagem oferecida pelo professor podem ser variados: histórias de suspense ou terror, romances policiais, biografias e autobiografias.

Avaliação da atividade permanente de leitura de novelas e romances

Uma produção escrita pode resultar dessas propostas de leitura, desde que não sirvam como “provas” para avaliar a leitura, conferir o que o estudante entendeu, pois essas estratégias geralmente afastam o estudante da leitura prazerosa e acabam por constituir as conhecidas “leituras por obrigação”. Mais interessante é estimular os estudantes a produzirem um jornal de resenhas para divulgar os livros lidos, em versão impressa ou digital (uso de *blogs*, por exemplo) ou confeccionar um mural a ser compartilhado com outros estudantes da escola.

C. Atividades permanentes de produção de texto

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

Mas, ainda que, nas aulas de português, se venha ampliando a frequência da produção de textos com propósitos claramente definidos em que ocorra circulação entre leitores fora dos muros da escola, é o professor quem normalmente tem a tarefa de ler e de corrigir “redações”. Tarefa tão penosa e desgastante que acaba fazendo com que os professores reduzam o volume de propostas de escrita apresentado aos estudantes.

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

Sabe-se que apenas o estudo dos tópicos referentes aos padrões da linguagem escrita não garante que o estudante possa se apropriar deles na produção ou mesmo na revisão e edição de textos. Por essa razão, é importante planejar situações didáticas que o auxiliem a investir nos conteúdos estudados em atividades mais complexas – a produção e a revisão ou a edição de textos –, de modo a auxiliá-lo a superar os problemas que enfrenta ao escrever.

Tanto os procedimentos de revisão, como os de edição, começam de maneira externa, com a mediação do professor, o qual elabora os instrumentos que permitem aos estudantes aplicar os conteúdos que estão trabalhando.

Em função da complexidade da tarefa, é pouco produtivo explorar todos os aspectos a cada vez. Assim, para que o estudante possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada apenas para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.

É interessante que o professor organize uma atividade permanente de produção de textos: um a cada 15 dias, por exemplo, de tal maneira que, ao final de cada bimestre, os estudantes tenham produzido um mínimo de quatro textos. Não é necessário elaborar novas propostas, é possível aproveitar as sugestões que o livro didático apresenta. Em lugar de corrigir, sugere-se que o professor apenas leia os textos com o propósito de identificar os problemas mais recorrentes, tanto em relação

aos padrões da escrita (revisão) como em relação aos aspectos referentes à coesão textual (edição).

Vamos à descrição da proposta passo a passo:

1. Os estudantes planejam e redigem o texto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos e à continuidade temática.
2. Para que a edição ou a revisão do texto sejam mais produtivas, é interessante separá-las do momento da produção: distanciar-se de seu próprio texto permite ao escritor atuar criticamente sobre ele.
3. Os estudantes podem fazer uma primeira revisão autônoma do texto usando uma caneta de outra cor. Esse procedimento permite que, quando o professor for ler, identifique o que eles não conseguiram acertar durante a elaboração do texto, mas já foram capazes de modificar, quando releam seu próprio texto.
4. O que os estudantes erraram na primeira versão de seu texto, mas já foram capazes de revisar, não deve ser motivo de preocupação: eles já aprenderam. O processo de produção de textos mobiliza muitos saberes e coordenar todos não é tarefa fácil. Por essa razão, até mesmo os escritores profissionais contam com o serviço de preparadores de texto, de revisores.
5. Ao ler os textos da turma depois da primeira revisão, o professor deve identificar que aspectos devem compor uma pequena pauta (dois ou três itens no máximo) que orientará a segunda revisão dos estudantes, propondo, inicialmente, sua realização em duplas ou em pequenos grupos, para criar melhores condições de intercâmbio entre os estudantes. Nessa etapa, é importante assegurar o acesso a dicionários e a outros materiais de consulta.
6. Ao organizar as atividades de revisão ou de edição em duplas, é possível ainda planejar o trabalho em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.
7. Quando for ler a produção da turma, o professor seleciona alguns textos para ler e elaborar uma pauta de revisão e de edição que atenda mais especificamente às necessidades pessoais daqueles estudantes que podem ter problemas distintos dos identificados entre a maioria: ou porque não aprenderam os conteúdos que a maioria já aprendeu, ou, ainda, porque superaram os problemas identificados na maioria da turma, estando aptos, portanto, a observar outros aspectos em seu texto. Dessa forma, o professor separa, desse conjunto, um quarto da produção para propor uma pauta personalizada no lugar da pauta coletiva, atendendo, assim, às necessidades específicas de revisão de cada estudante.

8. Os textos reformulados a partir da pauta personalizada são passados a limpo pelos estudantes, lidos e avaliados pelo professor, de modo que, ao final de quatro produções, teriam sido avaliados mais minuciosamente um texto de cada estudante.
9. Da mesma forma como se procurou simplificar o trabalho do professor para tornar possível aumentar o volume de atividades de escrita, é importante também pensar em como facilitar o trabalho do estudante. Se ele tiver que passar a limpo o texto após cada uma das duas atividades de revisão e de edição, já se sabe o que vai acontecer: os textos vão ficar cada vez curtos e burocráticos. O propósito é envolvê-los nas atividades de revisão e edição sem fatigá-los com a tarefa de passar a limpo.
10. Algumas dicas para facilitar o trabalho:
 - a. preparar uma folha em que haja um espaçamento maior entre as linhas ou usar as folhas do próprio caderno pulando linhas, para que seja possível sobrepor as alterações necessárias;
 - b. Solicitar aos estudantes que não escrevam no verso da folha, assim, caso haja um trecho que desejem alterar, vão poder recortar e colar os outros que estão bons e poupar trabalho.

Em síntese, organizando o trabalho dessa forma, ao final de um bimestre os estudantes terão produzido quatro textos e passado a limpo apenas um, objeto de uma segunda leitura do professor para avaliação da produção escrita. Por sua vez, o professor teria lido quatro redações de cada estudante, mas “corrigido” apenas uma.

Abaixo, uma síntese desses procedimentos:

Atribuição do estudante		Atribuições do professor		Atribuições do estudante		Atribuições do professor
Produção do texto	Revisão / edição autônoma	Leitura do professor [Elaboração de atividades de aquecimento para a revisão mediada]	Elaboração de pauta personalizada para uma amostra de 'x' estudantes.	Revisão / edição mediada [coletiva, em duplas, individual] com pauta coletiva.	Produção de versão final do texto após a segunda revisão / edição.	Releitura do professor do texto revisado / editado pelos estudantes da amostra para avaliação.
O estudante produz o texto.	Em outra aula, revê ou edita o próprio texto, sem nenhuma orientação.	Elaboração da pauta de revisão / edição coletiva. O professor lê os textos da turma já revisados ou editados por eles e prepara a pauta de revisão / edição coletiva. Se considerar necessário, pode preparar alguma atividade para desenvolver as ferramentas necessárias para o trabalho que precisam fazer. É interessante, no início, selecionar um texto representativo dos problemas da turma para promover uma revisão ou edição coletiva, cujo propósito é repertoriar os estudantes dos procedimentos envolvidos nessas atividades.	Os estudantes realizam a segunda revisão / edição, observando os aspectos apontados pelo professor.	Revisão / edição mediada com pauta personalizada.	Estudantes que revisaram e editaram o texto a partir da pauta personalizada passam o texto a limpo.	Professor avalia os textos revisados (pauta personalizada).

Avaliação da atividade permanente de produção de textos

Ler o texto do outro e criticar, apontando deficiências, assim como ter seu texto lido e comentado, com recomendações nem sempre concordantes, não é situação fácil. O estudante-autor e o professor-revisor/editor devem desenvolver uma relação afetuosa e respeitosa.

O professor é o escritor mais experiente que comenta o texto a partir de pautas claras, elaboradas, levando em conta as possibilidades dos estudantes e suas necessidades em relação às expectativas de aprendizagem. Os aspectos selecionados que integram a pauta dizem respeito à análise e reflexão sobre a língua e a linguagem e aos padrões da escrita descritos neste documento (item 4.1) para o ano, em função do gênero em estudo.

Sem esses critérios precisos de avaliação, corre-se sempre o perigo, numa revisão, de produzir apagamentos de autoria e homogeneizar os textos. O professor precisa ter sempre presente que a mesma diversidade que há entre os estudantes vai existir entre seus textos. Deve-se lembrar também que um texto é sempre suscetível de correções ou alterações, por isso pode ser inglória a busca pelo texto ideal. Nesse sentido, todo texto é inacabado.

Assim é importante que o estudante:

- **compreenda que um texto é apenas uma possibilidade dentre outras de dizer o conteúdo a ser dito;**
- **admita que seu texto pode não constituir o melhor enfoque para o que queria dizer e que, portanto, pode ser editado.**

Para desenvolver uma avaliação produtiva, mais do que a correção feita pelo professor das produções escritas, é importante que os próprios estudantes aprendam a fazer revisões de seus textos, a partir de pautas que vão ajudá-los a compreender a avaliação do professor e a exercitar um novo olhar: o de quem busca um modo melhor de dizer o que deseja comunicar.

5.3.2 Do planejamento das seqüências de atividades ou projetos

A cada início de projeto ou seqüência didática, o professor pode apresentar aos estudantes o plano geral do trabalho: o gênero textual em foco, os produtos a serem gerados, as tarefas envolvidas e o que os estudantes vão aprender. Pode também explicitar para os estudantes o tempo de duração do projeto ou seqüência, a forma

de avaliação e as datas em que os trabalhos devem ser apresentados ou realizados pelos estudantes.

Ao planejar uma seqüência de atividades, o professor precisa selecionar vários textos pertinentes ao gênero em foco, pois é interessante que os estudantes perceberem as marcas do gênero em vários de seus exemplares. Além disso, ao planejar uma seqüência de atividades ou projeto, o professor pode prever a distribuição das atividades no tempo, de maneira a acomodar todas as propostas da disciplina.

5.3.3 Do planejamento das situações de sistematização

Nas situações de sistematização, o professor seleciona conteúdos que estão sendo trabalhados nas outras modalidades organizativas, permitindo aprofundar ou fixar conhecimentos lingüísticos dos estudantes.

Dessa maneira, as expectativas de aprendizagem relativas à análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, aos padrões da escrita, à descrição gramatical e à variação lingüística articulam-se às demais expectativas de leitura e produção (escrita e oral).

5.3.4 Planejamento articulado das diferentes modalidades organizativas

O quadro a seguir ilustra o planejamento de uma seqüência de atividades de **2º ano do Ciclo II, para estudo do gênero Artigo de Divulgação Científica**.

Antes de apresentar a proposta aos estudantes, convém que o professor se prepare: leia atentamente o(s) texto(s) e levante o vocabulário que pode causar dúvidas, resolva questões de entendimento do conteúdo e pesquise o tema para se assegurar do que diz o especialista no assunto.

No planejamento abaixo, encontra-se anotada entre parênteses, em cada etapa, a expectativa que está sendo trabalhada nos diferentes momentos da seqüência. O professor pode conferir quais são as expectativas referidas (P1, P2.) consultando o quadro de expectativas do gênero Artigo de Divulgação Científica, do 2º ano do Ciclo II, neste documento (item 4.1).

MODALIDADE ORAL: EXPOSIÇÃO ORAL												
1. Solicitar aos estudantes que realizem pesquisa em livros ou, em sites da Internet indicados pelo professor, artigos de divulgação científica.												
2. Orientar o planejamento, em grupos, de uma exposição oral, a partir de artigos de divulgação científica pesquisados pelos estudantes: elaborar roteiros, selecionar registros impressos ou audiovisuais de apoio à fala. (P15, P16)												
3. Ensaaiar a exposição, procurando empregar vocabulário diversificado e enunciados ajustados à complexidade temática e à situação. (P19)												
4. Organizar a turma para a exposição dos trabalhos, estimulando a participação dos ouvintes: formular perguntas, tomar notas. (P15, P17 e P18)												

Legenda: Situações de sistematização Atividades permanentes

No quadro acima, a seqüência de atividades prevê, para a modalidade escrita:

1. o estudo do gênero de foco em três etapas (1, 2, 3): as duas primeiras repertoriariam a terceira;
2. a terceira, mais longa, prevê a produção e revisão de texto, abrindo espaço para situações de sistematização com o estudo dos padrões da escrita, ou de descrição gramatical, ou discussão de questões sobre variação linguística.

Para a modalidade oral, estão previstas:

1. a pesquisa de outros textos do gênero para repertoriar os estudantes;
2. seleção de temas e preparação de evento com o gênero de foco;
3. realização do evento oral.

Esse planejamento é um exemplo de como se podem articular atividades didáticas de modo a contemplar as expectativas de aprendizagem previstas para o ano e o gênero em estudo.

5.3.5 Implicações didático-pedagógicas da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem à luz de um exemplo

O estudo aqui proposto tem como foco o texto e não outras unidades da gramática da língua. Considerar o foco no texto exige que o trabalho proposto precise lidar com questões de ordem textual, como a organização composicional do gênero; a relação do léxico com a temática desenvolvida e como esse léxico recorre no texto estabelecendo a coesão entre as sentenças e criando seqüências textuais que possuem unidade e estabelecem divisões internas além das unidades que se expressam tipograficamente, como capítulos, seções e parágrafos.

Nas atividades de leitura e de produção de textos, espera-se, também, que o estudante possa avaliar como as palavras se associam a outras em uma determinada hierarquia, num certo grau de dependência, em uma perspectiva sintática e semântica.

Ao buscar reconstruir as redes semânticas que dão sustentação a uma determinada interpretação ou ao elaborar sucessivas versões de um texto, tentando ajustá-lo a determinada situação comunicativa, selecionam-se recursos lingüísticos que se apresentam como os mais adequados em função das finalidades do texto e dos efeitos de sentido que se depreende ao ler ou se antecipa ao redigir.

Tentar produzir uma descrição lingüística mais afinada com os usos efetivos da linguagem exige uma perspectiva teórica orientada mais por critérios pragmáticos e semânticos do que pelos critérios morfológicos e sintáticos das abordagens tradicionais.

No segundo ano do Ciclo II, na esfera escolar, o gênero selecionado é o artigo de divulgação científica em que geralmente um especialista expõe sobre determinado assunto para leitores-estudantes que precisam aprender os conceitos fundamentais explorados e sintetizar as informações apresentadas. Para essa tarefa, os termos selecionados pelo autor e as redes coesivas que estabelecem assumem grande

relevância. Selecionou-se o artigo – *Como funciona o telescópio?* – publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Como funciona o telescópio?

Entenda como é possível observar corpos celestes que estão *muuuuuuito* longe de nós

Um telescópio permite observar corpos celestes – como estrelas, cometas, planetas e luas – que estão *muuuuuuito* longe de nós. Sabe por quê? Esse instrumento coleta e focaliza uma grande quantidade de luz emitida pelos astros, produzindo assim uma imagem ampliada e rica em detalhes.

Os corpos celestes podem emitir luzes que nós conseguimos ver, mas também luzes que não podemos enxergar, como os raios X, a luz ultravioleta, o infravermelho e as ondas de rádio. Por isso, há diferentes tipos de telescópios.

Os radiotelescópios, por exemplo, são telescópios especialmente construídos para coletar ondas de rádio – e não apenas as que conhecemos comumente por AM e FM. Eles são capazes de observar as diversas informações que a natureza apresenta e exibe em forma de ondas de rádio, como a presença de moléculas no espaço. A partir de observações feitas por radiotelescópios – assim como por telescópios que captam radiação ultravioleta e infravermelha –, é possível identificar, por exemplo, estruturas no Sol, em cometas e em galáxias distantes que seriam invisíveis a olho nu.

Já os chamados telescópios ópticos, que captam a luz que somos capazes de ver, são os mais conhecidos. Eles se dividem, basicamente, em dois tipos: os refratores e os refletores. Nos refratores, quem coleta a luz é uma lente ou um conjunto de lentes e, nos refletores, isso é feito por meio de um espelho. Quanto maiores essas lentes ou espelhos, maior a capacidade de o instrumento “enxergar” objetos distantes e identificar detalhes de objetos mais próximos.

A maior parte dos telescópios ópticos profissionais é do tipo refletor, isto é, possuem espelhos para coletar a luz visível, sendo que esses espelhos podem chegar a ter oito metros de extensão. Esses grandes telescópios, em geral, estão instalados em observatórios localizados em lugares remotos e de baixa umidade, como desertos



Ilustração Fernando

ou montanhas. Em astronomia, quanto mais alto, melhor, pois quanto menos atmosfera houver entre o telescópio e o objeto que se observa mais nítida é a imagem obtida e mais fácil a sua observação. É como tentar enxergar um peixe logo abaixo da superfície de um lago e outro a dez metros de profundidade. Qual situação é mais difícil?

Entretanto, a presença da atmosfera, por menor que seja, ainda assim provoca alterações na imagem do astro. Mas existem telescópios que estão livres dos efeitos que ela pode causar: os telescópios espaciais, como o Hubble e o Corot, que estão em órbita da Terra, onde não há atmosfera. Esses telescópios são capazes de obter imagens que seriam impossíveis para qualquer outro telescópio de mesmo porte na superfície da Terra.

Sergio Pilling

Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS)

REVISTA *Ciência Hoje das Crianças* – número 178: abril de 2007

A palavra “telescópio” é empregada 12 vezes nesse pequeno artigo, considerando tanto as formas que estão no singular como as no plural. Afinal, não podia ser diferente em um texto que tem como título: *Como funciona o telescópio?*

Nem sempre *telescópio* é empregado isoladamente. Em várias ocorrências, o termo é acompanhado de adjetivos que restringem sua significação genérica: *telescópios ópticos*, *telescópios espaciais*. No primeiro caso, indica um tipo de telescópio; no segundo, telescópios instalados em satélites artificiais e não em solo terrestre.

Não entraram nessa conta as ocorrências de *radiotelescópios*, um substantivo composto em cuja formação entra *telescópio*. Por um processo diferente da adjetivação, *radiotelescópio* também indica um tipo de telescópio.

A palavra “instrumento” também se refere a “telescópio”:

Esse instrumento coleta e focaliza uma grande quantidade de luz emitida pelos astros, produzindo assim uma imagem ampliada e rica em detalhes.

Trata-se de um hiperônimo que, além de retomar “telescópio”, classifica-o como pertencente a um determinado conjunto em que há outros instrumentos, como a bússola, o termômetro, a luneta. Mas, no caso específico desse artigo, *instrumento* significa apenas *telescópio*.

Para compreender o trecho abaixo, o leitor precisará recuperar a informação sinalizada gramaticalmente pelo pronome “eles”, que não se aplica a telescópios em geral, mas apenas a um tipo deles: os ópticos. Só assim interpreta que “os refratores”

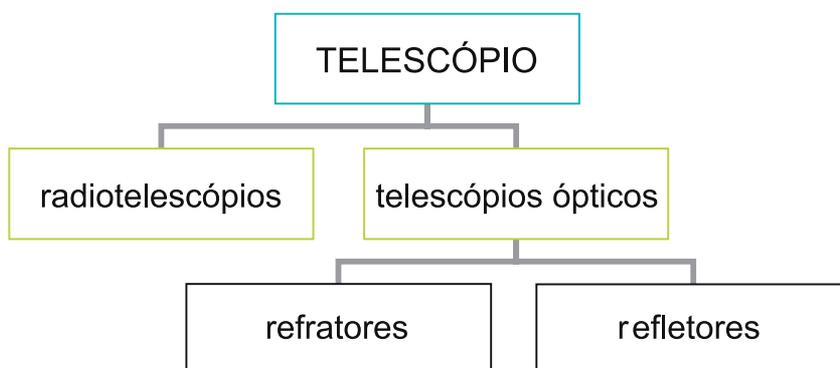
e “os *refletores*”, adjetivos convertidos em substantivos, sintetizam expressões mais longas: ‘[*telescópios ópticos*] **refratores**’ e ‘[*telescópios ópticos*] **refletores**’: dois tipos, portanto.

Já os chamados telescópios ópticos, que captam a luz que somos capazes de ver, são os mais conhecidos. Eles se dividem, basicamente, em dois tipos: os refratores e os refletores.

No trecho abaixo, *Hubble* e *Corot* são nomes próprios de telescópios espaciais e não dois tipos de telescópios espaciais.

Mas existem telescópios que estão livres dos efeitos que ela pode causar: os telescópios espaciais, como o Hubble e o Corot [...]

A análise do léxico e da rede coesiva que estabelece é decisiva para hierarquizar as informações que o texto apresenta a respeito do assunto:



Relendo o artigo:

*Um telescópio **permite observar** corpos celestes – como estrelas, cometas, planetas e luas – que estão muuuuuuito longe de nós. Sabe por quê? Esse instrumento **coleta e focaliza** uma grande quantidade de luz emitida pelos astros, produzindo assim uma imagem ampliada e rica em detalhes.*

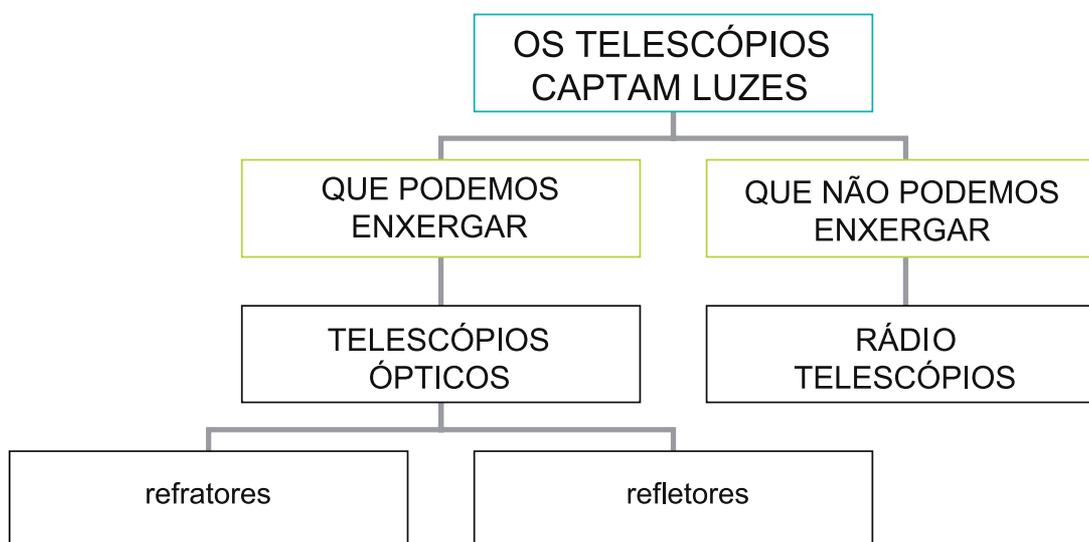
No primeiro parágrafo, o leitor fica sabendo para que serve o telescópio – **observar corpos celestes** –, mas também como isso é feito por esse instrumento – **coleta e focaliza uma grande quantidade de luz emitida pelos astros**.

Os corpos celestes podem emitir luzes que nós conseguimos ver, mas também luzes que não podemos enxergar, como os raios X, a luz ultravioleta, o infravermelho e as ondas de rádio. Por isso, há diferentes tipos de telescópios.

No segundo parágrafo, as orações “*que nós conseguimos ver*” e “*que não podemos enxergar*” indicam tipos de luzes que os corpos celestes emitem e que podem ser captadas por diferentes tipos de telescópio. Repare que o autor se preocupa em apresentar uma lista com vários exemplos de tipos de luzes *que não podemos enxergar*. Além de adjetivos, de substantivos compostos, de adjetivos substantivados, também é possível indicar “tipos” com orações adjetivas, como mostra o diagrama abaixo:

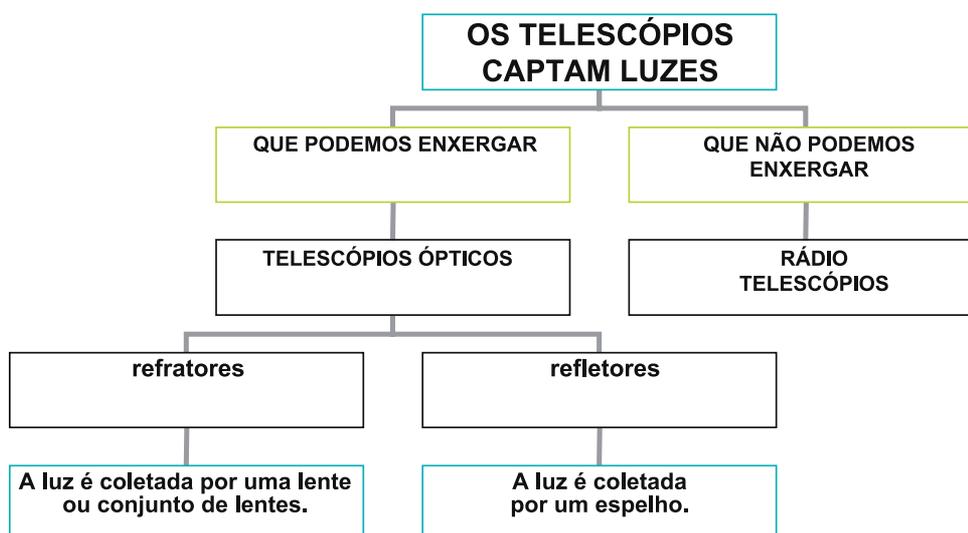


Articulando a finalidade aos diferentes tipos de telescópios, é possível articular os elementos relacionados nos diagramas anteriores:



Nos refratores, quem coleta a luz é uma lente ou um conjunto de lentes e, nos refletores, isso é feito por meio de um espelho. (isso = quem coleta a luz)

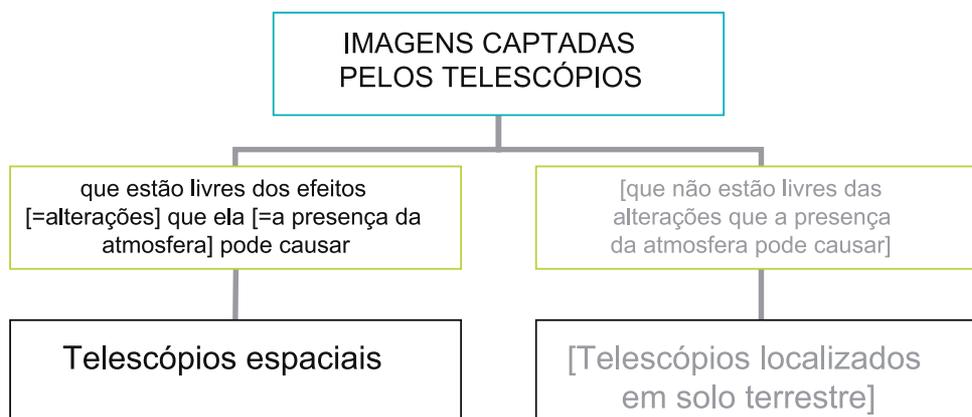
O trecho acima permite ao leitor entender, em linhas gerais, o funcionamento dos telescópios ópticos: as orações sublinhadas, embora não sejam adjetivas, também descrevem aspectos referentes ao funcionamento dos telescópios ópticos, permitindo expandir ainda mais o diagrama anterior:



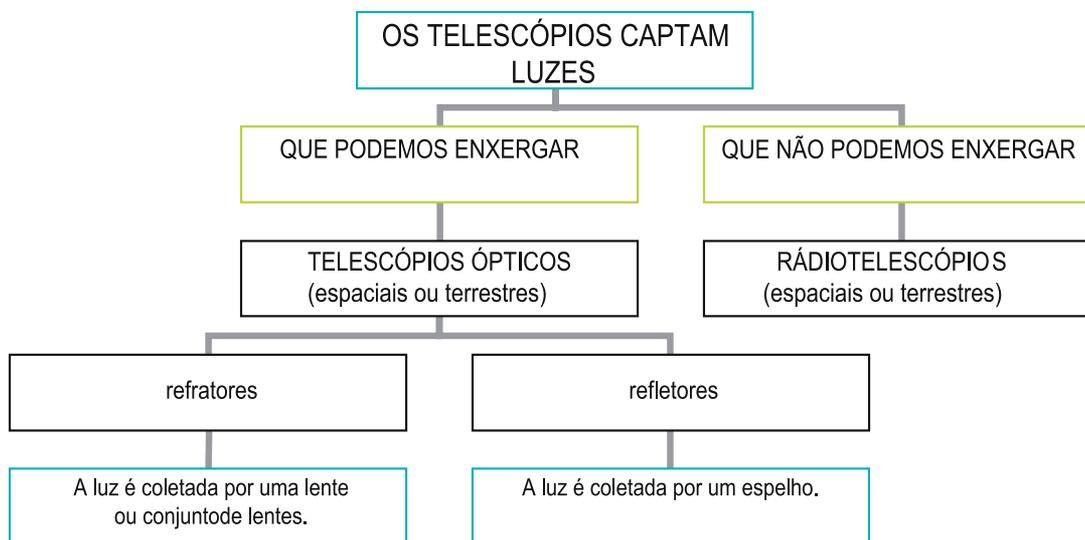
Nos dois parágrafos finais, o autor do texto procura explicar ao leitor como a presença da atmosfera pode interferir na nitidez das imagens captadas pelos telescópios e de que maneira, para minimizar seus efeitos, são selecionados os locais para a sua instalação.

No último, o leitor precisa estar bem atento ao uso no plural – *telescópios* que engloba os dois tipos (ópticos e radiotelescópios) -, para compreender que ambos podem ser *espaciais* se estiverem instalados em satélites artificiais, em órbita em torno da Terra; ou de solo, *em observatórios localizados em lugares remotos e de baixa umidade, como desertos ou montanhas*.

Entretanto, a presença da atmosfera, por menor que seja, ainda assim provoca alterações na imagem do astro. Mas existem telescópios que estão livres dos efeitos que ela pode causar: os telescópios espaciais, como o Hubble e o Corot, que estão em órbita da Terra, onde não há atmosfera. Esses telescópios são capazes de obter imagens que seriam impossíveis para qualquer outro telescópio de mesmo porte na superfície da Terra.



Também é possível diferenciar os telescópios pela sua localização. Reunindo todas as informações que o texto oferece, apresentamos o diagrama final:



Do ponto de vista das práticas de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, concentrou-se o trabalho no uso de vocabulário técnico (P14 / 2º ano do Ciclo II) e na função que substantivos e adjetivos assumem no texto (P98 / 2º ano do Ciclo II), isto é, de que maneira é possível hierarquizar as proposições, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados no texto (P7 / 2º ano do Ciclo II) e apoiando-se, também, na paragrafação (P88 / 2º ano do Ciclo II).

Análises como essa podem ser feitas com emprego de metalinguagem funcionando apenas como etiqueta, sem as exaustivas classificações que pouco contribuem para a

ampliação da competência lingüística e discursiva dos estudantes. Mas, como não há textos sem gramática, é possível analisar a língua em funcionamento para compreender como o texto diz aquilo que diz.

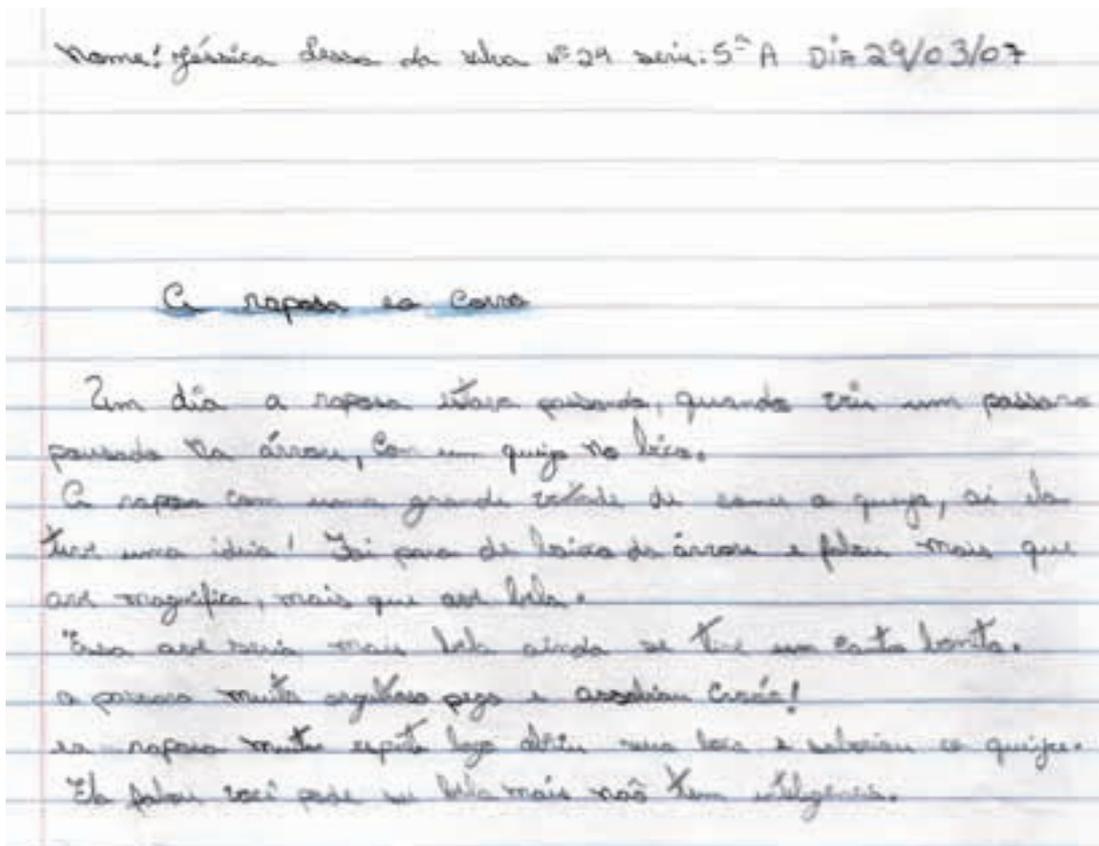
Desse modo, o texto fonte transforma-se não apenas em referência para a ampliação dos conhecimentos a respeito do funcionamento do mundo, mas também em referência para a apreciação da linguagem que se usa para escrever. A análise desse artigo pode construir pontes para a leitura de outros que apresentem maior complexidade temática ou estilística (ver texto no Anexo 3).

5.3.6 Implicações didático-pedagógicas da sistematização dos padrões de escrita à luz de dois exemplos

Os padrões da escrita referem-se ao que os estudantes precisam aprender para escrever com correção: ortografia, acentuação, segmentação em palavras e períodos, emprego das maiúsculas, concordância e alguns aspectos da pontuação. Aspectos que, apesar de não serem suficientes para garantir um texto de qualidade, certamente, concorrem para que o leitor processe as informações nele contidas com maior rapidez.

Do ponto de vista prático, envolvem boa parte dos aspectos assinalados pela ferramenta do corretor ortográfico dos processadores de texto e associam-se às atividades de revisão. Assim, para trabalhar os padrões da escrita de modo produtivo, é fundamental partir de um diagnóstico cuidadoso do que os estudantes já sabem (ver exemplo abaixo), para criar situações didáticas em que eles possam descobrir os contextos regulares e antecipar aqueles em que concorrem múltiplas representações.

A título de exemplo, segue a análise de dois textos: um escrito por Jéssica. e o outro, por Ellen, ambas estudantes do primeiro ano do Ciclo II. Trata-se do reconto da fábula *A raposa e o corvo*, previamente lida para elas pela professora.



Transcrição do texto da Jéssica

A raposa e o corvo

Um dia a raposa estava passando, quando viu um **passaro** pousado **Na** árvore, **Com** um queijo no bico.

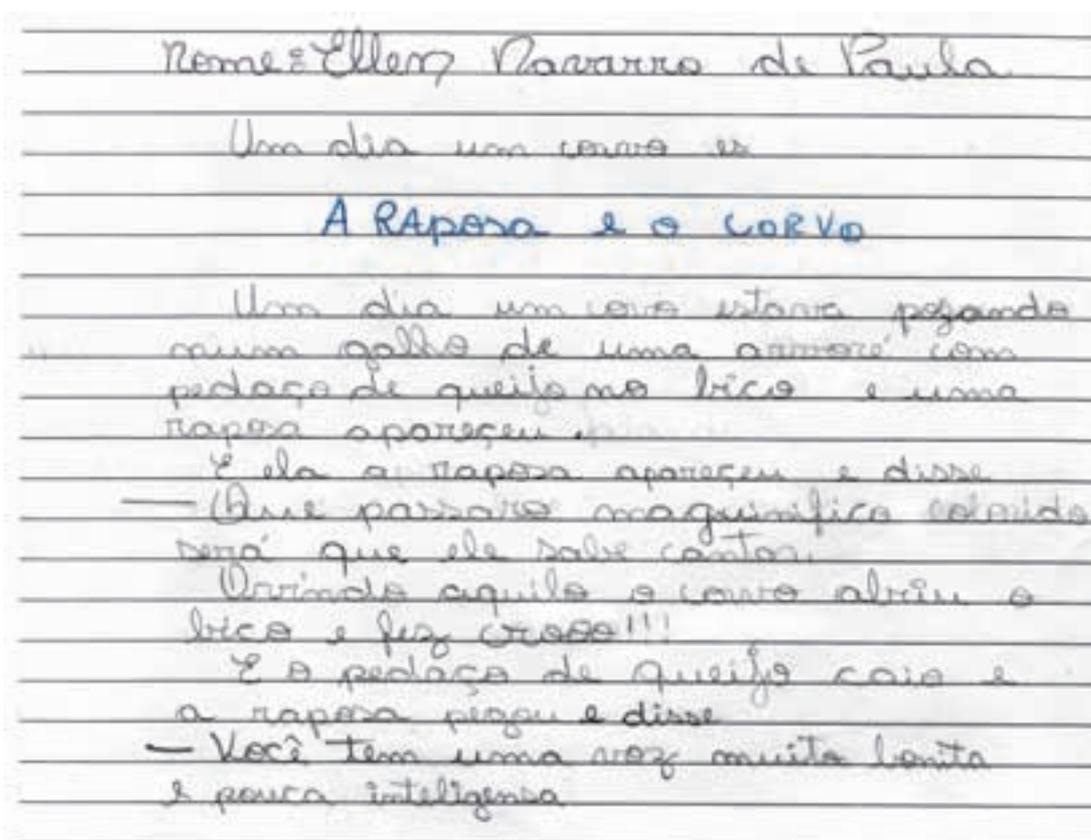
A raposa com uma grande vontade de comer o queijo, **ai** ela teve uma idéia Foi para de baixo da árvore e falou **mais** que ave **magnífica**, **mais** que ave bela.

Essa ave seria mais bela ainda se **tive** um canto bonito.

o **passaro** muito orgulhoso **pego** e assobiou croóc!

e a raposa muito esperta logo abriu sua boca e **saboriou** o queijo.

Ela falou você pode ser belo **mais** não tem **inteligencia**.



Transcrição do texto da Ellen

A Raposa e o Corvo

Um dia um **covo** estava **pozando** num galho de uma **arvoré** com pedaço de queijo no bico e uma raposa **apareceu**.

E ela a raposa **apareceu** e disse

— Que **passaro maguinifico colorido** será que ele sabe cantar.

Ovindo aquilo o corvo abriu o **Bico** e fez **crooo!!!**

E o pedaço de queijo **caio** e a raposa **pegou** e disse

— Você tem uma voz muito bonita e pouca **inteligensa**

Diagnóstico dos padrões da escrita		
	Jéssica	Ellen
1. Dificuldades para representar sílabas cuja estrutura seja diferente de CV (consoante / vogal), principalmente as que envolvem a representação de encontros vocálicos ou consonantais e de dígrafos.	Não.	covo (uma entre três ocorrências corretas)
2. Interferência da fala na escrita em final de palavras.	pego → pegou	caio → caiu (hipercorreção)
3. Interferência da fala na escrita no radical.	saboriou → saboreou	pozando → pousando, ovindo → ouvindo inteligensa → inteligência
4. Troca as letras c/ç, c/qu, r/rr, s/ss, g/gu, m/n, envolvendo desconhecimento das regularidades contextuais.	Não.	Apareceu
5. Troca as letras c/ç/s/ss/x, s/z, x/ch, g/j em contextos irregulares em que dois ou mais grafemas concorrem para representar um mesmo fonema.	Não.	pozando, maguinifico, inteligensa
6. Trocas envolvendo parônimos e homônimos.	mais → mas	Não.
7. Trocas envolvendo consoantes surdas e sonoras.	Não.	Não.
8. Problemas com a representação da nasalização.	Não.	Não.
9. Problemas com a acentuação das palavras.	passaro, ai, ideia, magnifica, inteligência	arvoré, passaro, maguinifico, inteligensa
10. Problemas com a segmentação das palavras.	Não.	Não.
11. Segmentação do texto em frases usando letras maiúsculas e ponto (final, interrogação, exclamação).	Segmenta, havendo apenas uma única ocorrência: <i>e a raposa muito esperta logo abriu sua boca [...]</i> Revela problemas com o uso das letras maiúsculas: Na árvore, Com um queijo no bico. Não domina ainda as convenções da pontuação e paragrafação em seqüências dialogais.	Segmenta, mas não emprega os dois-pontos após os verbos <i>dicendi</i> .
12. Domínio das regras básicas de concordância nominal e verbal da língua padrão.	Sim.	Sim.
13. Emprego da vírgula no interior das frases.	Sim.	Não.
14. Segmentação do texto em parágrafos.	Sim, mas não apresenta o recuo da margem esquerda com clareza em todas as ocorrências.	Sim, mas não apresenta o recuo da margem esquerda com clareza em todas as ocorrências.
14. Disposição do texto na página (margens, parágrafos, títulos, cabeçalhos) de acordo com as convenções.	Boa formatação.	Boa formatação.

Para ensinar, por exemplo, ortografia de maneira reflexiva, o professor pode planejar atividades adequadas para permitir que os estudantes reflitam a respeito dos valores que as letras podem representar em diferentes contextos, aprendendo o que é regular e antecipando os contextos que envolvem arbitrariedade, cuja aprendizagem dependerá da memória. A maneira como Ellen escreve a palavra *apareceu* revela que ela ainda não aprendeu em que contextos é possível empregar **c** ou **ç**; já em *inteligensa*, embora incorreto, o emprego do **s** é contextualmente possível, já que a letra está entre uma consoante e uma vogal como em *urso* e *pulseira*, por exemplo.

Para trabalhar questões como essas, o professor pode construir um *corpus* de palavras para que os estudantes possam perceber o que é regular, agrupando os dados a partir de critérios construídos para apontar as regularidades ortográficas. Para isso, alguns cuidados são importantes:

1. solicitar o registro das conclusões a que os estudantes tenham chegado;
2. apresentar a metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido;
3. promover atividades de sistematização dos conteúdos estudados, de modo a permitir que os estudantes se apropriem efetivamente das descobertas realizadas;
4. auxiliar os estudantes a aplicarem os diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, como a prática de revisão de textos, elaborando pautas que os ajudem a identificar os aspectos trabalhados.

Porém, não é necessário esperar que a turma toda tenha descoberto as regularidades ortográficas para começar a estudar outros aspectos dos padrões da escrita, como o uso das maiúsculas em início de frase e a pontuação.

Uma possibilidade interessante de criar boas situações de aprendizagem é tornar observáveis os usos que os escritores fazem, por exemplo, da letra maiúscula e da pontuação. Segue-se a descrição dos passos:

1. pedir para os estudantes lerem um texto do gênero de foco com o propósito de localizar as palavras em que o autor empregou letra maiúscula;
2. Estimular os estudantes a investigar se há alguma regularidade no emprego das letras maiúsculas e solicitar que registrem suas descobertas;
3. Solicitar nova releitura do texto para os estudantes confirmarem as regularidades descobertas e localizarem que sinais de pontuação diferentes o autor empregou antes da letra maiúscula;

4. Apresentar um texto representativo das dificuldades identificadas na turma para que o revisem considerando o emprego das iniciais maiúsculas e da pontuação de final de frase. Para que os estudantes possam se concentrar nos aspectos focalizados, é importante apresentar uma versão padronizada em relação aos desvios ortográficos que pode ser copiada na lousa, em transparência para uso no retroprojeto ou, ainda, digitalizada para uso com o datashow.

5.3.7 Implicações didático-pedagógicas da descrição gramatical à luz de um exemplo

Considerar a língua em seu funcionamento discursivo implica compreender que as situações comunicativas exercem grande influência sobre a estrutura lingüística. Assim, uma boa análise da estrutura gramatical precisa ter como referência a situação comunicativa inteira: a finalidade da interação, seus participantes e seu contexto discursivo.

Ainda que, em função da análise, se decomponha o discurso em constituintes, o objetivo é sempre verificar quais são os usos que se fazem deles em diferentes situações comunicativas. Assim, estudam-se tanto as regras que governam as expressões lingüísticas em diferentes níveis de análise (semântico, sintático, morfológico e fonológico); como as regras pragmáticas que orientam a interação verbal em que se usam essas expressões lingüísticas.

Analisar as expressões lingüísticas exige que o sujeito tenha a capacidade de generalizar. Memorizar a metalinguagem e as definições formais dos conceitos gramaticais, porém, pode redundar em esforço inútil, se o estudo não encontrar correlação na experiência do estudante com os usos da linguagem. Sustenta-se que o uso precede a análise.

No primeiro ano do Ciclo II, na esfera jornalística, o gênero selecionado é a entrevista em que, em função de uma temática de relevância, pessoas são convidadas a apresentar a um jornalista, geralmente, depoimentos, pontos de vista sobre questão polêmica, explicar algo. Fortemente assinalada pela interação, em seu formato clássico caracteriza-se pelo par pergunta / resposta.

A entrevista selecionada – *O pedreiro da literatura* (Anexo 4) – foi concedida ao jornalista Guilherme Prendin, do portal www.educacional.com.br, por Evando dos Santos, um pedreiro que transformou a paixão pela leitura numa biblioteca comunitária com 40 mil livros: a Biblioteca Comunitária Tobias Barreto de Menezes, cujo projeto arquitetônico ganhou de presente de Oscar Niemeyer.

As perguntas formuladas pelo entrevistador, em sua maioria, são introduzidas por pronomes ou advérbios interrogativos que orientam o entrevistado em relação ao tipo de informação que se espera como resposta. Ao isolar a pergunta do contexto do texto, cria-se para o leitor da entrevista, não a condição de responder, mas a de antecipar, a partir desses mesmos marcadores, o conteúdo temático da resposta e compreender o funcionamento dessas partículas interrogativas.

A proposta é que antes de ler a entrevista na íntegra os estudantes leiam as perguntas, localizem os pronomes e advérbios interrogativos e apontem sua natureza semântica, como sugerido na tabela abaixo.

Perguntas que o jornalista formulou ao entrevistado	Escreva as palavras usadas pelo jornalista para introduzir as perguntas.	Marque com um X o tipo de informação que, provavelmente, o entrevistado deve dar na resposta.			
		Tempo	modo, jeito	quantidade	lista de algo
Quando e como surgiu seu interesse por livros?	Quando e como	X	X		
Como surgiu a idéia de montar a biblioteca?	Como		X		
Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para montar a biblioteca?	Quais				x
Você se incomoda com esse tipo de preconceito?					
De que maneira o acervo foi sendo montado?	De que maneira (= como)		X		
Que tipo de livro se encontra na Biblioteca Comunitária?	Que tipo de				X
Quantas pessoas a biblioteca costuma receber por dia?	Quantas			x	
Como você vê o sistema bibliotecário do Brasil, atualmente?	Como		x		
Que tipo de público frequenta a biblioteca?	Que tipo de				X
Quais são os planos para o futuro?	Quais				x
Como você conseguiu o apoio de uma figura tão importante da arquitetura brasileira como Oscar Niemeyer?	Como		x		
Quais são seus autores favoritos?	Quais				x

Finalizada a atividade, o professor pode ler aleatoriamente uma das respostas que Evando dos Santos deu, para que os estudantes descubram a que pergunta ele está respondendo. A tarefa exige atenção à categoria semântica introduzida no texto da questão pelo pronome ou advérbio interrogativo, mas também atenção aos demais constituintes. Por exemplo:

Todos os tipos, pessoas de 5 a 80 anos de idade. Às vezes, as mães vão com o filho no carrinho; outras pessoas, com o cachorro, porque ela é uma biblioteca viva, que não é bonita por fora e cheia de ossos e burocracia por dentro. Ela é feia por fora e bonita por dentro porque livro é vida.

Como a resposta começa com “todos os tipos”, duas perguntas se candidatam:

- **Que tipo de livro se encontra na Biblioteca Comunitária?**
- **Que tipo de público freqüenta a biblioteca?**

Mas, como em seguida ele se refere a “pessoas de 5 a 80 anos de idade”, não há mais dúvidas: é a resposta apresentada à segunda pergunta.

Como o par pergunta e resposta é também essencial à esfera escolar, pois em todas as disciplinas os estudantes são solicitados a respondê-las, convém explorá-lo um pouco mais. Na entrevista lida, os advérbios e pronomes interrogativos apareceram apenas no início das perguntas. Uma proposta interessante seria solicitar que testassem se é possível inverter a ordem dessas palavras para o final da sentença:

- a. Seu interesse por livros surgiu quando?
- b. Seu interesse por livros surgiu como?
- c. O acervo foi sendo montado de que maneira?

Para realizar a reorganização dos constituintes, os estudantes, ainda que não de modo consciente, realizarão várias operações, pois não se trata apenas de escrever o pronome ou o advérbio no final. Por exemplo, em *Como surgiu a idéia de montar a biblioteca?* vão precisar:

- **inverter o sujeito: A idéia de montar a biblioteca como surgiu?**
- **para depois inverter o advérbio: A idéia de montar a biblioteca surgiu como?**

É possível, ainda, encaixá-los na sentença:

- a. Você encontrou quais dificuldades para montar a biblioteca?
- b. A biblioteca costuma receber quantas pessoas por dia?
- c. Freqüenta a biblioteca que tipo de público?

Como ocorreu com o deslocamento para o final, aqui também várias operações serão necessárias. Por exemplo, em *De que maneira o acervo foi sendo montado?* precisarão:

- **transformar a frase para a voz ativa: De que maneira você montou o acervo?**
- **inverter o advérbio: Você montou de que maneira o acervo?**

Após a realização dessas atividades, o professor pode propor uma consulta à gramática para que os estudantes pesquisem a respeito dos pronomes e advérbios interrogativos, sintetizando as informações em uma tabela, esquema ou diagrama:

Pronomes interrogativos
QUE
QUAL
QUEM
QUANTO

Advérbios interrogativos	Circunstância expressa pelo advérbio
ONDE	Lugar
QUANDO	Tempo
COMO	Modo
POR QUÊ	Causa

As atividades sugeridas repertoriam os estudantes em relação aos saberes formalizados pela gramática, mas não solicitam que distingam pronomes interrogativos de advérbios interrogativos, nem os sobrecarregam com classificações excessivas, tampouco pedem que localizem exemplos no texto, brincam apenas com a função que ambas assumem na entrevista.

5.3.8 Implicações didático-pedagógicas do ensino da variação lingüística à luz de um exemplo

Os estudantes chegam à escola sabendo usar a língua nas diversas situações de interação verbal de que participam. A escola, porém, tem um papel importante tanto na formação da consciência lingüística do estudante como na ampliação de sua competência discursiva.

No ensino e na aprendizagem da oralidade, há que se considerar os aspectos referentes à variação, uma vez que eles são, muitas vezes, objeto de preconceito

e discriminação. No ensino das relações entre língua oral e língua escrita, essa reflexão é essencial para que o estudante possa compreender as diferenças entre uma modalidade e outra, de modo a expandir suas possibilidades de usar a língua com liberdade de escolha.

Para que isso ocorra, é necessário planejar momentos de reflexão sobre os usos da língua, nas diferentes situações de interlocução. Algumas práticas permitem explorar, de forma mais consistente, os fenômenos da variação lingüística:

1. Para perceber algumas diferenças entre a fala e a escrita, na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância), pode-se:
 - a. ouvir causos, músicas populares e depoimentos; assistir a filmes, peças de teatro; ler/ouvir poemas e romances, analisando a força expressiva da linguagem popular;
 - b. transcrever textos orais, identificando recursos lingüísticos que são próprios da fala;
 - c. editar textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita;
 - d. comparar usos da fala ou da escrita aos preceitos normativos da gramática tradicional.
2. Para compreender as marcas de variação lingüística ligada a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia), pode-se:
 - a. comparar textos de um mesmo assunto para públicos diferentes;
 - b. estudar ou elaborar textos de diferentes áreas de conhecimento, identificando/usando jargões próprios da atividade em análise;
 - c. comparar textos sobre o mesmo tema, publicados em diferentes veículos, refletindo sobre as relações entre contexto de produção e escolhas lingüísticas;
 - d. comparar textos produzidos em épocas diferentes, compreendendo que as variações acontecem também no tempo;
 - e. comparar textos de diferentes regiões, conhecendo melhor as variações regionais.

Com o poema *O poeta da roça* ilustra-se uma possibilidade de explorar os conteúdos de variação lingüística no cordel, que é um dos gêneros selecionados para o segundo ano do Ciclo II

**O poeta da roça
Patativa do Assaré**

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De algum menestré, ou errante cantô
Que veve vagano, com sua viola,
Cantano, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordano a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o caboco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topano as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquero vestido de coró,
Brigano com o toro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhano lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morano no campo, sem vê a cidade,
Cantano as verdade das coisa do Norte.

(ASSARÉ, Patativa do, *Cante lá que eu canto cá*.
Petrópolis: Vozes, 1984. p. 20 e 21.)

Nas quatro primeiras estrofes desse belíssimo poema de Patativa do Assaré, o eu lírico apresenta-se como um cantor trabalhador: *sou fio das mata, cantô da mão grossa*. Um poeta das brenhas consciente das razões de sua exclusão das práticas letradas:

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Um poeta que diz escrever *verso rastero, singelo e sem graça*, mas que manobra com elegância uma das métricas mais difíceis do cordel: os versos de onze sílabas (ou versos de Arte Maior).

Após essa introdução, as quatro estrofes seguintes que se iniciam com a repetição de “*só canto*” (na quinta) ou “*eu canto*” (da sexta à oitava) funcionam como uma espécie de mote que permite ao eu lírico desfiar os motivos de sua poética: *o buliço da vida apertada, o caboco, o vaquero, o mendigo de sujo farrapo – a gente oprimida das vilas favelas*. E, como arremata na estrofe final: *cantano as verdade das coisa do Norte*.

Inerente ao fenômeno lingüístico, a variação ocorre porque as pessoas não são iguais: vivem em lugares diferentes, pertencem a grupos sociais diferentes. Nas palavras de Patativa, encontramos as marcas de sua história e da história da comunidade a que pertence.

As diferentes maneiras de pronunciar as palavras, que são facilmente percebidas pelos falantes, permitem analisar as regularidades que ocorrem no plano fônico e dão

unidade a esses falares. Mas o fenômeno da variação estende-se também ao plano morfossintático ou lexical.

Como não se fala língua alguma sem gramática, variedade alguma sem gramática, ao descrever quais são as regras que orientam as formas do português não-padrão, combate-se o preconceito contra as variedades estigmatizadas que se estende às pessoas que as falam.

O quadro abaixo sintetiza um estudo que poderia ser feito com os estudantes, cujo propósito é levantar as marcas de variação lingüística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), descrever as regras que orientam a pronúncia das palavras que o poeta escolheu transcrever e como essa escolha se ajusta à temática do poema. (P100 e P101 / Ciclo II)



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

Descrição das ocorrências de formas da variante não-padrão mais recorrentes no poema	Exemplos	Regularidades morfológicas
1. Troca do “L” por “R” em encontros consonantais (rotacismo).	Papé menestré (seguido de omissão) argum	
2. Omissão das marcas de plural redundante.	das mata das brenha nas pobre paióça das roça e dos oito. às vez suas caçada nas noite assombrada as visage chamada caipora dos home dos cofre luzenteas verdade das coisa do Norte.	A regra geral de concordância nominal e verbal do português não-padrão reserva ao primeiro constituinte a função de indicar o número.
3. Omissão do “R” em final de palavras.	cantô, amô, assiná, estudá, vê	A omissão do -r das formas verbais no infinitivo é falada tanto no português padrão como no não padrão. Em formas nominais, a omissão é mais estigmatizada.
4. Troca de “LH” por “I”: semivocalização.	fio, trabáio, paia, mio, paióça, novio.	A troca é mais presente em regiões rurais; em áreas urbanas há oscilação entre lh / l (milho / milio).
5. Redução do ditongo “OU” > “O”	chupana (‘chopana’ seguido da redução de o por u) coro, toro.	A redução do ditongo -ou ocorre tanto no português padrão como no português não-padrão.
6. Redução do ditongo “EI” > “E”	rastero, vaquero	A redução do ditongo -ei ocorre tanto no português padrão como no português não-padrão quando a sílaba seguinte começar com ‘r’ como em palavras que contêm o sufixo -eiro / -eira. A redução desse ditongo pode ocorrer também quando a sílaba seguinte começar com ‘j’ ou ‘x’, como em ‘queijo’ e ‘peixe’.
7. Desnasalização das vogais postônicas.	corage, visage, home.	
8. Redução de desinência de gerúndio.	vagano, cantano, recordano, topano, brígano, ganhano, pedino, morano	

5.4 Recursos didáticos

5.4.1 A utilização do livro didático

Quando se propõe às escolas municipais de São Paulo uma ação de *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental*, há que se considerar também o uso do livro didático (LD) na relação com as propostas feitas no documento.

Sabe-se que, no planejamento de ensino e na prática diária, o livro didático tem sido uma ferramenta de trabalho do professor. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – ação do MEC que analisa, exclui e classifica livros didáticos referentes às disciplinas que compõem o currículo escolar do ensino fundamental – publica, anualmente, indicadores para a adoção do livro didático pelas escolas.

No caso de Língua Portuguesa, o *Guia do livro didático / 2008* (www.mec.gov.br. Educação Básica / Programa Nacional do Livro Didático) esclarece que organizou as obras inscritas para as escolhas dos professores em cinco tipos: coleções organizadas por temas exclusivamente, por temas associados a gêneros, por tópicos lingüísticos, por projetos temáticos e por projetos relacionados a gêneros. Retome o guia para verificar em qual tipo a coleção adotada por sua escola se encaixa e leia, a seguir, as recomendações sugeridas.

A. Coleções organizadas por temas exclusivamente.

As *Expectativas de aprendizagem de LP*, no presente documento, não são organizadas por temas, assim o professor precisa examinar quais são os gêneros de textos que foram contemplados no LD adotado, verificando se há possibilidades de desenvolver as capacidades de linguagem previstas para cada ano do ciclo.

B. Coleções organizadas por temas associados a gêneros

As *Expectativas de aprendizagem de LP* não são organizadas por temas, mas, nesse caso, como os autores das coleções mesclam critérios, fica mais fácil para o professor identificar quais são os gêneros textuais que foram contemplados e verificar se há possibilidades de desenvolver as capacidades de linguagem previstas para cada ano do ciclo.

C. Coleções que apresentam tópicos lingüísticos

A análise e reflexão sobre a língua e a linguagem apresentadas pelas *Expectativas de aprendizagem de LP* sugerem um uso funcional das unidades lingüísticas, levando em conta a função que assumem em seqüências narrativas, descritivas, expositivas, além de considerar os traços singulares que assumem em cada gênero. Se a opção do LD incidir em tópicos da gramática tradicional, haverá muito trabalho pela frente.

D. Coleções por projetos temáticos

As modalidades organizativas do tempo didático — projetos, como também as seqüências didáticas — favorecem o trabalho com as *Expectativas de aprendizagem de LP*, pois essas foram apresentadas de maneira a permitir um trabalho articulado com as diferentes práticas de linguagem considerando essas modalidades. Como as seqüências de atividades ou projetos previstos pelas *Expectativas de aprendizagem de LP* não têm como eixo temas, mas os gêneros, será preciso analisar com cuidado que gêneros estão implicados nos projetos apresentados pelo LD.

E. Coleções por projetos relacionados a gêneros

As modalidades organizativas do tempo didático — projetos, como também as seqüências de atividades — favorecem o trabalho com as *Expectativas*, pois essas foram apresentadas de maneira a permitir um trabalho articulado com as diferentes práticas de linguagem. Será preciso apenas analisar que gêneros estão implicados nos projetos apresentados pelo LD.

Qualquer que tenha sido o critério organizador das coleções, é bem provável que o professor tenha que planejar novas seqüências didáticas ou projetos, para contemplar gêneros não selecionados pelo LD. E mais: ainda que o LD contemple o gênero de foco, dependendo da natureza das tarefas propostas, o professor precisará planejar alguma outra atividade com vistas a explorar o trabalho com expectativas que não tenham sido contempladas. Considerando que os LD normalmente apresentam um grande número de atividades, toda vez que acrescentar algo, o professor precisará eliminar atividades: não há como contornar o tempo.

Enfim, levando em conta o projeto da escola, ao elaborar seu plano de ensino, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa:

1. analise, de forma criteriosa, o livro didático que usa / vai usar, na direção de verificar em que momentos e com que objetivos usará o LD e quando / para que vai complementá-lo;
2. articule as expectativas de aprendizagem arroladas no presente documento ao que está proposto no LD que adota / adotará;
3. elabore as atividades necessárias para complementar ou ampliar as propostas do LD.

5.4.2 A utilização de outros suportes

É sempre desejável que os estudantes tenham acesso aos suportes em que se encontram os textos em estudo. É importante que vejam o livro, o jornal ou a revista, o *site* da Internet em que os textos circulam, pois cada contexto fornece informações que contribuem para a construção dos sentidos pelo leitor. Sempre que possível, portanto, o professor deve mostrar aos estudantes os suportes que veiculam os textos que seleciona.

Além do livro didático e dos livros e revistas da sala de leitura, o professor pode contar com *sites* interessantes na Internet para a coleta de textos dos gêneros de foco. No *Anexo 2*, sugerem-se alguns desses *sites* em que o professor pode encontrar textos disponíveis para *download*.

5.5 Avaliação

Avaliar faz parte da vida. A todo momento, vivem-se situações em que são exigidas reflexões, ponderações, avaliações. Na escola, três modalidades de avaliação precisam articular-se — avaliação das condições de ensino, avaliação das estratégias didáticas e avaliação do rendimento dos estudantes. O processo avaliativo necessita ser encarado de forma mais complexa, distanciando-se da idéia redutora relativa apenas à aprendizagem ou não dos estudantes: avaliar não só o estudante, mas o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino.

Assim, a questão da avaliação envolve decisões coletivas que perpassam os sistemas de ensino e a escola como um todo. Envolve, ainda, o desafio de avaliar, considerando-se o avanço tecnológico, a produção e a circulação do conhecimento na contemporaneidade.

Nesse contexto, não se compreende mais o ensinar e o aprender como simples processos de transmissão e assimilação de informações. Como, então, favorecer o pensamento crítico, a autonomia intelectual, os processos democráticos de convivência? Como ajudar o estudante em sua capacidade de auto-organização e auto-regulação?

Essa avaliação, chamada de “formativa”, busca qualificar o ensino e a aprendizagem, pois exige a participação das instituições e todos os envolvidos, enfatiza aspectos qualitativos, institui movimentos de supera das dificuldades sob o olhar complexo das relações que se dão no âmbito escolar. Avaliar para descobrir e propor soluções. Avaliar para compreender os processos pedagógicos implicados no ensino.

No caso específico da aprendizagem dos estudantes, é preciso diagnosticar os fatores que levam à não-aprendizagem dos estudantes e os focos de dificuldades, criando-se estratégias para a superação desses problemas.

O trabalho com a utilização de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, apontou uma mudança significativa nos referenciais de avaliação, comparando-se ao ensino centrado na gramática. Se o ensino de Língua Portuguesa articula os três eixos – leitura, produção (oral e escrita) e análise lingüística – há que se criar espaços de usos de textos diversos (gêneros), bem como sistematizações dos conhecimentos gerados pelo acesso e análise dos mesmos.

De modo amplo, defende-se que o estudante, em relação:

- à **leitura, constitua caminhos na direção de atribuir sentidos ao dizer do outro;**
- à **produção de texto escrito, compreenda-se um sujeito que expresse sua visão de mundo, escolhendo o gênero mais adequado à situação comunicativa, adaptando seu discurso a esta situação;**
- à **produção de texto oral, participe do debate social, como cidadão que defende seus pontos de vista e acolha as perspectivas do outro;**
- à **análise lingüística, construa explicações mais sistematizadas e articuladas sobre o funcionamento da língua, na construção de sentidos sobre o mundo e a vida.**

5.5.1 Instrumentos de avaliação

A avaliação deve funcionar como procedimento de investigação de que o professor lança mão para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes com a finalidade de, durante o processo – e não apenas ao final dele – saber se as estratégias utilizadas estão surtindo o efeito esperado, observar as dificuldades que os estudantes apresentam e direcionar suas intervenções de modo a dar respostas eficientes às questões que surgem.

Os instrumentos de avaliação mantêm estreita relação com os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem e funcionam como indicadores tanto da aprendizagem dos estudantes como dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor.

Os instrumentos de avaliação podem ser bastante variados, dependendo do objetivo específico que se tenha. Porém, nada substitui o olhar atento e a observação acurada do professor.

Na sala de aula, o professor é um pesquisador que investiga as variáveis que interferem no processo de aprendizagem de seus estudantes, constrói e testa hipóteses de ensino e avalia a eficácia dos métodos.

Não há isenção do sujeito que olha. O ponto de vista do professor estará sempre impregnado pela formação discursiva que adquiriu durante sua formação profissional, sua visão de mundo, suas experiências de vida e tudo o que compõe o contexto cultural em que se insere.

É a partir dos dados que obtém dessa observação impregnada por valores pessoais e sociais que o professor avalia a aprendizagem de seus estudantes, os métodos de ensino que utiliza e sua própria atuação como mediador da aprendizagem.

Por isso, um dos procedimentos mais importantes para o trabalho do professor é o ato de observar. E para ser eficiente nessa tarefa é preciso ter critérios claros, precisos. Saber o que e quando observar, com que objetivo. Diversificar os instrumentos de observação e aprender a ver de modos incomuns o que parece óbvio. Questionar, duvidar das respostas rápidas e das certezas que cegam.

5.5.2 Critérios de avaliação

Se o professor tem clareza dos objetivos de sua ação de ensino, torna-se mais fácil estabelecer critérios de avaliação.

Neste documento, o ensino de Língua Portuguesa se concentra no desenvolvimento das capacidades de uso da língua, nas modalidades escrita e oral. O ponto de partida é o domínio dos textos em uso hoje, nas diversas esferas de comunicação. A avaliação deve, portanto, incidir sobre atividades de leitura, produção escrita, escuta e produção oral. Sob esse ponto de vista importa saber se o estudante domina o gênero textual em foco e qual a qualidade dessa aprendizagem da Língua. Não se trata de saber se ele dominou esse ou aquele tópico, mas se o conjunto dessas aprendizagens resultou num uso eficaz da língua para a comunicação.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição cultural, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- _____. *O rumor da língua*. Tradução: Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, ALB e Mercado de Letras, 1997.
- CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.
- CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.
- DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 199
- DIONISIO, Angela Paiva et al.(Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ECO, Umberto. *Da Internet a Gutenberg*. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~jbosco/InternetPort.html>. Acesso em 24/1/2007.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5a ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107.
- GERALDI, JOÃO Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. *A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. 2aed. São Paulo: Ática, 1997.
- ILLICH, I. *Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga*. In: OLSON, D. R. E TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997, p. 35.
- JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.
- KREIMER, J.C. *¿Como lo escribo?* Buenos Aires: Planeta, 1991.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORRISON, Ken. *Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação*. In: BOTTÉRO, Jean, et al. *Cultura, pensamento e escrita*. Tradução Rosa Maria Boaventura (francês) e Valter Lellis Siqueira (inglês). São Paulo: Ática, 1995.
- OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PATTANAYAK, D. P. *A cultura escrita: um instrumento de opressão*. In: OLSON, D. R. E TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1997, p. 117.

SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SONTAG, Susan. *A escrita como leitura*. In: _____. *Questão de Ênfase*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 335.

TEBEROSKY *et al.* *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

Anexo 01

Sugestão de obras clássicas adaptadas para jovens:

- ALENCAR, José de. *O guarani*. Adapt. Renata Pallottini. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. Adapt. Cecília Casas. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- ANONIMO. *Livro das mil e uma noites*. Trad. Mamede Mustafa Jarouche, Ed. Globo.
- ANÔNIMO. *O amor e as aventuras de Tristão e Isolda*. Recont. Maria N. A. de Barros. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- ANONIMO. *O rei Gilgamesh*. Trad. Sérgio Capparelli. Porto Alegre: Projeto.
- ANÔNIMO. *Robin Hood*. Adapt. Joel Rufino dos Santos. São Paulo: Scipione (Série Reencontro).
- AUBERT, Francis Henrik. *Askeladden & outras aventuras/Novas aventuras de Askeladden*. São Paulo: Edusp.
- BAUM, L. Frank. *O mágico de Oz*. São Paulo: Ática. (Coleção Eu Leio).
- CALVINO, Ítalo (Org.). *Fábulas italianas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. Adapt. de Rubem Braga e Edson R. Braga. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*, Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática. (Coleção Eu Leio)
- CERVANTES, Miguel. *Dom Quixote*. Adapt. José Angeli. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- DAHL, Roald. *A fantástica fábrica de chocolate*. São Paulo: Martins Fontes.
- DEFOE, Daniel. *Contos de fantasmas*. Porto Alegre: L&PM Pocket.
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusóé*. Porto Alegre: L&PM Pocket.
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusóé*. Adapt. Werner Zotz. São Paulo: Scipione.
- DOYLE, Conan. *O signo dos quatro/ O cão dos Baskervilles / Sherlock Holmes: um estudo em vermelho*. São Paulo: Editora Ática/ Ediouro.
- DOYLE, Conan. *O signo dos quatro*. São Paulo: Ática.

- DOYLE, Conan. *O cão dos Baskervilles*. São Paulo: Ática.
- DOYLE, Conan. *Um estudo em vermelho*. São Paulo: Ática.
- DUMAS, Alexandre. *O conde de Monte Cristo*. Adapt. José Angeli. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- DUMAS, Alexandre. *Os três mosqueteiros*. Trad. Márcia Kupstas. São Paulo: FTD.
- ENDE, Michael. *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes.
- FLAUBERT, Gustave. *Bouvard e Pécuchet: dois patetas iluminados*. Adapt. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Werther*. Adapt. Angelo A. Stefanovits. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- MAUPASSANT, Guy de. *Contos fantásticos*. Porto Alegre: L&PM Pocket
- POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias de Allan Poe*. Trad. Clarice Lispector. RJ/São Paulo: Ediouro.
- HOMERO. *Odisséia*. Adapt. Roberto Lacerda. São Paulo: Scipione.
- HOMERO. *Odisséia*. Trad. Marques Rebelo. RJ/São Paulo: Ediouro.
- HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Adapt. Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD.
- HUGO, Victor. *Os miseráveis*. trad. José Angeli. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro.)
- IBSEN, Henrik. *Peer Gynt*. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- LONDON, Jack. *O lobo do mar*. São Paulo: Nacional.
- KIPLING, Rudyard. *O livro da selva*. São Paulo: Ática.
- LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo*. Adapt. Lúcia Tulchinski. São Paulo: Scipione. (Reencontro Infantil).
- LAMB, Charles e Mary. *Contos de Shakespeare*. Trad. Mário Quintana. São Paulo: Globo, 1998.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. São Paulo: Editora Brasiliense
- LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. São Paulo: Editora Brasiliense (e outros títulos).

- MALORY, T. *O rei Artur e os cavaleiros da tábola redonda*. Adapt. Laura Bacellar. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro Infantil).
- MALORY, Thomas. *O rei Arthur e os cavaleiros da tábola redonda*. Adaptação de Ana Maria Machado. Editora Scipione.
- MELVILLE, Herman. *Moby Dick*. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- PETRARCA, Francesco. *O cancionero*. Rio Janeiro/ São Paulo: Ediouro.
- POE, Edgar Alan. *O escaravelho de ouro e outras histórias*. São Paulo: Ática (Coleção Eu Leio).
- RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROSTAND, Edmond. *Cyrano de Bergerac*. Adapt. Rubem Braga. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- SHAKESPEARE, W. *Sonho de uma noite de verão*. Adap. Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- SHAKESPEARE, William. *Otelo*. Adapt. Hildegard Feist. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Adapt. Cláudia Lopes. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- STENVENSON, Robert Louis. *O médico e o monstro*. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- STEVENSON, Louis. *A ilha do tesouro*. São Paulo: Ática. (Col. Eu leio.)
- STEVENSON, Louis. *A ilha do tesouro*. Rio de Janeiro: Record.
- STEVENSON, Louis. *O médico e o monstro*. Adapt. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. RJ/São Paulo: Ediouro.
- SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. Porto Alegre: L&PM.
- SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- TURGUÊNIEV, Ivan. *O relógio e Mumu*. Adapt. Tatiana Belinky. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro).
- TWAIN, M. *As Aventuras de Huckleberry Finn*. São Paulo: IBEP Nacional.

- TWAIN, Mark. *As aventuras de Tom Sawyer*. Adapt. Carlos Heitor Cony. RJ/São Paulo: Ediouro.
- VERNE, J. *Viagem ao centro da Terra*. Porto Alegre: L&PM.
- VERNE, J. *Viagem ao centro da Terra*. Trad. e Adapt. Carlos Heitor Cony. RJ/São Paulo: Ediouro.
- VERNE, J. *A volta ao mundo em 80 dias*. São Paulo: Ática (Coleção Eu Leio)
- VERNE, J. *Vinte mil léguas submarinas*. RJ/São Paulo: Ediouro.
- VERNE, J. *Vinte mil léguas submarinas*. Adapt. Edson Rocha Braga. São Paulo: Scipione. (Série Reencontro Infantil).
- WILDE, O. *O fantasma de Canterville e o príncipe feliz*. Editora Paz e Terra (Coleção Leitura).
- WILDE, O. *O fantasma de Canterville*. São Paulo Scipione.

Anexo 2

Sugestão de sites

Esfera escolar	<p>Revista Ciência Hoje das Crianças On-Line http://cienciahoje.uol.com.br/418</p> <p>USP - Portal do Conhecimento www.saber.usp.br</p> <p>USP- Escola do Futuro http://bibvirt.futuro.usp.br/textos/autor.html</p> <p>TV Cultura - Alô Escola http://www.tvcultura.com.br</p> <p>Portal Educacional http://www.educacional.com.br/</p>
Esfera jornalística	<p>Folha de S. Paulo http://www1.folha.uol.com.br/fsp/</p> <p>O Estado de S. Paulo http://www.estado.com.br/</p> <p>Revista Veja http://vejaonline.abril.com.br/</p> <p>Revista Carta Capital http://www.cartacapital.com.br/</p> <p>Entrevistas variadas http://www.iag.usp.br/siae98/astroinstrum/modernos.htm</p> <p>Portal Educacional http://www.educacional.com.br/</p>
Esfera literária	<p>Portal Literal - Literatura Brasileira http://portalliteral.terra.com.br/</p> <p>Revista Cronópios – Literatura e Arte http://www.cronopios.com.br/site/default.asp</p> <p>Brasil – Almanaque de Cultura Popular http://www.almanaquedeculturapopular.com.br/</p> <p>Jangada Brasil – Cultura Popular http://jangadabrasil.com.br/index.asp</p> <p>USP- Escola do Futuro http://bibvirt.futuro.usp.br/textos/autor.html</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/abertura.html</p> <p>Projeto Memória de Leitura da UNICAMP http://www.unicamp.br/iel/memoria/</p> <p>Domínio Público www.dominiopublico.gov.br</p> <p>Museu da Língua Portuguesa http://www.estacaodaluz.org.br/</p> <p>TV Cultura - Alô Escola http://www.tvcultura.com.br</p>

Anexo 3

Artigo de divulgação científica

Instrumentos astronômicos modernos

Até 1609, todas as observações astronômicas eram feitas a olho nu. Foi nesse ano que Galileu Galilei, tendo ouvido falar sobre um instrumento capaz de aproximar as imagens, construiu uma luneta, e pela primeira vez, o homem pode ver o céu mais perto.

Foi com uma pequena luneta que Galileu pode verificar que a superfície da Lua era irregular, que o planeta Vênus possuía fases da mesma forma que a Lua, observou os anéis de Saturno, descobriu quatro dos muitos satélites de Júpiter, percebeu que a Via Láctea era composta por um grande número de estrelas.

Luneta ou telescópio refrator

A luneta foi descoberta na Holanda e usada por Galileu pela primeira vez para observar o céu. Ela é composta, basicamente, de um tubo, sendo que numa de suas extremidades há uma lente convergente, chamada de Objetiva, que coleta a luz, e na outra uma lente ocular (ou associação de lentes) que serve para ampliar a imagem. O diâmetro da Objetiva se chama Abertura da luneta. O foco da objetiva é o ponto para onde convergem os raios de luz. Sua distância até a objetiva se chama de distância focal da objetiva. A razão entre as distâncias focais da objetiva e da ocular definem o Aumento da luneta.

Quando a luz branca atravessa uma lente convergente ela não converge para um mesmo foco. Cada cor converge para um foco ligeiramente diferente. Esse efeito é chamado de aberração cromática. Seu resultado é que um objeto branco aparece na forma de anéis concêntricos de cores diferentes. Para diminuir o efeito da aberração cromática, costuma-se associar duas lentes justapostas para servirem de objetiva. O sistema de lentes é então chamado de Duplete.

Telescópio eflator

No início do século 17, Newton propôs substituir a lente coletora por um espelho côncavo que faria o mesmo trabalho: coletar a luz proveniente dos astros e focalizá-la num ponto para poder ser observado pela ocular. Nasceu assim o telescópio refletor, baseado em espelhos e não mais em lentes. Pelo menos duas vantagens podem ser citadas a favor dos telescópios refletores quando comparados com os refratores:

- **são isentos do problema de aberração cromática, pois a luz atravessa menos lentes (apenas a ocular continua existindo nestes instrumentos);**

- **são instrumentos mais baratos, pois um menor número de superfícies ópticas deve ser trabalhado com precisão. Em outras palavras, nos espelhos basta polir um dos lados enquanto nas lentes as duas faces requerem polimento preciso.**

Com o barateamento do custo da parte óptica, grandes telescópios refletores puderam ser construídos. Os maiores telescópios refletores de espelho monobloco têm espelho de cerca de 8 m de diâmetro, tratam-se dos dois telescópios Gemini, situados no Havaí e no Chile.

Atualmente, ao invés de se fazer um único grande espelho côncavo, constrói-se diversos espelhos menores que são agrupados lado a lado (como ladrilhos no chão) e orientados por um computador para que trabalhem juntos, como se formassem um único grande espelho. Telescópios com essa característica recebem o nome de telescópios de espelho segmentado. Os maiores dos quais atualmente em operação são os telescópios gêmeos Keck, situados no Havaí, com 10 m de diâmetro cada.

Radiotelescópios

O olho humano só é capaz de perceber radiações que correspondem à faixa visível do espectro eletromagnético. O espectro eletromagnético completo engloba as 'cores' raios gama, raios X, o ultravioleta, o infravermelho e as ondas de rádio. Sabemos, hoje, que muitos astros emitem parte de sua energia em forma de ondas de rádio. Para poder estudar melhor tais astros, foram concebidos e construídos os radiotelescópios, que conseguem detectar as radiações na faixa rádio do espectro eletromagnético.

Devido às características das ondas de rádio, os radiotelescópios devem ter dimensões muito maiores do que as dos telescópios que trabalham na faixa visível do espectro. Por isso, os radiotelescópios costumam ter antenas coletoras de vários metros de diâmetro, chegando a algumas centenas de metros. Os radiotelescópios são os responsáveis pelos estudos de pulsares, quasares, regiões nebulosas ricas em hidrogênio.

Telescópios espaciais

Um dos grandes problemas para a melhoria nas imagens obtidas por telescópios baseados em solo terrestre é a atmosfera da Terra. A atmosfera terrestre impõe restrições quanto à quantidade, ao tipo e à qualidade da luz dos astros recebida na Terra. Para eliminar o problema da influência da atmosfera terrestre sobre as observações astronômicas, optou-se por instalar telescópios em satélites artificiais e

pô-los em órbita em torno da Terra, numa altura em que a atmosfera terrestre fosse quase que inexistente. Surgiu, assim, uma nova modalidade de estudos astronômicos: a astronomia espacial.

Isentos da interferência da atmosfera terrestre, os telescópios espaciais puderam observar os astros de uma forma totalmente impossível antes do advento da tecnologia espacial. Astros que emitiam 'luz' numa região do espectro que era totalmente absorvida pela nossa atmosfera, agora podiam ser observados e estudados a partir do espaço.

Fonte: <http://www.iag.usp.br/siae98/astroinstrum/modernos.htm>

Anexo 4

Entrevista

O pedreiro da literatura

Conheça a história de Evando dos Santos, um sergipano radicado no Rio de Janeiro que transformou a paixão pela leitura numa biblioteca comunitária com 40 mil livros.

Trabalhando como pedreiro, Evando dos Santos, um sergipano radicado no Rio de Janeiro, ajudou a construir muitas casas. Por muitos e muitos anos, essa foi sua rotina de vida. Apaixonado pela literatura, em certo dia, Evando viu sua vida dar uma guinada quando ia ao trabalho. Naquele dia, ao deparar com uma pilha de livros em cima do balcão de uma loja, Evando teve a idéia de iniciar outro tipo de construção: a de uma biblioteca. Foi assim que surgiu a Biblioteca Comunitária Tobias Barreto de Menezes, no bairro Vila da Penha, na capital do Rio de Janeiro. Segundo ele, nela o lema é dizer sim à cultura e não à burocracia. Lá, o usuário pode pegar quantos livros quiser e devolvê-los quando bem entender. Caso não devolva algum, não há problema: se ficou com ele é porque gostou, e isso é um bom sinal.

Fundada em 1998 com apenas 50 livros, a biblioteca tem hoje um acervo de 40 mil exemplares. Para chegar a esse número, as dificuldades enfrentadas foram grandes. Muitos livros foram transportados por Evando de ônibus, sob o escaldante sol carioca. Além disso, o fundador da biblioteca teve de superar mais um problema, o preconceito. *As pessoas acham que sou desqualificado para lidar com livros porque tenho um “intelecto não lapidado”, ou seja, não sei escrever.* Mas a palavra desanimar não faz parte do vocabulário de Evando. Apesar das dificuldades, ele conseguiu montar e expandir a biblioteca em um curto espaço de tempo e conquistou o apoio de gente importante, como Oscar Niemeyer, que, sensibilizado com a história de Evando, deu-lhe de presente o projeto arquitetônico da nova biblioteca, que deverá ser construída em breve.

Em entrevista exclusiva ao portal, Evando fala sobre como surgiu a idéia de montar a biblioteca, as dificuldades encontradas e os planos para o futuro.

Quando e como surgiu seu interesse por livros?

Esse interesse começou na época em que eu morava em Sergipe, quando vi cordel na feira de Aquidabã. Vindo para o Rio de Janeiro, tornei-me membro da Igreja Batista, em Vista Alegre, e foi o pastor José Evangelista de Oliveira quem praticamente me ensinou a ler, na Bíblia. Foi a partir desse episódio que comecei a gostar de livros.

Logo em seguida, fui trabalhar como pedreiro na Vila do João, no Rio de Janeiro, e lá encontrei Dernival Pereira Santos, que também era pedreiro. Então, ele me apresentou grandes autores — como Tobias Barreto, Lima Barreto, Machado de Assis, Shakespeare, Pablo Neruda, Sílvio Romero —, e eu me interessei mais por Tobias e Lima Barreto. Quando fundamos a biblioteca, no dia 17 de julho de 1998, escolhemos Tobias Barreto para ser o patrono dela por acharmos que ele é o maior escritor brasileiro.

Como surgiu a idéia de montar a biblioteca?

Eu já tinha lido diversos livros, gostava muito de ler e comprava alguns. Em 1998, fui consertar um vazamento. Eu havia descido do ônibus na Avenida Braz de Pina, depois do Hospital Getúlio Vargas, quando deparei com uma loja onde havia 50 livros em cima do balcão. Entrei no estabelecimento e perguntei ao proprietário se ele iria montar um sebo. Ele respondeu que não e disse que ia doar aqueles livros. Então, peguei os livros, coloquei-os dentro de um saco e fui consertar o vazamento. Entre eles, estavam *História do Brasil*, de Pedro Calmon, *Os titãs*, em dez volumes, e *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Voltei para casa e, quando coloquei os livros na sala, ocorreu-me que o Rio de Janeiro tinha, na época, 23 bibliotecas municipais e quatro estaduais. Até aí, estava tudo bem. O problema é que existe uma “burocracia” em torno do livro; as pessoas acham que ele é propriedade delas. Então, Deus me inspirou a fazer uma biblioteca sem burocracia, onde o usuário emprestasse o livro e, se não quisesse devolvê-lo, isso seria motivo de festa e não de tristeza, porque o livro foi feito para circular. Abrimos esse espaço com 50 obras; hoje temos 40 mil. E quem levou o livro e não devolveu fez muito bem; isso é sinal de que gostou. Essa é a filosofia da Biblioteca Tobias Barreto: não à burocracia e sim à cultura.

Quais foram as principais dificuldades que você encontrou para montar a biblioteca?

Eu não acredito na palavra analfabeto: uma vez que a primeira manifestação do indivíduo quando vem ao mundo é o choro, nesse momento, a pessoa usa várias letras do alfabeto sem conhecer. Isto é, não existe analfabeto, o que existe é “intelecto não lapidado”. É preciso lapidar o próprio intelecto, aprender a desenhar as letras, formar as palavras, o que é o começo desse processo. A maior dificuldade que enfrentei foi o fato de ser um “intelecto não lapidado”: não tenho diploma e, de antemão, não tenho afinidade. Ou seja, as pessoas me rotulam de desqualificado para lidar com livros. Considero-me uma pessoa que vence os obstáculos — não sei escrever, só sei ler, mas, aqui, faço boletins, folhetos culturais. E tenho até mesmo um projeto em mente, que se chama

“Adote um Poeta”. Imagine se cada pai de família adotasse um poeta e o apresentasse a seu filho? Por isso, o *slogan* do nosso folheto cultural deste mês é: “Adote um poeta. Não deixe a poesia da sua pátria ficar no esquecimento”. E vou distribuí-lo na rua.

Você se incomoda com esse tipo de preconceito?

As pessoas até podem me discriminar, mas, como diria o poeta, *Eu sei que nada sei, mas uma coisa eu sei: só o livro é capaz de acabar com as desigualdades na Terra. Sem ele, não se chega a lugar nenhum*. Não me preocupo quando alguém me rotula de analfabeto; eu me intitulo “intelecto não lapidado” porque não tenho diploma. Mas lapido meu intelecto por meio dos livros. Costumo ler de 10 a 12 livros por mês. Mas é importante a pessoa “sentir” o livro. Eu tenho uma receita para quem quer aprender a ler e ter na mente uma boa leitura. Se você não leu *Triste fim de Policarpo Quaresma*, não conhece o Brasil. Se não conheceu *Emília no país da gramática e da aritmética*, de Monteiro Lobato, é um fracasso em português. Se não leu *O alienista*, de Machado de Assis, falta muita coisa a você, e se nunca leu *Menores e loucos em Direito criminal*, de Tobias Barreto, não conhece o Brasil juridicamente e o comportamento do menor e do povo brasileiro na época de 1876, durante o império de dom Pedro II. O grande problema do Brasil é que ele anda para trás e não progride, e a falta de leitura contribui muito para essa situação. Por isso, tivemos a idéia de colocar livros na cesta básica para que o trabalhador levasse para casa a coisa mais preciosa: o conhecimento. Apareceu uma pessoa ligada ao governo Lula dizendo que essa idéia lhe pertencia, mas ela já está registrada em cartório e me veio à mente desde que se começou a distribuir cestas básicas. Já imaginou se ela se concretizasse? O governo fazendo uma parceria com as editoras para publicar livros a preço de custo? Todo mês, um livro diferente, começando pelos de poesia. Essas são idéias para melhorar a disseminação do livro em nosso país e que gostaria muito que nosso governo colocasse em prática.

De que maneira o acervo foi sendo montado?

Nós começamos da seguinte forma: eu liguei para o jornal *O Dia* e, uma semana depois, a jornalista fez uma matéria comigo. Em seguida, fiz o folheto cultural para distribuir nas ruas. Participei do programa “Boca Livre”, na rádio Bandeirantes do Rio de Janeiro, e nesse dia ganhamos 1.012 livros. Então, a biblioteca começou a “decolar”. Depois disso, veio a televisão. A TV Bandeirantes foi a primeira emissora a fazer uma matéria na biblioteca e veiculá-la em rede nacional. Em seguida, vieram a Globo, o RJ TV, e até mesmo ao programa do Jô eu fui. Do acervo de 40 mil livros que temos hoje, 4

mil fui buscar de ônibus. Já estive em todos os lugares do Rio de Janeiro atrás de livros, carregando sempre um saco e, às vezes, tomando até quatro conduções.

Que tipo de livro se encontra na biblioteca comunitária?

Ela tem livros que não existem sequer na Biblioteca Nacional. Por exemplo: uma gramática da língua bunda, que era muito falada pelos escravos vindos da África no início do século, e um livro com capa feita de pele de carneiro, de 1700. Nela, existem enormes pilhas de livros — porque não há estantes para guardá-los —, que são divididas por assunto — como Matemática, História e Geografia — e têm sua respectiva plaquinha de indicação. As pessoas vão até as pilhas e escolhem o que precisam. Algumas levam até 50 livros para estudar em casa, pois não há restrições quanto à quantidade. As palavras não pode, roubo e não devolveu não existem na Biblioteca Comunitária Tobias Barreto de Menezes. E quanto à gramática da língua bunda, que é raríssima, fiz um xerox dela para evitar problemas.

Quantas pessoas a biblioteca costuma receber por dia?

Graças a Deus, recebe de oito a dez pessoas, às vezes, até 15 por dia. É a única do Brasil que funciona de domingo a domingo, das 6 horas da manhã às 11 horas da noite.

Como você vê o sistema bibliotecário do Brasil atualmente?

Eu me considero um amante da Biblioteconomia. Queria ser um bibliotecário formado, mas não tenho mais tempo para isso. Considero essa profissão interessante, só acho que existe muita burocracia nela. Os profissionais precisam aprender com quem faz, ou seja, o curso de Biblioteconomia deveria levar os amantes dos livros para falarem na universidade, tanto na USP como aqui no Rio de Janeiro. Já fiz uma palestra na Faculdade de Biblioteconomia do Rio de Janeiro, onde fui tratado de maneira magnífica. Claro que há grandes professores no curso; entretanto, o que atrapalha é a burocracia. Há aquele “empastelamento do saber”, e isso não leva ninguém a lugar nenhum. No ano passado, participei do 2º Congresso de Biblioteconomia da Universidade de São Carlos (SP) como palestrante.

Que tipo de público freqüenta a biblioteca?

Todos os tipos, pessoas de 5 a 80 anos de idade. Às vezes, as mães vão com o filho no carrinho; outras pessoas, com o cachorro, porque ela é uma biblioteca viva, que não é bonita por fora e cheia de ossos e burocracia por dentro. Ela é feia por fora e bonita por dentro porque livro é vida.

Quais são os planos para o futuro?

Temos uma filosofia: incentivar a abertura de novas bibliotecas como a nossa. E até mesmo já ajudamos a fundar 18 bibliotecas nos mesmos moldes. Enviamos 5 mil livros à cidade de Santa Inês, no Maranhão, graças ao jornal *Extra*, do Rio de Janeiro, à TVE e à TV Itapemirim, que nos ajudaram. Foi a maior aventura livresca da biblioteca até agora. Há livros nossos em outros eEstados. Para se ter uma idéia, recebemos um pedido de 500 livros de uma cidade da Bahia. O problema é que não temos apoio, precisamos de uma parceria, alguém que nos ajude a levar os livros até lá, uma transportadora talvez, mas, infelizmente, ainda não conseguimos. A idéia da biblioteca é não ficar entre quatro paredes: todo mês, ela vai para a rua por meio de um folheto cultural que sempre tem um assunto diferente. Nós produzimos a história da Vila da Penha por intermédio dos moradores, e esse livro — que possui 119 páginas e 45 fotografias — vai ser editado pela universidade da cidade e é a primeira obra brasileira que foi escrita por pessoas comuns.

Como você conseguiu o apoio de uma figura tão importante da arquitetura brasileira como Oscar Niemeyer?

Eu costumo dizer que não fui eu que consegui, foi Jesus. Um dia, cheguei em casa às 13 horas e liguei a televisão na Rede Bandeirantes. Exatamente naquela hora, Oscar Niemeyer estava participando de um programa em que apareciam na tela um telefone e a frase: “Ligue e faça sua pergunta ao professor Niemeyer”. Eu anotei rapidamente o número e liguei. A moça da produção atendeu, e contei minha história para ela. Então, ela me disse para falar diretamente com ele, com o programa no ar. Eu pedi a ele um projeto, e ele respondeu que eu o procurasse quando tivesse o terreno. Logo depois, liguei para a fundação: Analucia Niemeyer me atendeu e me levou até o gênio que é o avô dela. Eu fiquei nervoso quando estava ao lado do homem mais importante do Brasil, que, na minha opinião, não é Pelé, mas Oscar Niemeyer, que é um gênio. Ele fez as obras mais importantes do século passado e do início deste. Então, ele nos entregou o projeto, o que muito nos orgulhou. O ministro da Cultura da época esteve aqui antes de sair, prometendo ajuda. O projeto foi aprovado: custará 414 mil reais, e precisamos fazer uma parceria. O empresário que doar essa verba poderá descontá-la do imposto de renda, mas não conseguimos nenhum até agora, e o prazo termina em dezembro. Não vamos desistir, pois temos o projeto de um gênio e, nele, além da sala da biblioteca, consta a primeira faculdade comunitária, que terá professores aposentados e o curso de Letras Machado de Assis, no qual serão estudados língua bunda, tupi-guarani, latim, espanhol e alemão.

Quais são seus autores favoritos?

O primeiro deles é Tobias Barreto, que introduziu o Condorismo na poesia brasileira, foi o primeiro homem a falar e escrever em alemão no Brasil e criou a escola de Direito do Recife, da qual saíram Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua e Graça Aranha. Esse último foi aluno de Tobias na escola de Recife aos 12 anos. Antes de morrer, Graça Aranha disse que tudo o que sabia devia a Tobias. Para mim, ler Tobias é progredir, e não ler é regredir. Ele também foi o primeiro a introduzir a literatura comparada na literatura brasileira, assim como o darwinismo no direito brasileiro. Um de seus alunos, Clóvis Beviláqua, elaborou o Código Civil que foi promulgado em 1º de janeiro de 1917 e usamos até hoje. Ele foi modificado recentemente, e um discípulo de Tobias, um gênio chamado Miguel Reale, participou dessa tarefa. Tobias é o maior escritor brasileiro. Castro Alves foi aluno dele e, quando chegou à Universidade de Recife, Tobias já era um poeta conhecido nessa cidade. Também sou um admirador do Romantismo. Para mim, o maior romancista é Lima Barreto; e o maior historiador, Sílvio Romero, que foi aluno de Tobias e escreveu a primeira história da literatura brasileira. Outro autor que admiro muito é Manoel Bonfim, que escreveu *América Latina*. Nesse livro, ele diz que o colonizador português foi um parasita e que o negro africano que aqui chegou construiu tudo o que aí está. E ele comprovou antropologicamente a força do negro. Esses são, na minha opinião, os maiores autores brasileiros.

Por Guilherme Prendin

Fonte: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0121.asp>

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

