



# SABERES NA REDE

— APRENDENDO COM O TEMPO —

**FUNDAMENTAL**  
**1º ANO**



**EDUCADOR**

**Prefeito**

Gustavo Henric Costa

**Secretário de Educação**

Alex Viterale

**Subsecretária de Educação**

Fábia Costa

**Diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas**

Solange Turgante Adamoli

**DIVISÃO TÉCNICA DE CURRÍCULO E ANÁLISE DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS**

Ana Paula Reis Felix Pires

Ana Paula Lucio Souto Ferreira

Camila Zentner Tesche

Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

Gláucia Antonovicz Lopes

Janaina Juvêncio Leal Dias

Jessica Blasques da Silva

Priscila Bispo de Lacerda

Talita Cerqueira Brito

Thatiane Oliveira Coutinho Melguinha

Thiago Adonai Araujo Alves

**Diagramação**

Jessica Blasques da Silva

Talita Cerqueira Brito

Thiago Adonai Araujo Alves

**Elaboração das propostas**

Thatiane Oliveira Coutinho Melguinha

**Elaboração das seções - "Um olhar para o eixo: O Educando em seu Processo de Comunicação e Expressão" e "Um olhar para o eixo: O Educando e a Educação Matemática"**

Gláucia Antonovicz Lopes

**Leitura crítica / Divisão técnica de Educação Ambiental**

Diana Alice Alvarenga

Renata de Souza Gomes

**Leitura crítica / CEMEAD**

Patrícia Cristiane Tonetto Firmo

Juliana Portella de Freitas

**Criação dos personagens, roteiro das HQ's, e ilustrações**

Thiago Adonai Araujo Alves

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo - Guarulhos/SP

CEP 07113-040 - TEL.: 2475-7300

<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>

**2024**

# SUMÁRIO

**04**

**Apresentação**

---

**05**

**Sobre o material do educando**

---

**06**

**Alfabetização e letramento**

---

**16**

**O texto literário como objeto de ensino**

---

**24**

**Orientações e sugestões sobre as propostas**

---

**48**

**Aprofundamento dos estudos sobre Comunicação e expressão**

---

**91**

**Aprofundamento dos estudos sobre Matemática**

---

**141**

**Anexos**

---

# APRESENTAÇÃO

Às educadoras e aos educadores da rede municipal de educação de Guarulhos,

Em 2023, entregamos com grande alegria a primeira edição da coleção **Saberes na Rede**, um material inédito elaborado pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, por meio do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), com base na Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, 2019) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Agora, com enorme satisfação, entregamos a segunda edição da coleção que, desde o seu lançamento, tem recebido diversos elogios em nossa rede.

Sob a temática “Aprendendo com o Tempo”, buscamos abordar a relação deste *novo tempo* – tão acelerado e calculado por todos nós junto às crianças – e a forma do aprender. Será que os pequenos estão se relacionando com o tempo da mesma maneira que nos relacionamos durante a nossa infância? Será que estamos conseguindo transmitir o real sentido e valor da passagem e vivência do tempo? O tempo de brincar, o tempo de aprender, o tempo de observar, o tempo de se gastar e, o mais que necessário, tempo longe das telas?

Pois bem, são essas questões que buscamos refletir, discutir, e orientar através deste novo material, mais uma vez elaborado pelos educadores da rede municipal que compõem a Divisão Técnica de Currículo e Análise de Materiais Pedagógicos que, além de escreverem as orientações e propostas, participaram da sua edição e revisão, bem como da criação dos personagens, do projeto gráfico, da diagramação e outras ilustrações. Um trabalho pensado e desenvolvido por educadores para educadores.

Nessa perspectiva, considera-se, neste material, as reflexões acerca da relação, interpretação, e condução do tempo e do desenvolvimento das crianças, bem como o modo como o tempo marca e perpassa as experiências e as vivências dos educandos nas escolas. Partimos assim dessa temática, de modo a apresentar proposições que auxiliem o trabalho docente como um todo.

Vocês, educadoras e educadores, exercem um papel essencial neste trabalho, já que serão mediadores de todo o processo, adequando as propostas à realidade da turma e indo além, à medida que contemplam os interesses dos educandos, seus conhecimentos prévios e a cultura local.

Por fim, desejamos que a coleção Saberes na Rede – Aprendendo com o Tempo fortaleça os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, contribua para novas reflexões, aprendizagens e desenvolvimento de todos.

Sem perder tempo, seguimos juntos!

# MATERIAL DO EDUCANDO

O material "Saberes na Rede" para os educandos dos 1ºs anos está organizado em seis unidades e propõe um percurso que valorize a infância, a ludicidade, a imaginação e o protagonismo do educando.

As propostas pedagógicas foram elaboradas com o objetivo de proporcionar situações de aprendizagem que potencializem os saberes previstos na Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários (QSN Guarulhos, 2019), bem como a reflexão sobre o sistema de escrita na perspectiva do letramento, o acesso e incentivo à leitura, a formação de leitores e produtores de textos, a valorização dos gêneros da tradição oral e a compreensão da cultura escrita, elementos fundamentais para o processo de alfabetização.

As unidades sugerem um percurso de estudos, porém, evidenciamos que, **prioritariamente**, o planejamento do professor rege o caminho e a melhor utilização deste de acordo com a necessidade/ realidade da turma.

Sendo assim, **asseguramos a autonomia** na seleção das atividades que dialogarem de forma **colaborativa** e **complementar** ao planejamento pedagógico.

As unidades que compõe o material são:



**CONECTADOS**



**AMIZADE**



**CADÊ**



**COMO ERA ANTES**



**TUDO LEVA  
TEMPO**



**NO JARDIM**

Você encontrará também a seção “**Pare um pouco para**”, que tem por objetivo sugerir momentos de pausa para vivenciar outras experiências como momentos de observação, movimentos corporais, exploração de outros espaços, etc.

## Alfabetização e letramento

As propostas encontradas no **material do educando** objetivam proporcionar acesso aos bens culturais e aos textos orais e escritos envolvendo a alfabetização em eventos de letramento com a finalidade de contribuir para a formação de um educando leitor e produtor crítico de textos reais.

De forma lúdica, os educandos são convidados a interagir com os personagens, partilhar conhecimentos, conversar com seus pares, realizar pesquisas, entrevistar pessoas, brincar, jogar a fim de que tenham o desejo de ler e escrever, ampliando assim, a compreensão do mundo que os cerca e produzindo textos para registrar essas descobertas, organizar ideias, comunicar, expressar e criar suas próprias histórias.

As orientações aos educadores traz uma síntese da teoria que embasou o planejamento das propostas e o detalhamento de cada uma dessas orientações para seu desenvolvimento em sala. Além disso, neste material, o professor vai encontrar: os textos indicados no material do educando para a leitura feita pelo educador.

*\*A autora apresenta atividades realizadas e observadas por ela em sala de aula e explica como tudo isso pode ser aplicado por todos os envolvidos em um objetivo comum e fundamental: uma educação verdadeiramente democratizada no nosso país.*

SOARES, Magda. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



### A importância da rotina de alfabetização

Comumente, relacionamos a palavra **rotina** a uma sequência de tarefas a serem realizadas durante o dia, tais como:



Foto extraída do site:  
omepargentina.wordpress.com

Essa, por sua vez, é muito importante para que haja organização da turma e previsibilidade das ações do dia, porém, para que o processo de alfabetização seja contínuo, é essencial que o planejamento contemple a rotina de alfabetização, ou seja, uma sequência de ações, previamente planejadas e elaboradas para que a alfabetização ocorra. Para isso, as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, definidas por Délia Lerner, devem compor o planejamento dessa rotina.

Destacamos que a rotina configura-se como forma de organização do trabalho pedagógico.

“É possível ler na escola?” do livro Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. LERNER, Delia. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.73-87.

## Modalidades Organizativas

### Atividade Permanente

São situações didáticas que são propostas com frequência e atendem aos saberes que os professores intencionalmente esperam que a turma desenvolva.

### Atividade de sistematização

Tem por finalidade sistematizar um saber ou uma aprendizagem que foi trabalhada pelo professor. Após um trabalho desenvolvido, busca reunir e propor aplicação do que foi aprendido, considerando a participação do educando como protagonista, a fim de expressar, relembrar e aplicar os saberes explorados.

### Sequência didática

Tem como característica propor desafios progressivos nas atividades. Assemelha-se ao projeto, porém não exige um produto final, apenas uma atividade de fechamento ou de sistematização. Pode ou não estar integrado ao projeto.

### Projeto

Consiste na investigação sobre um determinado tema ou assunto tendo como ponto de partida uma pergunta de pesquisa, uma situação-problema ou uma curiosidade. O projeto requer um produto final que materialize o processo de investigação e os resultados alcançados, por isso conhecer os elementos que compõem um bom projeto é essencial para o sucesso do trabalho.

### Leitura realizada pelo professor:

- Leitura de gêneros textuais variados para que os educandos observem a postura leitora, dicção, entonação que cada gênero sugere.
- Leitura de imagens com questionamentos sobre detalhes da obra e sua relação com o texto.
- Leitura de textos em cartazes com indicação das palavras que estão sendo pronunciadas.
- Partilha de leituras e de autores favoritos com o objetivo de despertar nos educandos o gosto pela leitura e apreciação de obras literárias.
- Leitura e exploração de diversos gêneros para que os educandos compreendam a função comunicativa, a fim de promover uma leitura crítica; a estrutura; situações comunicativas (contexto real) em que o gênero textual pode ocorrer.
- Analisar, por meio da leitura, os diferentes sentidos que as palavras podem ativar nos diversos gêneros textuais.

### Leitura realizada pelo educando:

- Identificar no banco de palavras, o nome correto de uma imagem.
- Identificar o seu próprio nome ou o nome de um colega em uma lista.
- Realizar a leitura de um texto de memória, indicando onde começa e onde termina a palavra com mediação do professor - leitura de ajuste.
- Álbum de figurinhas em que o educando tenha que ler as palavras e colar a figurinha no espaço correspondente.
- Ler palavras partindo de uma referência dada: assinalar, colorir, ligar, recortar, circular o nome correto de uma figura, de uma informação solicitada (exemplo: a resposta de uma adivinha no banco de palavras, o nome de um personagem no texto).
- Organizar um texto fatiado.
- Circular palavras ditadas pelo professor - ditado circulado.
- Circular palavras definidas em um texto, preferencialmente, textos de memória - parlendas, cantigas, provérbios, trava-línguas, entre outros.
- Separar em duas listas nomes de animais dispostos em uma única lista, exemplo: aves e mamíferos, anfíbios e répteis, domésticos e selvagens, etc.
- Preencher uma cruzadinha com banco de palavras.
- Organizar fichas de nomes dos colegas de turma por ordem alfabética.
- Organizar livros por ordem alfabética.
- Ler ilustrações fazendo relação com o texto verbal.
- Ler textos não verbais explorando os diversos sentidos de textos cuja linguagem seja multimodal.
- Ler palavras em jogos: dominó figura-nome, jogo da memória, entre outros.





### Escrita realizada pelo professor/ escriba:

Escrever uma lista ditada pelos educandos, tais como: brincadeiras favoritas, lista de histórias que os educandos conhecem, frutas favoritas, ingredientes de uma receita que a turma degustou. É importante que a escrita seja realizada com contribuição dos educandos, com perguntas intencionais do professor em torno de como se escreve, a fim de que os educandos sejam confrontados em suas hipóteses para que avancem. Essa escrita deve ser realizada em letra bastão, legível e visível assegurando que todos os educandos possam refletir sobre a escrita, para isso poderão ser confeccionados cartazes em cartolinas e papel pardo com canetões.

Escrever trava-línguas, adivinhas, poemas, perguntando aos educandos as letras que compõem a palavra, quantos pedaços as palavras têm, a fim de que os educandos reflitam sobre o sistema de escrita.

É fundamental apresentar à turma os motivos pelos quais a escrita é necessária e os suportes adequados para cada gênero textual e a sua estrutura. Exemplo: escrever em um pedaço de papel um bilhete para ser entregue a algum funcionário da escola, antes escrevendo na lousa, problematizando também aspectos estruturantes do gênero, para além das letras e outros símbolos a serem utilizados, depois transcrevendo para o papel e o entregando. Dessa forma, os educandos podem perceber a funcionalidade da escrita em seu uso social.

### Escrita realizada pelo educando:

Identificação de pertences com o próprio nome. Escrever palavras de maneira espontânea. Nomes dos participantes de uma brincadeira. Escrever palavras sozinho, em duplas, ou em grupo. Escrever as respostas de uma adivinha. Escrever textos de memória. Escrever histórias (mesmo que não convencionalmente). Escrever bilhetes. Escrever rimas. Nomear desenhos. Intitular desenhos produzidos. Escrever listas reais: convidados de uma festa, ingredientes de uma receita. Cruzadinha sem banco de palavras.



### Observação:

As sugestões foram elaboradas visando às crianças que estão se apropriando da leitura, ou seja, que estão no início do processo de alfabetização.

1. Podem ser realizadas em grupo, em duplas e/ou individualmente;
2. Devem prever o uso de materiais e de espaços variados: letras móveis, giz de lousa, carvão, tijolo, no chão, parede de lousa, de azulejo, papéis variados;
3. Definir o gênero textual: listas, legendas, textos de palavras, etc.
4. O professor deve contribuir fazendo perguntas que favoreçam às crianças escreverem “como pensam” para avançarem na aquisição de base alfabética.

Abaixo, segue a sugestão de um quadro para organizar a rotina de alfabetização:  
No exemplo que estamos apresentando a turma realizará um projeto para a produção de um livro de brincadeiras.

### Atividades permanentes

<b>Dia</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Leitura realizada pelo professor</b>	"Você troca?" Eva Furnari	"Coisa de índio" Daniel Munduruku	"O Mundo no Black Power de Tayó" Kiusam de Oliveira	"Frijoles diferentes" Sam Serrano	"Ralf e Carlos no Mundo da Lua" Bruno Grossi Begê
<b>Atividade de leitura feita pelo educando</b>	Identificar no banco de palavras, o nome correto de uma imagem.	Álbum de figurinhas em que o educando tenha que ler as palavras e colar a figurinha no espaço correspondente.	Circular o nome correto de uma figura.	Ditado circulado.	Cruzadinha com banco de palavras.
<b>Comunicação Oral</b>	Brincadeiras com rimas.	Contação de uma lenda.	Campeonato de trava-línguas.	Desafio de parlendas.	Brincar de roda com as cantigas sobre peixes.
<b>Sequência didática</b>	Ler a lista de brincadeiras no cartaz construído coletivamente e selecionar a brincadeira da semana.	Vivenciar a brincadeira no espaço externo.	Brincar e discutir as regras da brincadeira.	Brincar e desenhar a brincadeira enfatizando as regras.	Escrever as regras da brincadeira coletivamente.

<b>DIA</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>O que eu vou ler para a turma</b>					
<b>O que eles lerão</b>					
<b>O que eu vou escrever para e/ou com a turma</b>					
<b>O que eles escreverão</b>					
<b>As atividades de comunicação oral</b>					

Fonte: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Tof-1-Ano-GuiaPlanProfAlf-v1.pdf>

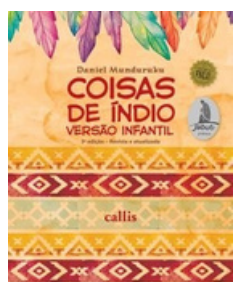
Lembre-se de inserir os demais eixos do QSN(Guarulhos, 2019) no seu planejamento semanal: O educando e Educação Matemática; O educando e os saberes relativos à Natureza e Sociedade; O educando e a Arte; O educando e a Educação Física; O educando e a Língua e Cultura Inglesa; O educando - cultura de paz e educação em Direitos Humanos: interações, afetividades e identidades; e O educando e as Tecnologias. Para realizar melhor as atividades que promovam aprendizagens, sugerimos que sejam organizadas propostas de forma **interdisciplinar**.

**As indicações abaixo referem-se aos livros sugeridos no quadro da página anterior.**



**Você troca?** : Com seu traço gaiato e divertido, Eva Furnari propõe as mais exóticas e hilariantes trocas, brincando com as palavras - na tradição popular dos trocadilhos e das rimas - e também com a reputação de clássicos personagens (como o lobinho delicado e o chapeuzinho malvado).

Fonte: Editora Moderna



**Coisas de índio:** Ainda hoje, os povos indígenas são mal compreendidos apenas porque têm um jeito próprio de viver. Nesta obra, Daniel Munduruku não só explica o que é ser índio, mas também elucida o leitor acerca de sua cultura.

Fonte: Editora Callis



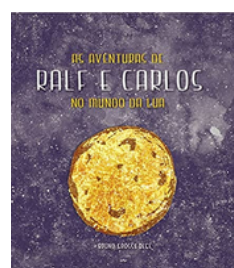
**Um feijão diferente:** O cheiro de feijão na panela da casa de William é um pouco diferente do cheiro de feijão na casa dos seus amigos. Diferente não significa ruim, neste caso, diferente é delicioso.

Fonte: Saira Editorial



**O Mundo no Black Power de Tayó:** Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, ela o enfeita de diversas maneiras. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, os quais dizem que seu cabelo é "ruim".

Fonte: Editora Peirópolis



**Ralf e Carlos no Mundo da Lua:** Ralf e Carlos são amigos. Um dia, cansados de sempre fazer a mesma coisa, tiveram uma ideia audaciosa. Toparam e embarcaram na maior aventura de suas vidas!

Fonte: Editora Eureka

# Leitura

Segundo o QSN (GUARULHOS, 2019), a leitura compreende desde os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética até a fluência por meio do desenvolvimento de estratégias que permitam:

[...] a compreensão, a construção de sentido, o conhecimento sobre a intencionalidade e a interpretação de textos, pois estamos imersos em uma sociedade letrada, rodeados por letreiros, documentos, revistas, rótulos, placas de rua, entre outros (GUARULHOS, 2019, p. 36).

Para isso, é necessário criar situações **comunicativas reais e contextualizadas** para que os educandos leiam diversos gêneros textuais em seus suportes reais, não somente nos livros didáticos.

[...] é importante que o professor promova situações em que seja possível perceber a intertextualidade, ou seja, reconhecer marcas de um texto em outro texto. As experiências de leitura que temos nos permitem reconhecer essa relação. Por isso diferentes gêneros textuais devem ser oportunizados, pois, quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a interpretação (GUARULHOS, 2019b, p. 43).

## Planejamento da leitura

Para planejar e conduzir a leitura de diferentes gêneros textuais com as crianças, o professor precisa trabalhar com:

### Localização de informações explícitas no texto

- Destacar no texto palavras e/ou trechos sobre informações específicas;
- Localização de informações explícitas para preenchimento de ficha técnica a partir do texto lido;
- Atividades com questões cujas respostas estão explícitas no texto (questões abertas; questões de múltipla escolha impressa ou em *forms*).

### Antecipação

- Apresentação da capa do livro com solicitação para que os educandos indiquem sobre o que será a história;
- Leitura da manchete de uma reportagem com solicitação de indicação sobre o que será a notícia;
- Leitura de texto com paradas intencionais com questionamentos sobre o que acontecerá.

### Intertextualidade

- Organização dos gêneros textuais que serão lidos em cada dia da semana;
- Leitura de gêneros textuais variados;

- Brincadeiras com jogos de palavras: trava-línguas, parlendas, cantigas de rodas, provérbios, entre outros;
- Leitura de textos que apresentam intertextualidade como identificação dos textos de origem.

### **Localização de informações implícitas nos textos**

Leitura com questionamentos sobre o que significa determinado trecho do texto: qual(is) sentido(s) o trecho pode produzir?

### **Inferir sentido**

- Leitura de gêneros textuais diversos com paradas para questionamentos sobre palavras substitutas, como o uso de pronomes;
- Revisão de textos orientando quanto à substituição de palavras por pronomes;
- Leitura de textos com solicitação de compreensão do significado de palavras pelo contexto na qual está sendo utilizada;
- Realização de trabalho com significado de palavras:
  - produção de dicionário ilustrado;
  - produção de dicionário-painel;
  - escrita de verbetes de palavras;
  - uso de dicionários físicos ou virtuais para busca de significado de palavras.

### **Fluência**

- Leitura para turmas de educandos de anos anteriores (Exemplo: 3º ano ler para o 1º ano). Observação: os educandos devem “treinar” a leitura antecipadamente;
- Leitura entre educandos de escolas próximas;
- Gravação de leitura para que possam ouvir e verificar sua própria leitura;
- Leitura em eventos da escola e da Secretaria da Educação;
- Empréstimo de livros;
- Rodas de leitura;
- Gravação de áudio pelos educandos lendo o livro para todos ouvirem na sala;
- Leitura dos educandos com microfone.

### **Caderno de leitura**

Dentre as possibilidades de trabalhar com os gêneros textuais para a aquisição de base alfabética (trava-línguas, cantigas de roda, poesias, adivinhas, músicas, entre outros), destacamos a importância de possibilitar a vivência, a brincadeira, o jogo simbólico, a imaginação e também o acesso aos textos escritos por meio do **caderno de leitura**. Dessa forma, o educando poderá ter livre acesso a leituras significativas, ilustrar poesias, parlendas, adivinhas e recorrer a esses textos sempre que necessário.

### **Organizando o caderno de leitura:**

- Colar o texto que será utilizado na semana (o mesmo deve estar disponível em um cartaz na sala de aula);
- Pedir para que cada um illustre seu texto;
- Solicitar que localizem no texto uma ou mais palavras e circule-as;
- Criar situações em que a criança leia os textos de seu caderno para outras turmas, para a família no final de semana, etc.

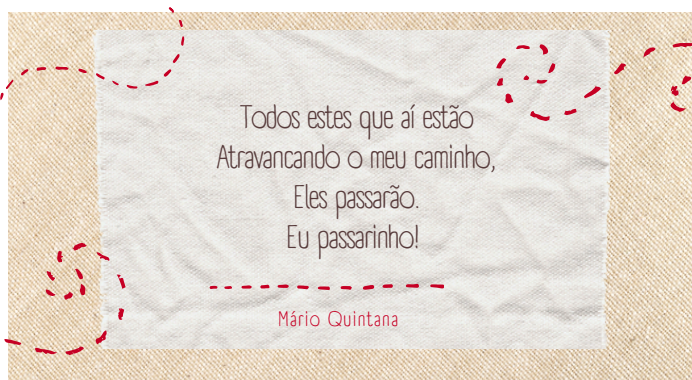
Realizar a leitura durante um período de tempo. Exemplo: Todos os dias durante uma semana ou uma quinzena.

Importante:

Evite oferecer aos educandos desenhos reprogratados.

Incentive a criação!

Se possível, mostre por meio de fotografias, passarinhos reais.



Ofereça aos educandos o texto para que anexem ao caderno de leitura.

Solicite que localizem no poema uma ou mais palavras e circule-as.

**Observação:** o ideal é que cada um decore a capa de seu caderno conforme desejar. Para isso, disponibilize materiais variados, como papeis diversos, canetas hidrocor, lápis e giz coloridos.

## Produção Escrita

Na perspectiva do letramento, as crianças precisam ser inseridas em atividades de produção escrita mesmo antes de adquirirem base alfabética. Devem escrever em grupo, em duplas e, posteriormente, individualmente. Para a escrita de textos na perspectiva do letramento, trabalhamos com gêneros textuais nas suas funções sociais. Já propusemos alguns anteriormente, no entanto cabe ressaltar que essa atividade deve ser realizada por meio de sequência didática como segue abaixo:

- Faça o levantamento do conhecimento que os educandos têm sobre o gênero que irão produzir: legenda, convite, faixa promocional, etc.;
- Peça para que tragam os modelos de textos que têm em casa ou mostre você mesma em suportes que a escola possui: no caso de legenda, mostre em revistas, jornais, físicos e virtuais;
- Levante com eles as características do texto: tamanho; tempo verbal; elementos gramaticais existentes; se há personagens; conflito; desfecho; etc. Pesquise as características do gênero textual com o qual irá trabalhar;
- Faça uma produção de escrita coletiva sendo o escriba. Lembre-se de fazer a revisão textual antes de divulgá-lo;
- Produza um texto em grupo;
- Produza em duplas;
- No caso do 2º ano, proponha que, no final, escrevam individualmente, após a realização de toda a sequência.

**Atenção:** essas etapas devem ser planejadas ao longo do tempo definido para a realização da sequência didática que pode ser de 15 a 30 dias, dependendo dos objetivos e intencionalidades. Lembre-se de que as etapas acima descritas não devem ser realizadas em um único dia.

## O texto literário como objeto de ensino

A literatura infantil está inserida na dimensão da **arte** e não é restrita ao ambiente escolar:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Como um “veículo” cultural da humanidade para a proposição de novos conceitos, mudanças sociais e interpretação da realidade, a literatura infantil também contribui para o desenvolvimento de duas dimensões indispensáveis:

SENSIBILIDADE PARA O ESTÉTICO



CONHECIMENTO

A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Diante de um texto literário, que é uma produção artística, **espera-se que o leitor se sinta em interação com uma obra de arte**. Essa interação lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações. (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 21, grifo nosso).

**A literatura produz conhecimento** e permite que sejam acessados estilos de vida, épocas, geografias e outros elementos que, possivelmente, não estão presentes em nossas vidas hoje, mas que, certamente, influenciam nosso modo de organização social e a maneira como percebemos o mundo.

A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres. A literatura também não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva, mas **um processo contínuo de descoberta e de autocriação** (OLIVEIRA, 2010, p. 42, grifo nosso).



É importante chamar a atenção para a existência de textos que não foram escritos para crianças, mas que foram apropriados por elas, assim como existem textos escritos “para crianças” que são apropriados também por adultos. Dessa forma, **mais importante do que pensar nas especificidades do “infantil”, como adjetivo da literatura, é refletir sobre as especificidades da literatura, que, como toda produção cultural, é histórica**, ou seja, muda com o tempo (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 21, grifo nosso).

Nesse sentido, a leitura literária, na escola, não pode existir apenas como lazer ou como um modo para apreensão de conteúdos. É imprescindível considerar a formação de um **leitor crítico literário**, capaz de escolher textos conforme seus interesses e de posicionar-se ante suas escolhas de maneira a ampliar seus próprios conhecimentos e experiências.

Ao contrário disso, há o aspecto exemplar instaurado na escola, ao apresentar à criança textos insossos que não permitem a ela sensibilizar-se com as linguagens (verbais e icônicas) presentes no livro literário infantil. Não é necessário confundir literatura com textos que apresentem uma roupagem de literatura, mas que são próprios para o ensino de algum conteúdo escolar. **Sem dúvida, há textos literários e não literários**. O primeiro emociona, trata das paixões humanas, o segundo ensina conteúdos, atitudes e posturas do dever ser infantil. Uns e outros circulam pela sala de aula, no entanto, por meio de uma mediação consciente, o professor precisa saber discernir qual é o momento para cada um (OLIVEIRA, 2010, p. 43, grifos nossos).

### Narrativas literárias

- Oferece experiência instigante ao leitor;
- A linguagem possibilita inferências, não é direta nem padronizada;
- Não há interpretação de “certo” ou “errado”, promove a reflexão sobre a própria vida e o mundo;
- Não possui sentido explícito, requer imaginação e interpretação;
- Oportuniza a ruptura com a rotina e o automatismo cotidianos pelo contato com outras realidades.

### Narrativas não literárias

- Texto “didatizado”, tem caráter instrumental;
- Linguagem direta e padronizada, com mensagem específica a ser apreendida;
- É moralizante e utilitarista, objetiva a apreensão de regras e padrões;
- Possui sentido explícito e previsível, com pouco espaço para a imaginação ou para múltiplas interpretações;
- Reforça aspectos da rotina e do automatismo cotidianos, pois está restrito a aspectos já conhecidos da realidade.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas orientações de Paiva, Paulino e Passos (2006).

Ao contrário disso, há o aspecto exemplar instaurado na escola, ao apresentar à criança textos insossos que não permitem a ela sensibilizar-se com as linguagens (verbais e icônicas) presentes no livro literário infantil. Não é necessário confundir literatura com textos que apresentem uma roupagem de literatura, mas que são próprios para o ensino de algum conteúdo escolar. **Sem dúvida, há textos literários e não literários**. O primeiro emociona, trata das paixões humanas, o segundo ensina conteúdos, atitudes e posturas do dever ser infantil. Uns e outros circulam pela sala de aula, no entanto, por meio de uma mediação consciente, o professor precisa saber discernir qual é o momento para cada um (OLIVEIRA, 2010, p. 43, grifos nossos).

É importante salientar, contudo, que não é apenas o texto literário que apresenta uma linguagem figurada em que as palavras ativam diferentes sentidos.

O uso de figuras de linguagem é mais evidente na literatura, mas elas fazem parte da nossa linguagem do dia a dia também. Expressões temporais, tais como, “Estou no mês de janeiro.” não são literais, visto que o tempo não é literal, trata-se de uma abstração, de uma concepção mental que nós, humanos, criamos.

Para um aprofundamento do tema, recomendamos a leitura do livro *Metáforas da vida cotidiana* na qual os linguísticos (Lakoff e Johnson, 1980) nos mostram que a figuratividade faz parte da linguagem humana, não sendo apenas um recurso literário. É uma leitura abstrata que fazemos da realidade.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas orientações de Paiva, Paulino e Passos (2006).

Sob tal perspectiva, a leitura literária na escola requer atenção a alguns aspectos:

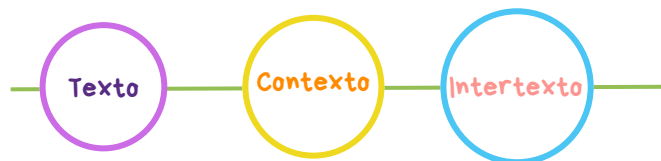
- A escolarização da literatura não deve desfigurar ou falsear o literário, criando a aversão à leitura.
- O caráter imaginativo deve ser preservado, conciliando-o ao estímulo à aprendizagem.
- Deve conduzir às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social, cultivando as atitudes e valores do leitor que se deseja formar.

A literatura sempre esteve presente nos processos educativos de diferentes civilizações ao longo da história. No entanto, nos últimos anos, tornou-se notória a “didatização” dos textos literários para as finalidades de ensino da leitura e da escrita. A ausência de objetivos mais precisos para o ensino da literatura em sala de aula ocasionou, em diversas situações, o reducionismo da leitura literária. Em alguns casos, houve o seu direcionamento para a simples fruição ou deleite, buscando reproduzir o comportamento leitor “maduro” em relação ao texto literário, em uma interpretação muitas vezes equivocada da defesa pelo prazer de ler: “[...] esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura” (COSSON, 2010, p. 57). Contudo, os avanços nos estudos da área evidenciam que a literatura necessita ser ensinada adequadamente, pois tem um papel fundamental a cumprir na **formação dos educandos**, sendo necessário superar o reducionismo como apenas um recurso para ensinar a ler ou a escrever ou o uso somente para a fruição.

Em concordância com Machado e Corrêa (2011, p. 126, grifo nosso):

**A leitura literária**, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, **caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística**. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações.

De acordo com Cosson (2010), há três espaços básicos do texto literário na sala de aula:



### O espaço do texto

Explorar o espaço do texto literário implica uma **aproximação**, isto é, o contato propriamente dito com a obra, o qual é descrito por Cosson (2010) nos seguintes termos:

Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em **interrogação** ou **admiração** – que devem ser exploradas. É essa **exploração** que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (COSSON, 2010, p. 58, grifos nossos).



**Explorar** o espaço do **texto literário**, nesse sentido, significa:

- Discutir a compreensão alcançada pelos educandos;
- Promover a interpretação por meio das mais variadas propostas;
- Analisar a forma como o autor elaborou o texto literário mesmo com leitores iniciantes ou que não dominem o sistema de escrita alfabética, explorando a narrativa visual, os recursos dos textos escritos e imagéticos, a relação entre o texto escrito e a ilustração, dentre outros aspectos;
- Mediar a compreensão da relação entre a narrativa escrita e a narrativa ilustrada.

É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, **questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído**. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2010, p. 59, grifo nosso).

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. **Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos**. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária (COSSON, 2010, p. 61, grifos nossos).

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, **a literatura ultrapassa os limites escolares**, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária. **A escola perde ao cercear os temas existenciais**, entendidos como aqueles que abordam a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros (OLIVEIRA, 2010, p. 42, grifos nossos).

## O espaço do contexto

Diz respeito à literatura como “conhecimento”, é o trabalho que **permite compreender como a obra literária está vinculada ao mundo**, quais são as mensagens e as ideias expressadas e quais saberes nos permite apreender. De acordo com Cossan (2010):

Engana-se, porém, quem espera que a questão seja discutida a partir da intenção didática ou de um saber didatizado que essas e outras obras trazem. Na verdade, queremos enfatizar que **todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura**, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do contexto da obra, entendendo que contexto, como bem adverte Manguineau (1995), **não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz consigo**, o que vem com o texto (COSSON, 2010, p. 62, grifos nossos).

É por causa desse contexto que qualquer obra literária, independentemente de sua elaboração, pode ser transformada em objeto de ensino de um determinado conteúdo. Naturalmente, há obras escritas especificamente para ensinar que não ultrapassam o uso escolar. [...] A exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, **a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas** (COSSON, 2010, p. 62, grifo nosso).

**Explorar** o espaço do **contexto**, nesse sentido, significa:

- Estabelecer a relação entre a obra literária e o mundo;
- Mostrar o vínculo da obra literária com outros conhecimentos, textos e disciplinas;
- Evidenciar o momento histórico destacado na obra e a leitura de sociedade que o permeia;
- Localizar a obra no tempo e no espaço;
- Conhecer o autor, sua trajetória e as características de sua autoria.

## O espaço do intertexto

Envolve o reconhecimento de que **um texto é sempre um diálogo com outros textos**. Há pelo menos duas práticas de leitura que são identificadas como intertextuais: a intertextualidade externa e a intertextualidade interna.

**Intertextualidade externa:** é realizada pela memória do leitor. “[...] refere-se às relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos **a partir de sua experiência de leitura**, independentemente do proposto pelo texto” (COSSON, 2010, p. 64, grifo nosso).

São alguns exemplos:

- Obras com o mesmo tipo de narrador;
- Obras que compartilham a mesma matriz narrativa, como por exemplo, histórias em que as personagens passam por situações semelhantes (viagens, situações de injustiça, fatos trágicos, conquistas, etc.);
- Obras que se apropriam do mesmo conto/tradição popular.

### Procedimentos de leitura na intertextualidade externa:

- Verificar em quais aspectos os textos se assemelham e em quais se individualizam.
- Debater as relações entre os textos. Exemplos: Retratam o mesmo período histórico? Fazem referência aos mesmos elementos da cultura?
- Realizar propostas que favoreçam a interpretação das relações entre os textos (Exemplos: As histórias acontecem em lugares semelhantes? Apresentam narradores do mesmo tipo? Lembram alguma outra obra já conhecida? etc.).

**Intertextualidade interna:** necessita de uma referência no texto para ser identificada. “[...] também requer a experiência do leitor, mas **precisa ser indicada dentro do texto**, posto que envolve a citação mais ou menos explícita a uma obra anterior” (COSSON, 2010, p. 64, grifo nosso).

São alguns exemplos:

- Obras em que as personagens desenvolvem estratégias semelhantes para lidar com alguma situação;
- Obras que apresentam versões diferentes de uma mesma história;
- Obras que apresentam situações diferentes para um mesmo tipo de personagem (Exemplo: O “papel” da princesa ou da bruxa; as relações de gênero, de classe, étnicas, dentre outras).

### Procedimentos de leitura na intertextualidade interna:

- Apontar as características de personagens com a mesma tipologia, destacando semelhanças e diferenças (Exemplos: As bruxas são sempre iguais? Como as princesas são retratadas nos contos? Por que algumas personagens geralmente são fixadas em um gênero? Poderia ser diferente?).
- Verificar procedimentos, estratégias e/ou atitudes presentes e relacionadas entre as personagens das histórias.
- Sublinhar passagens entre os textos que estejam relacionadas.

**Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões**, mas a operação de leitura que ele realiza pode tomar dimensões distintas. Na intertextualidade externa, o procedimento é a comparação entre os elementos das obras tendo como base a busca de semelhanças e diferenças em cada uma delas. Na intertextualidade interna, essa comparação é de segunda mão, ou seja, passa primeiro pela incorporação que uma obra faz de outra obra em sua própria elaboração (COSSON, 2010, p. 64, grifo nosso).

#### Intertextualidade Externa

Comparação das semelhanças e diferenças entre obras.

#### Intertextualidade Interna

Análise da incorporação de uma obra por outra.

Vimos algumas indicações básicas para o trabalho com o texto literário com os educandos. É válido lembrar que são apenas sugestões iniciais e que a leitura literária tem muitas outras possibilidades, tendo em vista que não tem como objetivo apenas a constituição do leitor, mas sim do **ser humano que se deseja formar integralmente, a fim de desenvolver a autonomia e a criticidade.**

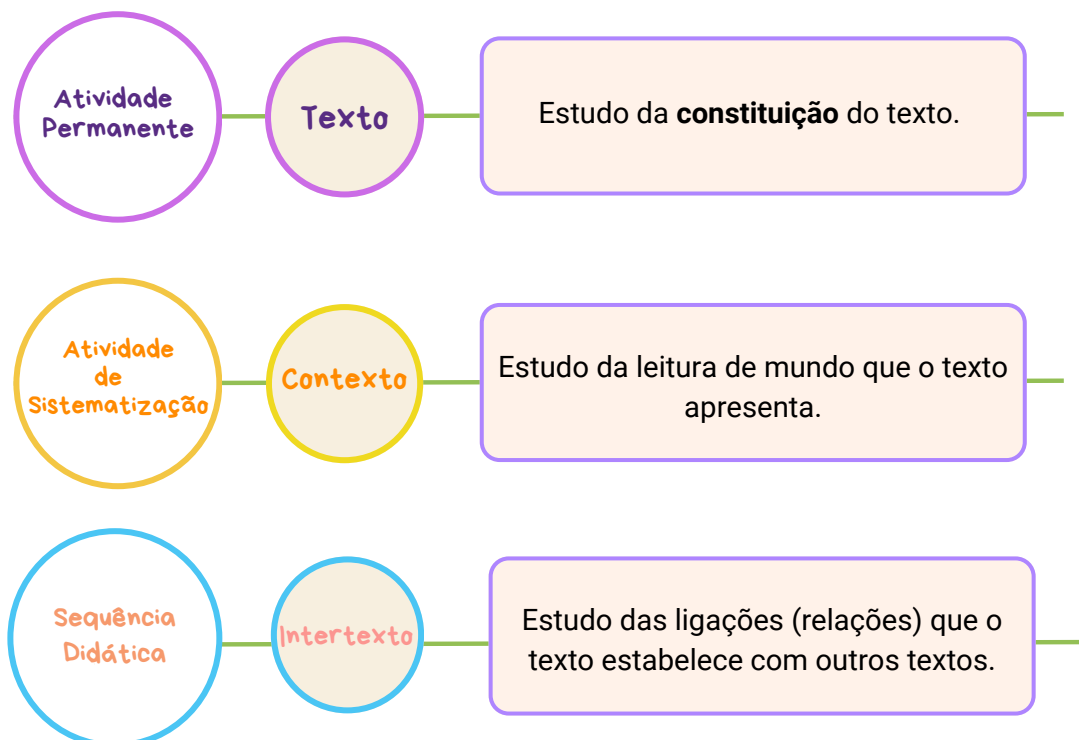
Por fim, torna-se valiosa a indicação de Cosson (2010) sobre o trabalho com a leitura literária:

Vimos algumas indicações básicas para o trabalho com o texto literário com os educandos. É válido lembrar que são apenas sugestões iniciais e que a leitura literária tem muitas outras possibilidades, tendo em vista que não tem como objetivo apenas a constituição do leitor, mas sim do **ser humano que se deseja formar integralmente, a fim de desenvolver a autonomia e a criticidade.**

Por fim, torna-se valiosa a indicação de Cosson (2010) sobre o trabalho com a leitura literária:

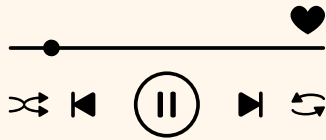
Na sala de aula, a literatura **precisa de espaço para ser texto**, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também **precisa de espaço para ser contexto**, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E **precisa de espaço para ser intertexto**, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser (COSSON, 2010, p. 67, grifo nosso).

**Lembre-se:**



## PARE UM POUCO PARA:

Ouvir uma canção



Paciência Lenine

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais de alma

A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa

Eu me recuso faço hora vou na valsa

A vida tão rara

Enquanto todo mundo espera a cura do mal

E a loucura finge que isso tudo é normal

Eu finjo ter paciência

E o mundo vai girando cada vez mais veloz

A gente espera do mundo e o mundo espera de nós

Um pouco mais de paciência

Será que é o tempo que lhe falta pra perceber

Será que temos esse tempo pra perder

E quem quer saber

A vida é tão rara, tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma

Até quando o corpo pede um pouco mais de alma

Eu sei, a vida não para

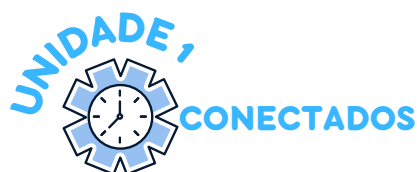
A vida não para não

A vida não para não

Fonte: LyricFind

## Orientações e sugestões sobre as propostas

O material do educando foi elaborado com base no tema **tempo**, subsidiado por uma narrativa em história em quadrinhos com as personagens da Turma Saberes na Rede. Veja abaixo a organização temática proposta neste volume da coleção:



Os educandos serão convidados a embarcar em mais uma jornada com a Turma do Saberes na Rede, dessa vez com a companhia de novas personagens. A união da Turma para uma nova missão tem como objetivo tecer a trama que conduzirá as aprendizagens: o estudo do tempo.



**AMPULHÍNIO**



**TEMPO REI**



**HORINHA**

A HQ que abre o material do educando traz o início de uma história que irá se desenvolver até final da última unidade.



As unidades 1, 2 e 3 enfatizam os saberes e aprendizagens do eixo **O educando em seu processo de comunicação e expressão**. As unidades 4, 5 e 6 enfatizam os saberes e aprendizagens do eixo **O educando e a Educação Matemática**.



No material você encontrará:

### Atividades com o nome próprio

O nome de uma pessoa é importante não somente porque a identifica, mas sobretudo porque é carregado de história, de emoções e de sentimentos. Enfatizamos o cuidado e a sensibilidade de cada professor com as implicações possíveis, relacionadas às histórias que perpassam o trabalho com nomes e a observação às reações das crianças. Para melhor acolher e planejar atividades sobre esse assunto, indicamos a leitura do eixo: *O educando - cultura de paz e Educação em Direitos Humanos: Interações, afetividades e identidades.*



### Cada nome tem sua própria história

Quem escolheu? Como foi escolhido? Qual é o significado do nome? A pesquisa sobre o nome é fundamental para que a criança compreenda mais sobre si, sobre a família e sobre o meio em que está inserida.

### Cartaz com os nomes das crianças

O cartaz deve ser escrito na forma de lista e em ordem alfabética, sem separar meninos e meninas, muito menos destacar a primeira letra de cada nome. O objetivo desse cartaz é servir de apoio para as atividades de escrita dos educandos.

**Importante:** o cartaz deve ser lido, explorado e consultado sempre.

Faça brincadeiras, recite juntamente com a turma parlendas e cante cantigas que sugerem interações com os nomes das crianças.

**Exemplos:**

- ✓Ciranda, cirandinha;
- ✓Quem comeu pão na casa do João?;
- ✓Se eu fosse um peixinho;
- ✓Tango, tango.

Veja esta proposta com a cantiga **“Quem pegou o pão na casa do João?”**

“A MARIANA PEGOU PÃO NA CASA DO JOÃO.  
“A MARIANA PEGOU PÃO NA CASA DO JOÃO.  
- QUEM EU?  
-VOCÊ!  
-EU NÃO.  
-ENTÃO QUEM FOI?  
-O BERNARDO.

Incentive a interação entre os educandos a fim de que todos participem.

Que tal trocar o pão por outro alimento ou objeto?

É uma ótima oportunidade para que as crianças imaginem e busquem palavras que rimem.

**Exemplos:**

**QUEM COMEU A BANANA NA CASA DA JOANA?**

**Todos:** -O/A \_\_\_\_\_ COMEU BANANA NA CASA DA JOANA.

**Criança citada:** - QUEM EU?

**Todos:** -VOCÊ

**Criança citada:** - EU NÃO.

**Todos:** - ENTÃO QUEM FOI?

**Criança citada:** - A/O \_\_\_\_\_



Imagens: Canva

**QUEM COMEU O PASTEL NA CASA DO JOEL?**

**Todos:** -O/A \_\_\_\_\_ COMEU PASTEL NA CASA DO JOEL.

**Criança citada:** - QUEM EU?

**Todos:** -VOCÊ

**Criança citada:** - EU NÃO.

**Todos:** - ENTÃO QUEM FOI?

**Criança citada:** - A/O \_\_\_\_\_



**Identificação com o crachá de mesa**

O uso do crachá deve ser diário, pois a escrita do nome é uma referência para a escrita de outras palavras.

É interessante utilizar o verso do crachá com as letras do alfabeto. A seguir apresentamos a letra de uma canção que pode ser trabalhada com as crianças:

## Sugestão para trabalho com segmentação de palavras

1. Pintar e pedir para as crianças pintarem os espaços entre as palavras;
2. Produzir um cartaz com parlendas, com trava-línguas, com provérbios, com as palavras escritas em filipetas de uma cor diferente do fundo do papel;
3. Contar as palavras do verso de algum texto (parlenda, poesia, entre outros).

## Outras reflexões sobre a atividade com o nome

Se tiverem duas ou mais crianças com o mesmo nome na turma, problematize outras formas de diferenciar os pertences, como o uso das iniciais do sobrenome. Se alguma criança tiver nome composto, como por exemplo, ANA CLÁUDIA, este deve ser escrito e usado dessa forma.

**Para propor reflexões acerca do nome com a finalidade de que a criança compreenda o sistema de escrita, é interessante fazer algumas perguntas no momento da escrita:**

- Quantas crianças têm o nome com a mesma inicial?
- Quantas letras têm seu nome?
- Quantos “pedacinhos” têm seu nome?
- Vamos organizar os nomes em lista na ordem alfabética?

O cartaz de nomes pode ser um bom recurso para escrever outras palavras, utilizando os nomes como referência. Exemplo:

- Quem tem um nome que começa igual a CAVALO?
- A CAMILA!
- Como escreve o CA de cavalo? Vamos observar o CA da CAMILA.
- Qual o objeto que tem na nossa sala que começa com o mesmo som de Camila e cavalo?
- CAadeira...



Imagens: Canva

dessa forma é possível que a criança se dirija até o cartaz e aponte onde está escrito e compreenda o sistema de escrita.

**Atividade**

RECORTE A PLAQUINHA E AS LETRAS MÓVEIS QUE ESTÃO NAS PÁGINAS 125, 127 E 129. DEPOIS FORME E COLE O SEU NOME NA PLACA.

VAMOS DIGITAR NAS TECLAS DO SMART?  
DIGITE SEU NOME E O NOME DE UM AMIGO.  
DEPOIS ESCREVA O NOME DO SEU AMIGO NA TELA.

O NOME DO MEU AMIGO É



**Atividade**

RECORTE UM DOS EMOJIS DA PÁGINA 131 E COLE NA MENSAGEM.

12



OLÁ! TUDO BEM?  
EU SOU O AIR GRU!  
ESTOU MUITO EMPolgADO  
PARA APRESENTAR UM  
AMIGÃO PARA VOCÊ.

OII  
EU SOU O SMART.

E VOCÊ? QUAL É O SEU NOME?

11

AGORA PEGUE A SUA PLACA DO NOME E COMPARE COM A PLACA DO SMART.



**SMART**

ESCREVA SEU NOME NO ESPAÇO ABAIXO:

PINTE AS LETRAS QUE SE REPETEM EM AMBOS OS NOMBOS.

O SEU NOME É IMPORTANTE!



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA  
SECRETARIA DE REGISTRO CIVIL  
CARTERA DE IDENTIDADE

O NOME FAZ PARTE DA IDENTIDADE DE UMA PESSOA.  
ESTÁ PRESENTE EM DOCUMENTOS COMO A CERTIDÃO DE  
NASCIMENTO E A CARTERA DE IDENTIDADE (RG).

16

Após as propostas sobre o nome próprio, propomos uma pausa para um momento de observação. Como mencionado anteriormente, nomeamos essas seções de: **“Pare um pouco para”**.

### Pare um pouco para: Observar

#### Espelho e autorretrato

Antes de realizar o autorretrato, é importante que a criança tenha um momento de observação de suas características.

Para isso, propomos que possibilite o contato da criança com o espelho.

#### Além da livre observação, que tal uma atividade de percepção e observação do outro?

**Recursos:** Aparelho de som ou *netbook*  
Música em ritmo lento

Acesse o QR  
Code e assista

Em duplas, peça para que cada criança fique de frente para o seu par. Uma criança será a responsável por fazer um movimento no ritmo da música e a outra deverá seguir o mesmo movimento, se possível, concomitantemente, espelhando assim a *ação do outro*.



Uma variação dessa proposta está no vídeo com o título *Brincadeira do espelho* no canal **Educação física na prática**.

### Autorretrato



O autorretrato é uma ótima oportunidade para propor aos educandos momentos de observação sobre si mesmos e sobre os colegas a fim de que percebam a diversidade de corpos e características que temos. Essa prática evidencia a inexistência de um padrão de beleza e a reflexão sobre a diversidade étnica marcada nos tons de pele, cabelos, traços, etc.

Como desdobramento dessa ação inicial, é possível refletir sobre as diferenças sociais e culturais. É imprescindível acolher as impressões dos educandos, promovendo discussões sobre a ideia de que as pessoas são diferentes e devem ser respeitadas como são.

**Sugestão:** Mostre outros autorretratos, como de Almada Negreiros e Frida Kahlo. Mostre a diversidade de autorretratos, salientando que não é necessário fazer um autorretrato realista. A criança tem a liberdade de expressar-se por meio das cores e linhas que naquele momento a representam.

A diversidade de autorretratos também pode conduzir aos diálogos sobre religiões, cores de pele, tipos de cabelos, estaturas, gostos, preferências, entre outros.

É possível que sejam produzidas listas, oriundas de pesquisas com coletas de dados com o intuito de organizar tabelas e gráficos.

Após as discussões realizadas, é possível que sejam feitas apresentações de danças e músicas típicas de suas famílias para que os educandos conheçam outras culturas e as valorizem, assim como as manifestações culturais de origens indígenas, africanas e migrantes.

Você também pode brincar de **Quem é?**, um jogo semelhante ao jogo **Cara a cara**, que pode ser produzido juntamente com a turma. Escolha duas crianças para jogarem, as demais devem ficar em pé e, à medida em que as perguntas vão sendo feitas, as crianças que não se encaixam no perfil se sentam. O jogo termina quando um deles descobre o colega escolhido. Divirtam-se!

É possível afirmar que o brincar é uma das formas de expressão das crianças e, com certeza, elas serão ponto de interação, aprendizagem e conhecimento.

Brincadeiras livres, dirigidas, espontâneas são essenciais ainda no Ensino Fundamental I:

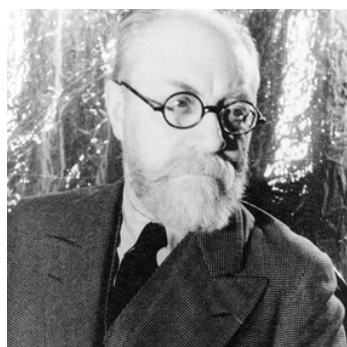
Nesse sentido, essa etapa de ensino objetiva dar continuidade aos saberes desenvolvidos na Educação Infantil, ampliando de forma sistematizada os processos de ensino-aprendizagem. Torna-se essencial a valorização das interações e brincadeiras nas situações de aprendizagem, considerando o previsto tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, e consoantes às vivências lúdicas da Educação Infantil para que não haja uma ruptura dos processos educacionais. (GUARULHOS, 2019. Ensino Fundamental I, p. 7)

## Henri Matisse

<https://www.wikiart.org/pt/henri-matisse>



Henri-Émile-Benoît Matisse (Le Cateau-Cambrésis, 31 de dezembro de 1869 – Nice, 3 de novembro de 1954) foi um artista francês, conhecido por seu uso da cor e sua arte de desenhar, fluida e original. Foi um desenhista, gravurista e escultor, mas é principalmente conhecido como um pintor. Matisse é considerado, juntamente com Picasso e Marcel Duchamp como um dos três artistas seminais do século XX, responsável por uma evolução significativa na pintura e na escultura. Embora fosse inicialmente rotulado de fauvista (uso de cores puras, sem misturar com outras), na década de 1920, ele foi cada vez mais aclamado como um defensor da tradição clássica na pintura francesa. Seu domínio da linguagem expressiva da cor e do desenho, exibido em um conjunto de obras ao longo de mais de meio século, deram-lhe o reconhecimento como uma figura de liderança na arte moderna.



OBSERVE A OBRA DE OUTRO PINTOR.



**TÍTULO DA OBRA:** ÍCARO  
**PINTOR:** HENRI MATISSE

PROCURE, NA LEGENDA, O NOME DO PINTOR DESSA OBRA E CIRCULE.  
AGORA TRANSCREVA O NOME DO PINTOR PARA O ESPAÇO ABAIXO:

**Atividade** NA PÁGINA 135, EXISTEM PAPEIS PARA RECORTAR E COMPOR A SUA PRÓPRIA OBRA. UTILIZE A OBRA "ÍCARO" DE MATISSE PARA SE INSPIRAR.

20

O NOME TAMBÉM É UMA MANEIRA DE IDENTIFICAR PRODUÇÕES ARTÍSTICAS.



**TÍTULO DA OBRA:** MENINOS BRINCANDO  
**PINTOR:** CANDIDO PORTINARI


PROCURE, NA LEGENDA, O NOME DO PINTOR DESSA OBRA E CIRCULE.  
AGORA TRANSCREVA O NOME DO PINTOR PARA O ESPAÇO ABAIXO:

**Atividade** NA PÁGINA 133, HÁ UM QUEBRA-CABEÇA COM ESSA OBRA PARA MONTAR.

19

AS FIGURAS, NAS OBRAS DE CANDIDO PORTINARI E HENRI MATISSE, APRESENTAM MOVIMENTOS CORPORAIS.

OBSERVE A FOTOGRAFIA ABAIXO:



HOMENS FAZENDO MOVIMENTOS DE UMA LUTA. A FOTO REGISTRA UM DOS MOVIMENTOS DESSA LUTA.

VOCÊ SABE O NOME DESSA LUTA? CONVERSE COM SEUS COLEGAS E COM O PROFESSOR. DEPOIS DE DESCOBRIR, ESCREVA O NOME DA LUTA:

**Atividade** O QUE VOCÊ SABE SOBRE ESSA LUTA? CONVERSE COM SEU PROFESSOR E COM SEUS COLEGAS. QUAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS VOCÊ VÊ ENTRE A FOTOGRAFIA E AS OBRAS APRESENTADAS ANTERIORMENTE?

22

As propostas acima objetivam apresentar às crianças uma das funções do nome, como por exemplo, identificar uma obra de arte. Além disso, é possível explorar os movimentos das figuras nas obras e até mesmo propor que as crianças façam movimentos corporais para depois representem por meio de traços e desenhos.

A capoeira é inserida por ser uma modalidade riquíssima em movimentos culturais, expressões e ritmos. É uma excelente oportunidade para valorização de uma luta da cultura afro-brasileira.

O nome da luta, CAPOEIRA, **não deve ser escrito** na lousa para ser copiado. O objetivo é que as crianças, a partir dos conhecimentos e das referências de escrita na sala de aula, escrevam o nome sozinhas.



## Capoeira

A capoeira é uma representação cultural afro-brasileira que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Ela é caracterizada por movimentos ágeis e complexos, nos quais são utilizados os pés, as mãos e os elementos ginástico-acrobáticos. Uma das principais diferenças da capoeira em relação a outras lutas é o uso da música em sua execução.

A história e a origem da capoeira estão atreladas à própria história do Brasil enquanto país. Isso porque a capoeira foi desenvolvida por volta do século XVII, pelos negros que chegaram ao país escravizados.

Historiadores acreditam que a capoeira era praticada nas fazendas e nos terreiros de forma clandestina. A arte era treinada de forma escondida, já que servia como arma de luta contra os senhores de engenho.

Assim, a capoeira surgiu enquanto defesa pessoal, uma vez que os negros escravizados no país não possuíam armas para se defenderem de seus senhores.

Dessa forma, o corpo e os seus movimentos se tornaram a própria arma.

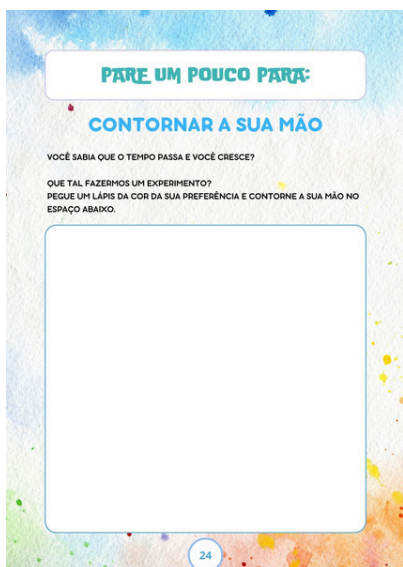
Sabe-se pouco sobre a origem oficial da capoeira, já que a documentação referente à época da escravatura foi queimada por ordem de Ruy Barbosa, ministro da Fazenda do governo de Deodoro da Fonseca, em 1980.



A capoeira é uma prática que se desenvolveu principalmente no estado da Bahia, porém atualmente é difundida em todo o país.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao-fisica/capoeira.htm>

### Pare um pouco para: contornar e medir



Foram apresentadas atividades com propostas relacionadas a medidas. Contornar as mãos, fazer o acompanhamento da medição da altura das crianças durante o ano para fazer comparativos.

### Contornar a mão

A proposta de contornar a mão foi elaborada para que a criança faça o contorno e depois faça outro contorno sob a folha, percebendo assim que o tempo passou, e ela cresceu.

Medir o tamanho da criança de tempos em tempos e pedir para registarem as diferentes alturas também é uma forma de mostrar às crianças as mudanças de medidas do seu corpo no decorrer do tempo.

Importante: mencionar que antes de existir os padrões de medidas atuais e os instrumentos, o ser humano utilizou outras formas para medir.

**Leia o material de Matemática para aprofundamento dos estudos.**



### Minha mão é uma régua

**Autor:** Seong Eun Kim

**Editora:** Callis

De que modo o corpo pode ser usado como padrão para medir objetos e espaços? Uma menina muito esperta descobre, por exemplo, que as mãos podem medir o tamanho de suas roupas, e os pés podem medir o comprimento dos cômodos de sua casa.

<https://www.callis.com.br/>

## Brinquedos como bem cultural

No decorrer do material é possível observar uma sequência de propostas que privilegiam o nome próprio, produções da criança, apresentação de poemas e outros gêneros da cultura escrita, o movimento corporal, apreciação de obras de arte entre outras. as páginas acima objetivam ampliar os conhecimentos das crianças por meio de um dos brinquedos.

Tinunkiã é a personagem que escolhemos para nos levar a exploração dos brinquedos e buscamos também ampliar os conhecimentos acerca da boneca.

Para conduzir essas propostas exploramos algumas possibilidades de interação com bonecas que marcam uma cultura e um tempo histórico, **Tinunkiã, Emília e Abayomi**.

LEIA SOZINHO AS PALAVRAS ABAIXO E DEPOIS DESENHE O QUE LEU NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES:

LATA BONECA CABEÇA

QUE TAL FAZER UMA BONECA COM MATERIAIS QUE VOCÊ TEM À SUA DISPOSIÇÃO?  
VEJA OS MATERIAIS SUGERIDOS E LIGUE, UTILIZANDO LÁPIS DE COR, AOS SEUS RESPECTIVOS NOMES:

MASSINHA TELHA GRAVATA  
PAPELÃO PALITO GRAVETO PASTELÃO

Você sabe?  
ABAYOMI É UMA BONECA FEITA COM TECIDOS POR MEIO DE AMARRAÇÕES.

34

PASSEANDO COM A TINUNKIÃ

AMIGOS! AQUI, NA FLORESTA, PODEMOS NOS DIVERTIR MUITO!

NA TURMA DE BRINQUEDOS, QUE BRINQUEDO É A TINUNKIÃ?  
PINTA A ALTERNATIVA CORRETA:

BOLA BONECA BILBOQUÊ

DEPOIS DE ENCONTRAR, ESCREVA O NOME DE UMA BONECA OU DE UM BONECO PREFERIDA(O):

VOCÊ CONHECE A CANTIGA MINHA BONECA DE LATA?

VENHA APRECIAR ESSA CANÇÃO!

MINHA BONECA DE LATA  
MINHA BONECA DE LATA  
BATEU A CABEÇA NO CHÃO  
LEVOU MAIS DE UMA HORA  
PRA FAZER A ARRUMACÃO  
DESAMASSA AQUI  
PRA FICAR BOA.

35

RECORTE AS PARTES DA BONECA QUE ESTÃO NAS PÁGINAS 137 E MONTE-A NO ESPAÇO A SEGUIR. DEPOIS RECORTE AS PALAVRAS E COLE NO LUGAR CORRESPONDENTE.

Você sabe?  
POR FALAR EM BONECAS, VOCÊ CONHECE A EMÍLIA?  
EMÍLIA É UMA FAMOSA BONECA CRIADA POR MONTEIRO LOBATO. ELA FOI UMA DAS PERSONAGENS DO SÍTIO DO PICA PAU AMARELO.

35

**Tinunkiã**- uma boneca de pano indígena que está sempre acompanhada do Toquinho: seu boneco feito de gravetos, palha, folhas e barbantes. A escolha por essa boneca busca valorizar as diferentes infâncias e formas de brincar e mostrar como a influência do território e da cultura de um povo reflete nos brinquedos e nas vivências infantis.

**Emília**- personagem criada por Monteiro Lobato, busca trazer a referência literária para os momentos de leitura e das brincadeiras de faz de conta para o cotidiano escolar.

Para além disso, Emília é caracterizada como uma boneca falante, com personalidade e protagonista de histórias conhecidas que marcam a carreira do autor.

**Abayomi**- uma boneca construída com amarrações de tecidos que busca referenciar e valorizar a cultura africana.





## Emília

A personagem Emília apareceu pela primeira vez no livro *A Menina do Narizinho Arrebitado* em 1920. Lobato conta que Emília foi feita por Tia Nastácia de presente para a neta de Dona Benta, Lúcia Encerrabodes de Oliveira, mais conhecida como Narizinho.

Emília é uma boneca de pano, recheada de flor de macela. Nasceu muda e, graças às “pílulas falantes” do Dr. Caramujo, do Reino das Águas Claras, que ela começou a falar e não parou mais. Sabichona, é conhecida por volta e meia “abrir sua torneirinha de asneiras”, principalmente, quando quer expressar algo de difícil explicação, ou justificar uma ação ou vontade.



1ª Emília – Olga Maria (1951)



2ª Emília – Lúcia Lambertini  
(1952 a 1965)



3ª Emília – Zodja Pereira  
(1967 a 1969)



4ª Emília – Leda Zepellin  
(1973)



5ª Emília – Dirce Migliaccio  
(1977)



6ª Emília – Reny de Oliveira  
(1978 a 1982)



7ª Emília – Suzana Abranches  
(1983 a 1986)



8ª Emília – Isabelle Drummond  
(2001 a 2006)



9ª Emília – Tatyane Goulart  
(2007)

Texto e imagens extraídos de:

<https://www.lobato.com.vc/2021/02/e-muita-nostalgia-estrela-relanca-a-boneca-emilia-do-sitio-do-picapau-amarelo-no-centenario-da-personagem-de-monteiro-lobato>

## PARE UM POUCO PARA:

Ler um conto



Dias Raros

*Aproveite esse momento com uma boa xícara de chá.*

### CAMOMILA



Bastante indicada para acalmar, diminuir a ansiedade e aliviar o estresse

### HIBISCO



Se destacam por ajudar na diminuição da pressão arterial.

### MATE



Entre os benefícios estão o aumento de energia e a redução o nível de açúcar no sangue.

### HORTELÃ



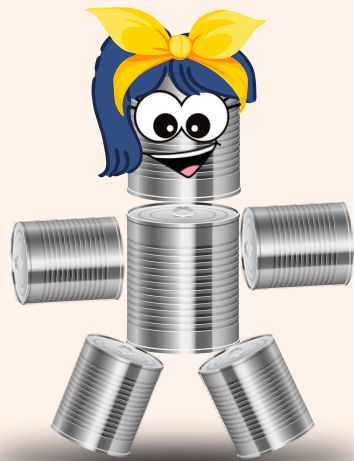
O mentol presente na hortelã se destaca pela ação expectorante, aliviando tosses e congestão nasal.

Fonte: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/03/16/11-chas-ou-infusoes-que-voce-deveria-beber-com-mais-frequencia.htm?cmpid=copiaecola>

## Minha boneca de lata

Minha boneca de lata  
Bateu a cabeça no chão  
Levou mais de uma hora  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Pra ficar boa  
Minha boneca de lata  
Bateu o nariz no chão  
Levou umas duas horas  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Pra ficar boa  
Minha boneca de lata  
Bateu a barriga no chão  
Levou umas três horas  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Pra ficar boa  
ssa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Pra ficar boa

Minha boneca de lata  
Bateu o bumbum no chão  
Levou umas quatro horas  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Pra ficar boa  
Minha boneca de lata  
Bateu o joelho no chão  
Levou umas cinco horas  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Pra ficar boa  
Minha boneca de lata  
Bateu o pé no chão  
Levou umas seis horas  
Pra fazer a arrumação  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Desamassa aqui  
Desamassa ali  
Pra ficar boa



### Outras possibilidades

Proponha às crianças que criem bonecas e bonecos com outros materiais, como por exemplo, caixas de papelão (caixas de creme dental, remédio, leite), tecidos, entre outros.

Depois de criada(o) a boneca ou o boneco, que tal nomear e até fazer uma paródia coletiva com as crianças da canção *Minha boneca de lata*.

## Boneca Tinunkiã

A boneca Tinunkiã traz muitas possibilidades de ampliação das propostas pedagógicas.

A presença da personagem no material do educando busca inserir as brincadeiras indígenas para o cotidiano da sala de aula. Uma das possibilidades é a pesquisa e a investigação sobre as brincadeiras infantis de algumas etnias indígenas.

“A artista e ativista We'e'ena Tikuna fez sucesso nas redes sociais após criar bonecas de pano inspiradas na etnia Tikuna, a mais populosa da Amazônia. A linha de bonecas com 12 modelos tem o objetivo de difundir a cultura dos povos originários no Brasil para crianças.”

[https://cultura.uol.com.br/noticias/28991\\_influenciadora-faz-sucesso-apos-criar-bonecas-de-pano-indigenas-da-etnia-tikuna.html](https://cultura.uol.com.br/noticias/28991_influenciadora-faz-sucesso-apos-criar-bonecas-de-pano-indigenas-da-etnia-tikuna.html)



## As Bonecas Karajá

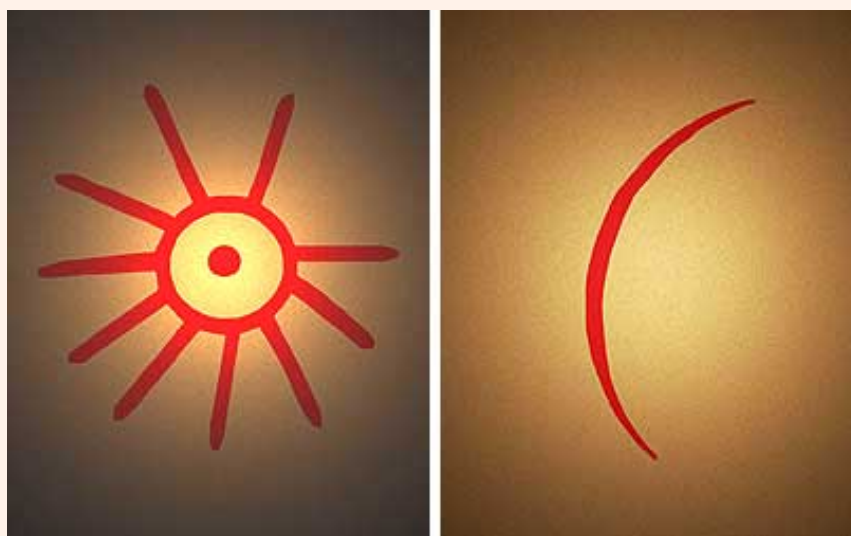
Entre as inúmeras expressões culturais materiais da etnia Karajá, as Ritxòkò, além de obra artística primorosa originada das mãos leves das ceramistas, constituem uma referência significativa do grupo. Confeccionadas em cerâmica, pintadas com uma grande diversidade de grafismos e representando tanto as formas humanas como as da fauna regional, são artefatos que singularizam o Povo Karajá diante dos demais grupos indígenas brasileiros e sul-americanos.

Enquanto brincam ou observam a sua feitura das bonecas, as meninas karajás recebem importantes ensinamentos sobre a sua cultura e também aprendem as técnicas e saberes associados à sua confecção e usos. Por representarem cenas do cotidiano e dos ciclos rituais, elas portam e articulam sistemas de significação da sua cultura. Dessa forma, são também lócus de produção e comunicação dos seus valores, além de importantes instrumentos de socialização das crianças que, brincando, se veem nesses objetos e aprendem a ser Karajá.



<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/793/#:~:text=Confeccionadas%20em%20cer%C3%A2mica%2C%20pintadas%20com,ind%C3%ADgenas%20brasileiros%20e%20sul%2Damericanos.>

## Os indígenas e o tempo



Arte computacional de gravuras rupestres representando o Sol e a Lua (imagem: reprodução/Arqueoastronomia brasileira)

“Afinal, as unidades de tempo e de espaço indígenas foram estabelecidas de acordo com os ciclos dos corpos celestes. Como assim? Bem, há cerca de quatro mil anos, os índios já percebiam que os fenômenos naturais se repetiam: o dia é seguido da noite; o mar sobe e desce constantemente; a época do ano em que faz frio (inverno) é seguida daquela em que as flores nascem (primavera), depois vem a quente e úmida (verão) e o período em que as flores caem (outono), e depois tudo recomeça! Eles observaram que os ciclos são influenciados pelos movimentos aparentes do Sol e da Lua ou pela posição de certas estrelas no céu. E não pararam por aí!

Notaram ainda que tais ciclos influenciam o comportamento dos seres vivos. Isto é, conforme a época do ano, por exemplo, as árvores florescem, os animais procriam e os frutos germinam. A partir dessas observações, os indígenas procuraram definir o melhor momento para plantar e colher alimentos, caçar, pescar e até comemorar datas especiais. Então, criaram objetos com funções parecidas as dos nossos relógio e do calendário para organizar tais atividades ao longo de seu ano!

Pode-se dizer que o Sol foi quem mais despertou a atenção dos índios. A maioria das tribos brasileiras mede o tempo a partir do movimento aparente desse astro no céu, com o Relógio Solar. Feito de uma haste cravada verticalmente no chão, ele permite saber as horas pela posição da sombra projetada num terreno horizontal. O instrumento também permite identificar as estações do ano e os pontos cardeais — Norte, Sul, Leste e Oeste — pela posição do nascer e do pôr-do-sol, que varia ao longo do ano.”

<https://chc.org.br/o-olhar-do-indio-sob-o-ceu-brasileiro/#:~:text=A%20maioria%20das%20tribos%20brasileiras,sombra%20projetada%20num%20terreno%20horizontal.>

## Boneca Abayomi



Boneca Abayomi feita com amarrações de tecido

Certamente, você já ouviu dizer sobre alguma história sobre a origem da boneca Abayomi. Sugerimos a leitura da matéria abaixo, extraída do site Lunetas.

“Muito se fala que as bonecas abayomi eram feitas por mães em navios negreiros, como forma de gerar segurança e transmitir afeto para os filhos que as acompanhavam no trajeto. Frequentemente, é vendida como ‘símbolo de resistência’ da cultura negra em diáspora. A narrativa que sustenta as abayomis, apesar de fortemente presente no ideário popular, é uma história romantizada que deve ser repensada e colocada em debate. Afinal, não existe registro histórico que associe a origem das bonecas ao período colonial.

Esta versão recente da abayomi foi criada pela brasileira Waldilena “Lena” Serra Martins, artesã maranhense nascida em 1950. Em um contexto no qual os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) estavam em plena expansão, na década de 1980, e o cargo de animador cultural era o principal mediador entre a cultura local e o contexto pedagógico. Foi no Rio de Janeiro, cidade onde Lena cresceu, que a produção de abayomis tomou forma. Embora existam outras bonecas similares, a artesã desenvolveu a técnica para criação das bonecas em 1987. Enquanto era coordenadora de animação cultural no Ciep Luiz Carlos Prestes, localizado na Cidade de Deus, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro.”

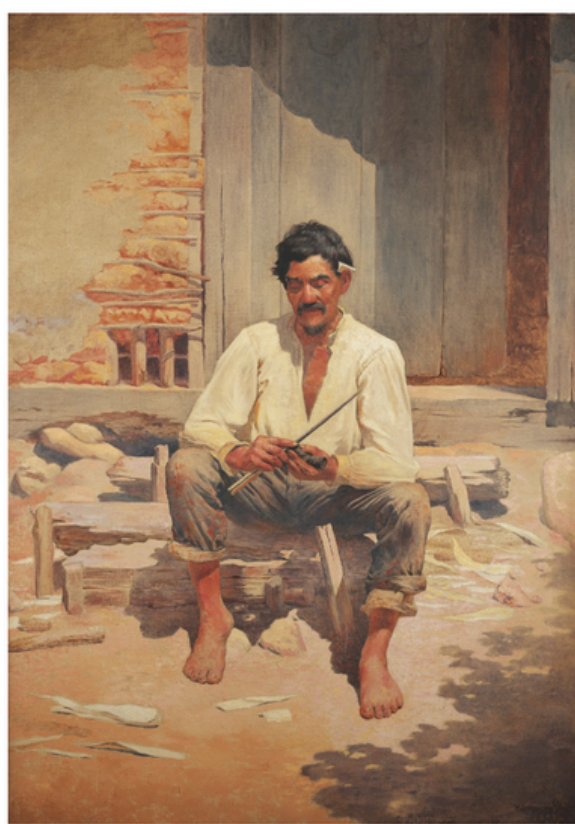
<https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>



Para saber mais  
acesse o QR  
Code e leia a  
matéria na  
íntegra

PARE UM POUCO PARA:

Visitar um museu virtual



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/caipira-picando-fumo/6wGSIEmiROgbPQ?hl=pt-BR>

Caipira picando fumo  
Almeida Junior 1893

**Visite também:**

- Pinacoteca do Estado de São Paulo – São Paulo
- Museu de Arte de São Paulo (MASP) – São Paulo
- Museu da Casa de Portinari – São Paulo
- Instituto Inhotim – Minas Gerais
- Museu do Amanhã – Rio de Janeiro
- Museu Oscar Niemeyer – Curitiba
- Museu Virtual de Brasília – Distrito Federal


Na seção “Passeando com a Tarta” algumas obras de arte e canções sobre a **bicicleta** foram apresentadas. As obras são de Gustavo Rosa. A seguir, conheça um pouco sobre o artista e veja a proposta sugerida para essa seção sobre o “passeio de bicicleta”.

**PASSEANDO COM A TARTA**

PARLÊNCIAS, CANÇÕES E POEMAS

**PARA PASSEAR COM MAIS VELOCIDADE, VAMOS DE MOTOCICLETA? OPS... LEMBREI QUE AINDA SOU CRIANÇA ENTÃO VAMOS DE BICICLETA.**

SEU PROFESSOR IRÁ PROPOR UM DIVERTIDO E DIFERENTE PASSEIO DE BICICLETA.






**TÍTULO DA OBRA: A MULHER NA BICICLETA**  
**PINTOR: GUSTAVO ROSA**

**A BICICLETA**  
TOQUINHO

B-I-C-I-C-L-E-T-A  
SOU SUA AMIGA BICICLETA,  
SOU EU QUE TE LEVO PELOS PARQUES A CORRER,  
TE AJUDO A CRESCER E EM DUAS RODAS DESLIZAR,  
EM CIMA DE MIM O MUNDO FICA À SUA MERCÊ  
VOCÊ RODA EM MIM E O MUNDO EMBAIXO DE VOCÊ,  
CORPO AO VENTO, PENSAMENTO SOLTTO PELO AR,  
PRA ISSO ACONTECER BASTA VOCÊ ME PEDALAR.



PINTE, NO TRECHO DA MÚSICA, OS NOMES DOS DESENHOS ABAIXO:

**TOQUINHO**, NOME ARTÍSTICO DE ANTONIO PECCI FILHO ORB, NASCEU EM SÃO PAULO, NO DIA 6 DE JULHO DE 1946. É UM CANTOR, ARRABANDOR, COMPOSITOR E VIOLONISTA BRASILEIRO. O APRELI DO TOQUINHO FOI ENDO POR SUA MÃE. E JA AOS QUATORZE ANOS, ELE COMEÇOU A TER AULAS DE VIOLÃO COM PAULINHO NOGUEIRA.

Fonte: <http://www.toquinho.com.br/album/toquinho-e-sua-cancoes-preferidas-disco-1/>

OBSERVE AS OBRAS DE GUSTAVO ROSA:

O QUE VOCÊ SENTIU AO VER AS OBRAS?

INSPIRADO NESSAS OBRAS, FAÇA UM DESENHO COM O MESMO TEMA E DEPOIS ASSINE COM O SEU NOME.

**TÍTULO DO DESENHO:** \_\_\_\_\_

**SEU NOME:** \_\_\_\_\_

https://gustavorosa.org.br/sobre-gustavo-rosa/



Gustavo Machado Rosa nasceu no dia 20 de dezembro de 1946, em São Paulo. Desde os três anos de idade, a arte já fazia parte de sua vida. Desenhava cenas e figuras de seu dia a dia, que se tornaram personagens de sua obra, como a mulher com lata d’água na cabeça, os meninos empinando pipas, o sorveteiro e tantos outros personagens que espelhavam a sociedade do pós guerra. Estudou na Escola Morumbi e no Colégio Paes Leme. Durante as aulas, desenhava o tempo todo, substituindo em seus cadernos as lições por inspirações estéticas. Anos mais tarde, estagiou no setor de artes da Editora Abril e, em pouco tempo, passou a dedicar-se à arte por conta própria, no ateliê improvisado montado na sala de jantar da casa de seus pais

Indo além



Acesse para conhecer outras obras e muito mais no site IGR- Instituto Gustavo Rosa

Na página 46 é feita a seguinte proposta:

**SEU PROFESSOR IRÁ PROPOR UM DIVERTIDO E DIFERENTE PASSEIO DE BICICLETA.**

A ideia é que seja feito um convite aos educandos para unirem movimentos corporais ao mundo da imaginação. Peça aos educandos que deitem-se ao chão com as pernas para o ar. Peçam que simulem os movimentos de pedaladas. Ao seu comando ou ao comando de outra criança, diga que pedalem lentamente ou rapidamente. Alterne os comandos, se preferir crie uma história, como um passeio de bicicleta na floresta.



## Sólidos geométricos


**PASSEANDO COM O RETORMAGO**

TUDO VIRA BRINQUEDO

COMO UM BOM MAGO, SOU MESTRE EM TRANSFORMAR RECURSOS SIMPLES EM COISAS MUITO DIVERTIDAS! TUDO FEITO COMO UM PASSE DE MÁGICA.

LIGUE OS MATERIAIS ÀS PARTES QUE COMPÕEM O RETORMAGO:

ALMOFADÃO	ROLO DE PASTEL	TELHADO
BALÃO		TECELAGEM
COR		CORRIMÃO
ALAGADO		CORAÇÃO
CORDÃO		ALGODÃO
TECIDO	ROLO DE PINCEL	ROLO DE PAPEL



CONSTRUA SEU PRÓPRIO RETORMAGO, MAS ANTES, FAÇA UM ESBOÇO DE COMO ELE FICARÁ NO CILINDRO DESENHADO ABAIXO. PENSE NOS MATERIAIS QUE IRÁ UTILIZAR E ONDE OS UTILIZARÁ. COLOCAR AS SUAS IDEIAS NO PAPEL VAI AJUDAR NESTA CONSTRUÇÃO.



ESCREVA OS MATERIAIS QUE VOCÊ UTILIZOU OU PRETENDE UTILIZAR.

A simplicidade do personagem Retormago dá espaço para a imaginação, a inventividade e muito mais!

No material do educando, propomos que a criança crie com outros materiais que podem ser desde uma folha de árvore a retalhos de tecido, pedaços de papéis.

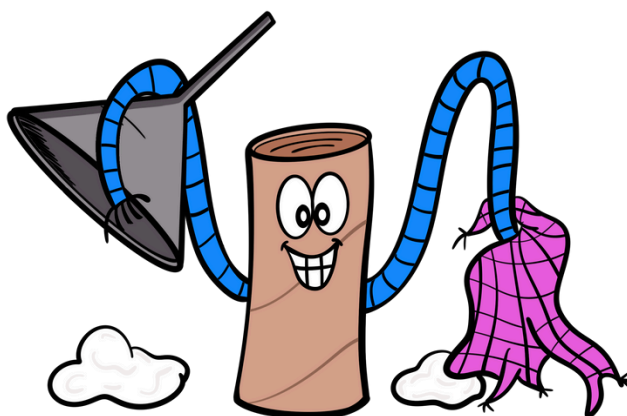
A proposta pode ser ampliada para o eixo educação matemática.

Saber: Identificar, observar e reconhecer as características de figuras espaciais (sólidos geométricos) nos diferentes contextos, associando as figuras espaciais às suas planificações.

Aprendizagem: Reconhecer e nomear figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas, blocos retangulares, cubos, pirâmides) relacionando-as com objetos do mundo físico.

No trabalho com sólidos geométricos e com figuras planas, é importante o contato dos educandos com as diferentes formas, descobrindo seus elementos e propriedades, como número de lados, faces, vértices, arestas etc., além de relacioná-los com figuras do cotidiano, obras de arte, formas presentes na natureza e/ou objetos de uso cotidiano.

Quadro de Saberes Necessários – QSN (Guarulhos, 2019),p.133, grifo nosso



## Linguagem não verbal

LEIA A HISTÓRIA E DEPOIS CONVERSE COM OS SEUS COLEGAS SOBRE AS SUAS IMPRESSÕES.

**COBRA**

VOCÊ REPAROU QUE ESSA HISTÓRIA NÃO TEM BALÕES DE FALA A ÚNICA PARTE ESCRITA É O TÍTULO.

**HISTÓRIAS SEM PALAVRAS**

FALANDO EM TRANSFORMAÇÃO, VAMOS LER A HISTÓRIA "A BRUXINHA ZUZU E O GATO MIU" ESCRITA POR EVA FURNARI.

**Abra e leia!**

SEGUINDO O ENREDO DE TRANSFORMAÇÃO APRESENTADO NAS HISTÓRIAS LIDAS ANTERIORMENTE, IMAGINE O FINAL DA HISTÓRIA A SEGUIR. NO QUE O RETORNO DO TRANSFORMOU O CACHORRINHO? LEMBRE-SE DE NÃO UTILIZAR PALAVRAS, EXCETO PARA O TÍTULO.

Orientamos para que se atente à tendência de solicitar às crianças que coloquem balões de fala nas histórias. Nessa atividade, o ideal é que a criança compreenda as especificidades desse(a) texto (linguagem), ou seja, que outros elementos que também comunicam podem dar prosseguimento a narrativa sem necessariamente escrever.

Sugerimos que possibilite o acesso a outros textos não verbais:



**Ao lado das obras *Onda* e *Sombra*, a premiada artista Suzy Lee retrata neste livro imagem as descobertas e aventuras de uma garota que brinca em frente a um espelho.**

Ao se deparar com seu reflexo no espelho pela primeira vez, uma menina começa uma grande brincadeira consigo mesma. Entre caretas, piruetas e risadas, a explosão de cor e formas no meio da página vai crescendo conforme ela e o leitor mergulham cada vez mais nessa dança da imaginação. Logo, a menina e seu reflexo se tornam um só – até mesmo para o leitor. Afinal, o que é a realidade e o que é a imagem mostrada pelo espelho?

Neste livro sem palavras, Suzy Lee narra apenas com duas cores a infinita possibilidade de brincadeiras que habita a mente das crianças nas mais corriqueiras situações do dia a dia, como ver-se diante de um espelho.

“Em uma narrativa só com imagens Suzy Lee nos pergunta onde se encontra o verdadeiro eu. De um lado ou de outro do espelho?” – Odilon Moraes

Fonte: Companhia das Letrinhas

PARE UM POUCO PARA:



um Sudoku

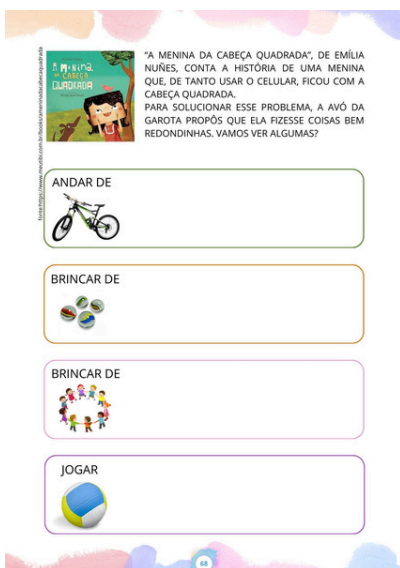


6	2		5		3
5				3	
	6			2	
			3	4	6
3		6			

3	4	6	2	5	1
2	5	1	3	4	6
4	6	3	1	2	5
5	1	2	6	3	4
1	3	5	4	6	2
6	2	4	5	1	3

Fonte:LyricFind

## Fora das telas



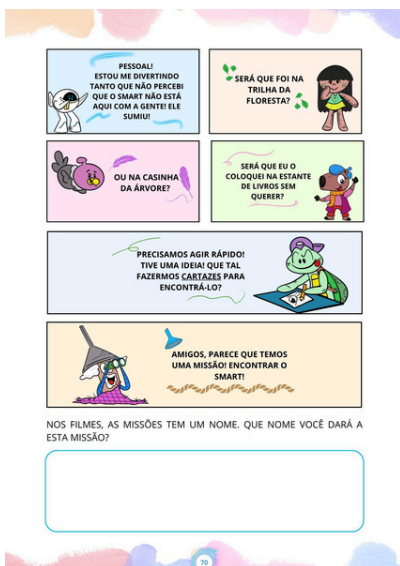
“A Academia Americana de Pediatria reviu as suas recomendações sobre a exposição de crianças à tecnologia. Orientações como a de que pequenos de até dois anos não deveriam ter nenhum contato com telas e a de que o acesso das crianças maiores à televisão deveria ser restrita a duas horas diárias foram mudadas pelos médicos.

Após a flexibilidade, as recomendações sobre o tempo de tela saudável – aquele usado para fins de entretenimento, ou seja, sem contar o período destinado a pesquisas e tarefas escolares – é de nenhuma exposição diária às telas para crianças de 0 a 18 meses; de uso limitado a uma hora por dia, com programação de qualidade e apropriada à idade, para as de dois a cinco anos; e de quantidade de tempo determinável pelos pais, mas sempre com monitoramento aos conteúdos acessados, para as de 6 anos ou mais.

Os pediatras americanos mudaram suas recomendações com foco mais no conteúdo assistido e menos no tempo em que os pequenos passam na frente às telas.”

<https://lunetas.com.br/telas-e-criancas-conheca-os-mitos-e-riscos-desta-exposicao/>

## Eventos de letramento



As propostas acima trazem uma situação real para a produção de uma lista e de um cartaz. Segundo a narrativa construída, os amigos do Air Gru se mobilizam para encontrar o Smart. Utilizarão um cartaz para espalhar pelos lugares onde o Smart passou.

Propomos uma construção coletiva tanto do cartaz como da lista dos materiais para confecção do mesmo.

Antecipe essa atividade mostrando exemplos de cartazes com essas características.

Ressalte as informações que não poderão faltar no cartaz. Como alguma forma de comunicação, ponto de encontro, tamanho das letras, imagem, cores entre outros.


Atividades como essas objetivam inserir a criança em situações comunicativas reais.

“Letramento diz respeito à introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita. Compreende o desenvolvimento das habilidades que permitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações sociais relacionadas a diferentes gêneros e tipos de textos.”

<https://novaescola.org.br/conteudo/21610/como-o-legado-de-magda-soares-pode-ajudar-os-professores-na-alfabetizacao>

## Marcar as horas

PINTE, NA RETA NUMÉRICA ABAIXO, OS NÚMEROS QUE APARECEM NO RELÓGIO.

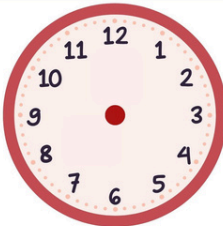


O QUE VOCÊ PERCEBEU DE DIFERENTE ENTRE A HORINHA E O RELÓGIO?

ATÉ QUE NÚMERO VOCÊ MARCOU?


**Atividade 4**

PERGUNTE AO SEU PROFESSOR QUE HORAS SÃO E MARQUE NO RELÓGIO ABAIXO.



**AS HORAS**


VOCÊ SABE COMO FUNCIONA A HORINHA?  
A HORINHA É UM RELÓGIO ANALÓGICO.  
NESTE RELÓGIO, MARCAMOS AS HORAS, OS MINUTOS E OS SEGUNDOS:



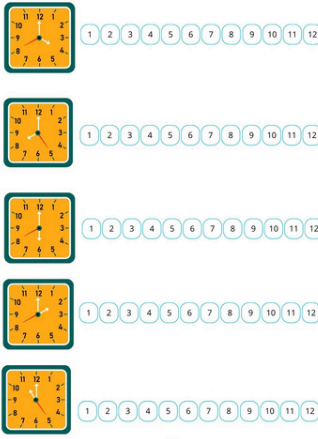
O PONTEIRO MENOR MARCA AS HORAS

O PONTEIRO MAIOR MARCA OS MINUTOS

OBSERVE A IMAGEM DE UM RELÓGIO E COMPARE-O COM A HORINHA:



**VAMOS VER AS HORAS.**  
PINTE A QUANTIDADE DE HORAS QUE SE PASSARAM DESDE AS 12H.



Recomendamos que apresentem as horas cheias para as crianças e, se possível, articulem essa apresentação aos horários de rotina da sua turma, como os horários de entrada e saída.

**“Perceber a função social do relógio como instrumento de medida de tempo” QSN,2019, Ensino Fundamental, p. 139**

### Para cantar e brincar:

As cantigas trazem uma experiência sonora, rítmica e interativa por meio da ludicidade.

Como sugestão, disponibilizamos um trecho da cantiga “Tumbalacatumba” no material do educando.

A seguir, confira a letra da cantiga na íntegra.

No bloco de anexos do material dos educandos há um encarte com um relógio para que possa ser explorado de acordo com o seu planejamento.



## Tumbalacatumba

Quando o relógio bate à uma  
Todas as caveiras saem da tumba  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às duas  
Todas as caveiras pintam as unhas  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às três  
Todas as caveiras imitam chinês  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às quatro  
Todas as caveiras tiram retrato  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às cinco  
Todas as caveiras apertam o cinto  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às seis  
Todas as caveiras jogam xadrez  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às sete  
Todas as caveiras jogam basquete  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá

Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às nove  
Todas as caveiras se sacodem  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às dez  
Todas as caveiras comem pastéis  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às onze  
Todas as caveiras sobem no bonde  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá  
Quando o relógio bate às doze  
Todas as caveiras fazem pose  
Tumbalacatumba tumba tá  
Tumbalacatumba tumba tá

Fonte: [Musixmatch](#)

- No material do educando, colocamos um pequeno trecho da canção.
- Proponha momentos de interação por meio dessa canção. Brinque, cante, dance e/ou dramatize.
- Imprima a cantiga e disponibilize para os educandos.



PARE UM POUCO PARA:



Recordar



*Recordar algo que lhe ocorreu esse ano e que lhe fez bem.  
Ilustre, escreva ou cole fotografias que lhe trouxeram boas recordações deste ano.*

## Um olhar para o eixo: O educando em seu processo de comunicação e expressão

Professora Gláucia Antonovicz Lopes

O presente material tem por objetivo abordar conceitos e definições que, em uma primeira leitura, parecem simples e corriqueiros, contudo, ao serem observados com mais atenção, revelam facetas importantíssimas para o desenvolvimento do trabalho docente no que diz respeito ao estudo da língua portuguesa. Vamos revisitar o eixo do QSN (Guarulhos, 2019) Comunicação e Expressão explorando questões teóricas a fim de elucidar concepções e dialogar a respeito das entrelinhas desse referencial curricular.

Para iniciar o processo investigativo, uma indagação inicial é apresentada: o que é estudado nos processos de comunicação e de expressão? Para responder a essa e a outras perguntas, vale retomar os primeiros parágrafos do material introdutório:

Desde o nosso nascimento, estamos inseridos em um universo comunicativo que nos dá condições de interagir com o outro e com o meio. Assim, a língua como representação de uma cultura repleta de significados, e, por meio deles, dos modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade, possibilita a interação e a constituição de nossa identidade, favorecendo a mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca.

A comunicação pode ser expressa por meio das diferentes linguagens: visual, oral, gestual, digital e escrita, que têm a função de comunicar ideias, pensamentos, emoções, sentimentos e intenções de diversas naturezas, ampliando possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. [...]

Sendo assim, é papel da escola considerar a língua como objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um conjunto de regras e convenções. O conhecimento e o domínio dessa língua é um direito do educando de oportunizar a sua aprendizagem e promover uma real inclusão na sociedade como cidadão de direitos e responsabilidades. Isso converge para que o sujeito utilize as capacidades linguísticas: ler e escrever e falar e ouvir com compreensão, autonomia e criticidade nas diferentes situações sociais. Cabe à escola proporcionar situações em que essas capacidades sejam ensinadas de forma sistemática, processual e contínua. Para isso, o trabalho com diferentes gêneros textuais viabiliza o acesso a textos relevantes que circulam socialmente e que têm uma função comunicativa. (Guarulhos, 2019, p.33, grifos nossos)



Algumas palavras foram destacadas e trechos foram sublinhados. Esse procedimento tem por objetivo destacar conceitos e evidenciar as suas respectivas definições.

Observe que o **QSN** (Guarulhos, 2019) apresenta uma resposta ao questionamento anteriormente feito por meio desses termos e definições. No presente estudo, como já explicitado anteriormente, o intuito é refletir de forma mais profunda sobre esses conceitos e definições para aprimorar os estudos de expressão e comunicação nas práticas educativas. Haverá um retorno a essas concepções, contudo, neste momento, prosseguiremos com a leitura do **QSN** (Guarulhos, 2019):

O **estudo da língua padrão** deve estar articulado a todos os outros eixos da Proposta Curricular, como na leitura e na produção de **textos orais e escritos** sobre os fenômenos da natureza, na leitura e na interpretação de gráficos e tabelas, mapas e legendas, obras de arte, fotos, entre outros; pois é por meio dela que ocorre a articulação entre o conhecer e o aprender.

Nesse sentido, o Eixo Comunicação e Expressão visa que o educando como cidadão do mundo seja autor dos seus próprios registros, anotações e histórias, manifestando ideias, transmitindo emoções, relembando fatos, revelando conhecimentos, enfim se comunicando por meio da **língua escrita e falada**. Além de ser leitor autônomo, crítico, capaz de selecionar leituras adequadas às suas necessidades, gostos e interesses.

Nessa perspectiva, considerando que há necessidade de estabelecer diálogos seja por meio da língua escrita, seja por meio da língua falada, este eixo está organizado de acordo com as seguintes unidades temáticas. (Guarulhos, 2019, 33-34, grifos nossos)

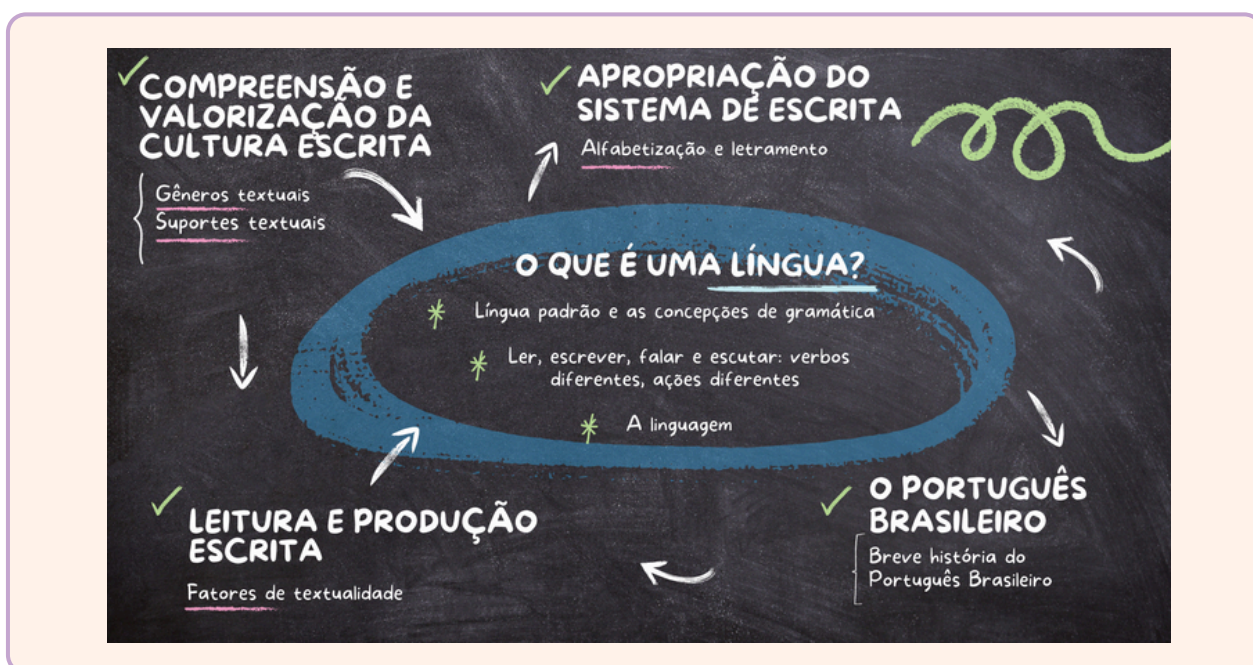
A partir dos conceitos destacados, outras questões podem ser feitas, tais como: (1) O que é uma língua? (2) Quais as diferenças entre língua escrita e língua falada? E o que é uma língua padrão? (3) Um texto pode ser oral? (4) Língua e linguagem são sinônimos? (5) Quais são as regras da língua? Onde é possível encontrá-las? (6) O que são capacidades [1] linguísticas? (7) E os gêneros textuais? O que são e como trabalhar com eles?

É possível investigar o eixo **Comunicação e Expressão** de diferentes formas, a partir de diversas perspectivas, e com objetivos infundáveis. Dessa forma, esse material pode ser comparado ao movimento de analisar com uma lupa as variadas características de um inseto. Pretendemos, nesta investigação, trilhar um caminho que não se limita a essas páginas, pelo contrário, trata-se de um convite a mais leituras e reflexões sobre os estudos direcionados aos processos de comunicação e expressão, que nunca se esgotam, ao contrário, os estudos linguísticos continuam a pesquisar o funcionamento das diversas línguas usadas por nós, humanos, ou seja, as línguas naturais.

[1] Ressalta-se que o uso do termo "capacidades" refere-se especificamente ao que é apresentado no QNS (Guarulhos, 2019, p. 34) como capacidades linguísticas de "ler e escrever e falar e ouvir".

No campo dos estudos humanos, existem diversas possibilidades de definição para um mesmo conceito, logo não é possível tomar uma ou outra como verdades universais, pelo contrário, é necessário compreender que há diferentes visões para um mesmo objeto de estudo. Nesse sentido, cabe a nós, docentes, eternos estudantes, observarmos e ponderarmos qual, ou quais, dialogam melhor com as práticas educativas e que estão de acordo com o **QSN** (Guarulhos, 2019).

Nesse caminho, iremos explorar e exemplificar alguns conceitos que estão implícitos na ideia de comunicação, mas que, por vezes, passam despercebidos. Para isso, organizamos os conhecimentos a partir de estudos da linguagem tal qual o apresentado pelo **QSN** (Guarulhos, 2019). Ressaltamos que o caminho proposto para os estudos não segue uma ordenação pré-estabelecida, e não há uma hierarquia entre os tópicos - fato já previsto na proposta curricular. Dessa forma, propomos o manuseio deste material como se fosse um mapa mental, cuja centralidade está na concepção de língua e seus diversos aspectos.



Infográfico produzido pela autora

## 1. O que é uma língua?

*Durante a maior parte de nossa vida, nos contentamos em falar e entender a língua materna sem fazer disso objeto de reflexão, de comentário ou de questionamento... (Robins, 1979/1983)*

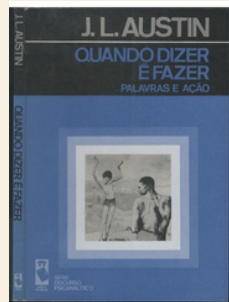
O primeiro entendimento que precisamos considerar é o fato de as **línguas serem um objeto de estudo escondido** (Saussure, 1916/2006, p.15), pois, diferentemente dos estudos geográficos, ou das ciências naturais, a língua não é um objeto concreto no qual podemos tocar, como se fosse uma pedra (Castilho, 2010, p. 41). Temos, em contrapartida, o acesso à língua por meio dos textos (orais ou escritos), ou seja, podemos lê-la, escutá-la, compreendê-la etc. Além disso, a língua pode provocar em nós sentimentos variados, como raiva, tristeza, amor, etc.



Saussure é o representante dos estudos modernos da teoria chamada Linguística. Sua obra é chamada Curso de Linguística Geral, foi publicada em 1916 e insere-se nos estudos estruturalistas da linguagem.

Atualmente, encontra-se disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod\\_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGera.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGera.pdf)



Há uma teoria na linguística denominada Pragmática, a qual, dentre seus pressupostos, compreende que ao falar, ações são realizadas, trata-se da chamada Teoria dos Atos de Fala. Como forma de aprofundamento do conhecimento, podemos citar a obra de Austin (1962) denominada Quando falar é fazer.

Você já parou para pensar que nós, falantes do português brasileiro, amamos em português, comemos em português, choramos em português, damos aula em português, etc? Parece simples e banal, no entanto a língua está tão presente em nós que fica difícil perceber que agimos, sentimos, pensamos, entre outras ações, mediante o uso das línguas. É exatamente isso que a proposta curricular nos apresenta no trecho já citado anteriormente, vamos relê-lo:

Desde o nosso nascimento, estamos inseridos em um universo comunicativo que nos dá condições de interagir com o outro e com o meio. Assim, **a língua como representação de uma cultura repleta de significados, e, por meio deles, dos modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade, possibilita a interação e a constituição de nossa identidade, favorecendo a mediação entre o sujeito e o mundo que o cerca.** (Guarulhos, 2019, p. 33, grifo nosso)

Voltando ao estudo da língua, vamos fazer uma relação para ilustrar porque **a língua é um objeto de estudo escondido** que pode ter diferentes definições. Pense na língua como uma pedra sendo observada por três pessoas diferentes. Uma delas pode analisar essa pedra em relação ao conjunto de pedras existentes, como se ela fizesse parte de um ecossistema e lá desempenha diferentes funções; a segunda pessoa pode analisar do que é composta a pedra, ou seja, quais substâncias constituem a pedra; por fim, a última pessoa pode pensar o que é possível fazer com uma pedra, por exemplo, polir e usá-la como um adorno de colar ou anel.

Duas reflexões podem ser extraídas desse exemplo. A primeira é que há diferentes maneiras de se analisar a realidade à nossa volta; por outro lado, é necessário ponderar que não há hierarquias entre as análises, não existe uma melhor, ou uma pior, são apenas formas diversas de analisar um objeto. Sendo assim, entendemos que:

- Há diferentes maneiras para definir e conceber o que é uma língua;
- As definições não podem ser avaliadas como melhores ou piores.

Esse objeto escondido recebe diferentes definições. Não cabe trazer todas, mas é interessante relermos as que dialogam com a nossa proposta curricular. No **QSN** (Guarulhos, 2019, p.35), a língua é definida “como representação de uma cultura repleta de significados”. Dessa afirmação, podemos desmembrar duas observações:

- (1) a língua é definida como uma representação da cultura em que um determinado falante vive, isto é, quando alguém fala ou escreve, nesse material é expressa uma certa cultura; e
- (2) a língua é repleta, ou seja, trata-se de uma rede de significados.

Além disso, em outro trecho do **QSN** (Guarulhos, 2019, p.35), a língua é abordada como “objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um conjunto de regras”. Dessas afirmações, podemos extrair outras duas análises:

- (3) a língua é objeto de conhecimento usado em diversas situações comunicativas;
- (4) a língua é um conjunto de regras e convenções.

As afirmações (1) e (3) podem ser ampliadas pelo entendimento de que uma língua pode ser estudada como sendo uma atividade sociointerativa situada (Marcuschi, 2008, p. 59). Isso quer dizer que a língua é uma ação por meio da qual seres humanos, que pertencem a uma dada cultura e história, comunicam-se socialmente. Por esse motivo, um falante, ao pronunciar um enunciado, apresenta diversos aspectos relacionados à cultura na qual está inserido.

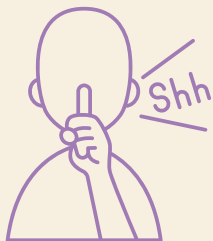
Dessa forma, se há diferentes culturas, esse entendimento da língua pressupõe que a necessidade de ser estudada a partir de um contexto, isto é, com base em um local, um tempo, uma identidade, uma crença, entre outros aspectos. Ademais, admite-se, por ser uma atividade sociointerativa situada, que as línguas variam e modificam-se no decorrer da história (Marcuschi, 2008, p. 63). Concluimos, portanto, que:

### Definição 1

As línguas são ações sociointerativas, pois são usadas em diversas situações comunicativas. Elas representam culturas, por esse motivo, variam em diferentes aspectos e modificam-se ao longo do tempo.

Por outro lado, as afirmações (2) e (4) retomam aspectos mais cognitivos das línguas, em outros termos, dizem respeito ao funcionamento das línguas na mente humana. Retomando as assertivas, a língua é definida como conjunto de significados, bem como de regras e de convenções. Vamos separar e compreender cada um desses aspectos. A língua, como um conjunto de significados e de regras, relaciona-se a uma definição de língua expressa por Saussure (1916/2006, p. 15-21).

Segundo o linguista, há na mente dos falantes uma faculdade da linguagem, a qual armazena tanto o uso social da língua (a fala individual cuja realização é social) e a própria língua, definida como um sistema de signos. Por exemplo, uma palavra (falada ou escrita) é um **signo**, pois tanto o seu som quanto a sua representação escrita são significantes, e o conceito veiculado por elas é o sentido.



O signo – concepção proveniente dos estudos estruturalistas da língua - pode ser compreendido como a união de um significado a um significante, essa definição foi dada por Saussure(1916/2006). Um bom exemplo é o sentido silêncio representado gestualmente/visualmente pelo dedo indicador junto à boca; esse gesto, como um todo, é um signo, pois tem um significante (imagem) e um significado (silêncio).

Conforme o linguista (Saussure, 2016/2006, p. 19-23), a faculdade da linguagem organiza os signos do sistema língua, relacionando-os para que os falantes possam exteriorizar, por meio da fala, essas combinações. Com base nesse estudo, podemos notar que há outro entendimento de língua. Relacionando a definição dada pelo QNS (2019, p.35) à de Saussure (2016/2006), temos:

## Definição 2

**A língua é um sistema de signos (significado e significante), bem como de regras e de convenções (combinações entre os signos).**

Relembrando a analogia da pedra apresentada anteriormente, percebemos que diferentes olhares foram lançados ao objeto de estudo língua. Vale destacar que essas visões não se excluem, pelo contrário, no estudo das línguas, elas são complementares e necessárias, pois não é tão simples analisar um objeto que parece ter tantas características implícitas. **Ao mesmo tempo que a língua pode ser compreendida como uma ação sociointerativa, pode ser entendida como um sistema que possui regras para funcionar.** Não foi à toa que Saussure, no início do século XX, já considerava a língua como um objeto escondido.

Por exemplo, a partir dos sons, conseguimos perceber se uma pessoa é do Nordeste, do Rio de Janeiro ou de São Paulo. Tal informação não é explícita na língua, ao contrário, é apresentada por meio do sotaque e nós compreendemos o fato por meio da escuta e conhecimentos linguísticos que possuímos. Claro que, além do sotaque, outros sentidos são expressos nos enunciados, e essas informações estão escondidas atrás dos sons que escutamos e das palavras que lemos.



Imagem: CANVA

Se um funcionário novo começa em nossa escola, ao nos dizer **Bom dia!**, em nossas cabeças, entendemos os sons como uma saudação, ou podemos pensar que se trata de uma pessoa educada, inferimos até que a pessoa está feliz por iniciar na escola. Um simples **Bom dia!** pode provocar diversos sentidos em nossas mentes ao ser escutado.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Vamos explorar mais um pouco a afirmação (4) de que a língua é um conjunto de regras e convenções. Destacamos que, assim como os sentidos, essas regras e convenções também ficam implícitas nos enunciados pronunciados ou escritos pelos seres humanos. Parece interessante pensar sobre o que são as regras de uma língua, bem como a ideia de língua padrão.

Como você identifica esses processos em seu dia a dia?

## 1.1 A língua padrão e as concepções de gramática

Quando falamos, ou escrevemos, aparentemente não fazemos nenhuma análise, como por exemplo, “agora vou usar um verbo transitivo direto para expressar um sentimento a alguém” antes de pronunciar “Eu te amo”. Contudo, embora pareça banal, em nossas mentes, algo está acontecendo, e esse processamento pode ser chamado de **regras**, visto que, sem elas, as línguas provavelmente não funcionariam.



É necessário explicar que há dois sentidos de **regras** sendo usados no trecho anterior. O primeiro sentido de regras pode ser associado a características básicas para o funcionamento de um celular, por exemplo. Um celular, para realizar ligações, precisa ter um *chip* vinculado a uma operadora; sem um *chip*, não é possível realizar uma ligação. Nesse sentido, a língua obedece a regras para, por exemplo, organizar as palavras para produzir uma frase. Se não houvesse regras, poderíamos ler ou escutar, exemplos como *o jogou o bola menino rua na* em vez de *O menino jogou bola na rua*. Retomando os estudos sobre a língua expressos anteriormente, temos:

### Concluindo

**As línguas são ações sociointerativas, pois são usadas em diversas situações comunicativas. Elas representam culturas, por esse motivo, variam em diferentes aspectos. Além disso, as línguas são regidas por um conjunto de regras e convenções que processam as informações para que os enunciados sejam pronunciados e compreendidos por uma comunidade de falantes.**

Por meio dessa leitura, vemos que a língua possui regras, as quais, por vezes, são entendidas apenas como a gramática de uma língua ou o “falar corretamente”. Mas esses entendimentos reduzem nosso objeto de estudo língua a apenas um conjunto de regras que determinam como falar ou escrever corretamente.

Vamos aprofundar nossas reflexões e conhecer outros sentidos para o conceito de **gramática**? Existem **regras** que organizam o funcionamento da língua e estão em nossas mentes, ou seja, escondidas. Esse conjunto de regras é chamado de **gramática internalizada**. Por outro lado, a ciência linguística, por meio de diversas teorias, estudam e tentam desvendar quais são essas **regras** e como elas determinam o funcionamento, a variação, a mudança e a aquisição das línguas naturais.

Essas **regras**, quando transformadas em estudos, são também chamadas de gramáticas, mas são **gramáticas descritivas**, pois descrevem as possibilidades de funcionamento da linguagem humana. Em outras palavras, há tanto uma **gramática internalizada** em nossas mentes que compõem o funcionamento das línguas, quanto estudos chamados **gramáticas descritivas** dedicados à pesquisa e análise da linguagem. (Possenti, 1996/2008, p. 63-69; Castilho, 2010, p. 42).

Retomando o que fora exposto antes, outro sentido de regras - mais comum em nossa sociedade - tem como origem a concepção de **gramática normativa**. Esse sentido relaciona-se à noção de língua padrão, apresentada pelo QSN (Guarulhos, 2019, p. 33):

O estudo da **língua padrão** deve estar articulado a todos os outros eixos da Proposta Curricular, como na leitura e na produção de textos orais e escritos sobre os fenômenos da natureza, na leitura e na interpretação de gráficos e tabelas, mapas e legendas, obras de arte, fotos, entre outros; pois é por meio dela que ocorre a articulação entre o conhecer e o aprender.

Um padrão, por definição da própria palavra, pode ser compreendido como sendo uma norma. Ou seja, esse sentido de regras pode ser associado à ideia de algo que deve ser feito/seguido. Como visto na citação do documento, a língua padrão precisa ser aplicada a todos os eixos da proposta curricular, “pois é por meio dela que ocorre a articulação entre o conhecer e o aprender”.

Antes de prosseguirmos, vamos sintetizar os três conceitos de gramática apresentados, junto aos dois sentidos de regras explicados acima:



A partir dessas explicações, vamos explorar mais o conceito de **língua padrão** presente no QSN (Guarulhos, 2019). Na síntese, o verbo “pode” foi usado, visto que nem sempre a língua padrão precisa e/ou é usada. Para compreender essa possibilidade de uso, é preciso abordar algumas informações.

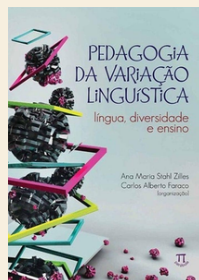
Uma dada língua faz parte dos elementos essenciais e constitutivos de um país. Na Constituição Federal, está explícita a informação de que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” Nas entrelinhas dessa afirmação, nota-se que uma das características do Brasil é o uso da língua portuguesa. Assim, para que os cidadãos de um país sejam capazes de comunicar-se de norte a sul, de leste a oeste, formalmente, é preciso uma norma, a qual é chamada de **Nomenclatura Gramatical Brasileira** (NGB). A partir da NGB, gramáticas normativas foram escritas, tendo como um dos principais representantes os estudiosos Celso Cunha e Cintra (2010).

A NGB pode ser acessada em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Além da NGB, podemos citar o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa VOLP que faz o registro oficial de como as palavras são grafadas. Esse acervo está disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>.



Pensemos sobre o termo **formalmente**. Há contextos comunicativos, e também gêneros textuais, que exigem uma língua formal (ou padrão) não apenas por questões estéticas, mas normativas. Por exemplo, a própria legislação. Trata-se de um conjunto de textos que precisam ser escritos segundo uma norma para que sejam acessíveis a todos os brasileiros. Imagine, por exemplo, se cada lei fosse escrita segundo os variados dialetos falados no Brasil? E quanto aos documentos educacionais, sem um padrão, qual dialeto seria estudado em uma escola localizada no sul com um docente oriundo do centro-oeste ou do nordeste?

Não haveria um referencial, uma norma que pudesse ser seguida nas situações que exigem uma padronização, daí a necessidade da NGB bem como das gramáticas normativas, que têm caráter fundamentalmente prescritivo, ou seja, estabelecer como uma lei, a forma pela qual a **língua padrão** deve ser escrita.



*Recomendamos a leitura da obra "Pedagogia da variação linguística - língua, diversidade e ensino", organizada pelos linguistas Carlos Alberto Farraco e Ana Zilles.*

Por esse motivo no **QSN** (Guarulhos, 2019), é exposto a necessidade de usar a **língua padrão** nas práticas educativas com os educandos. É necessário observar que, os sotaques existem e sempre irão existir, visto que as línguas variam devido a diversos fatores, no entanto a língua precisa ter uma vertente normativa para fins de fato organizacionais e comunicativos. Ademais, a **língua padrão** é uma das variantes da língua portuguesa e está ao lado dos diversos dialetos falados no Brasil, não pode ser compreendida como sendo melhor ou superior, mas sim como mais uma forma de se usar a língua portuguesa. O **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 33) salienta essa informação no trecho:

Sendo assim, é papel da escola considerar a **língua** como objeto de conhecimento utilizado em diversas situações comunicativas, para muito além do ensino de um **conjunto de regras** e convenções.

A partir da citação, percebe-se que o **QSN** deixa claro que não podemos estudar apenas a língua padrão a partir das gramáticas normativas.

A língua não é só isso, como já vimos anteriormente. Contudo, a **língua padrão** precisa ser trabalhada nas práticas educacionais, pois, por exemplo, ao escrever uma carta de reclamação, é preciso seguir uma norma para que a reclamação seja compreendida e, portanto, atendida, em qualquer estado brasileiro. Nesse ponto, reiteramos a noção de padronização.

Há contextos e gêneros textuais em que é necessário fazer uso da língua padrão, no entanto, há outros momentos em que tal variedade não se encaixa; como por exemplo, em um bilhete carinhoso escrito para um familiar. Tal movimento desenvolve o letramento junto aos educandos.

O letramento é imprescindível para que os educandos entendam a língua como um instrumento usado em diversas situações comunicativas, tanto formais (que exigem um uso padronizado da língua) quanto cotidianas.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Sintetizando os estudos feitos até o momento, você pode perguntar: mas qual definição de língua selecionar? Ou ainda, qual a necessidade em saber diferentes definições de língua? A resposta à primeira questão varia de acordo com o que será abordado nas práticas educativas, em outros termos, já respondendo à segunda questão, não é necessário fazer uma escolha, mas conhecer diversas opções que podem ser adotadas nas diversas práticas que estão presentes no cotidiano escolar.

o QSN (Guarulhos, 2019), está previsto tanto o uso da língua padrão como o reconhecimento da variação e mudança linguísticas ao afirmar que o ensino de línguas está muito além de um conjunto de regras e convenções. Por consequência, cabe a nós, professores, oportunizarmos diferentes momentos comunicativos em que ambos os aspectos da língua portuguesa sejam estudados e praticados. Acrescentando outro aspecto, as línguas podem ter uma realização oral, quanto uma realização escrita, essa reflexão será explorada na próxima subseção.

Refleta: Você tem oportunizado a sua turma vivências diversificadas com os usos da língua?

## 1.2. Ler, escrever, falar e escutar verbos diferentes, ações diferentes



Os verbos são distintos, e as ações e os processos que os organizam também o são. Faremos uma breve análise da **língua oral**, posteriormente, da **língua escrita**, a fim de que essas capacidades linguísticas sejam elucidadas. Conforme o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 33), as capacidades linguísticas são definidas como: “ler e escrever e falar e ouvir com compreensão, autonomia e criticidade nas diferentes situações sociais.”

Vamos pensar sobre essa afirmação, começando pelo verbo **falar**. Você já parou para refletir sobre o ato de falar? Ainda que pareça simples, processos cognitivos e movimentos corpóreos extremamente delicados são organizados para que uma palavra seja dita. Dando atenção ao funcionamento cognitivo bem como às características da **língua oral**, observamos que essa forma de produção possui algumas características.

Primeiramente, a **língua oral** é essencialmente dialógica, ou seja, nesse processo há sempre um diálogo, nem que seja interno, falar consigo. Dessa maneira, o planejar para comunicar (elaboração na mente) e o comunicar (falar, expressar-se oralmente) são processos separados por milésimos de segundo, praticamente ocorrem simultaneamente. (Castilho, 2010, p. 215)

Além disso, ao falar, a todo momento há uma tentativa de prever o que será dito e/ou feito pelo(s) interlocutor(es). Isso faz com que turnos de fala sejam interrompidos ou atravessados. Além disso, correções e omissões são feitas e também reformuladas, caso seja necessário (Castilho, 2010, p. 79-80). Em suma, na língua oral, um ou mais falantes constroem textos virtuais nas mentes de cada um no momento em que ocorre a conversa.

As negociações na fala ocorrem ao vivo, nesse sentido, falante e ouvinte conseguem observar seus planejamentos, omissões, problemas de sentido, etc. Isso permite que, durante a conversa, ações como recuperação de uma informação, ou a compreensão de outra, sejam rapidamente resolvidas.

Por outro lado, na língua escrita, essas negociações não ocorrem de forma simultânea, nem mesmo o planejamento para escrita. Ainda que a língua escrita seja entendida, no senso comum, como uma representação da língua oral, fica claro, na prática, que escrever um texto exige processos diferentes dos de uma conversa.

Nesse ponto, convém destacar que, mais uma vez, não há uma priorização entre uma modalidade ou outra da língua. Língua oral ou língua escrita (e ainda a língua de sinais) são apenas diferentes formas de comunicação.

Outra característica da língua escrita é a possibilidade de retornar na leitura e observar critérios de textualidade, tais como coesão e coerência. A leitura e a compreensão por parte do leitor ocorrem em um outro momento. Incoerências podem ocorrer, podem ser notadas, todavia nem sempre é possível entrar em contato com quem escreveu o texto para solucioná-las. A compreensão e a interpretação acontecem somente pelo leitor do texto.

Em suma, na **língua escrita**, o leitor não tem acesso, nem controle, sobre as estratégias de preparação do texto, tais como o plano geral, as diferentes versões etc. (Castilho, 2010, p. 215) O planejamento para escrita de um texto ocorre antes do texto escrito, sendo possível, no momento de escrita, fazer correções de forma mais lenta, relendo o que fora escrito, por exemplo. É importante também que o escritor coloque-se no lugar de leitor, favorecendo o processo de transmissão da informação.

Há a necessidade ainda de pensar a quem esse texto será direcionado, qual a intenção dele, se há diálogos com outros textos (intertextualidade) etc.

**Pensando no ensino, conforme o QSN (Guarulhos, 2019), tanto a língua oral quanto a língua escrita ocorrem em diversas situações comunicativas. Nesse sentido, mais uma vez, cabe aos docentes proporcionar situações em que ambas modalidades da língua estejam presentes nas práticas educativas.**

Por esse motivo, as unidades temáticas do **QSN** estão organizadas a partir dessas competências linguísticas, vamos relê-las:

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| 1. Compreensão e valorização da cultura escrita | 2. Apropriação do sistema de escrita |
| 3. Leitura                                      | 4. Produção escrita                  |
|   | 5. Oralidade – Fala e escuta         |

As unidades temáticas (1), (2), (3) e (4) englobam dimensões da língua escrita (tanto a produção quanto a leitura) e a unidade (5), dimensões da língua oral. Retomando o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 35):

...as **unidades temáticas não seguem uma ordem linear e/ou hierárquica** e devem ser trabalhadas **concomitantemente**, dada a sua importância para o desenvolvimento de uma comunicação plena que favoreça ao indivíduo a sua real inserção na sociedade.

Em outras palavras, relendo a citação, **o QSN (Guarulhos, 2019) não estabelece uma relação hierárquica entre a língua oral e a língua escrita**, muito menos entre as diferentes maneiras de comunicação presentes em nossa sociedade. Por esse motivo, reforçando o que fora dito anteriormente, diferentes graus de padronização, oralidade e escrita podem ser explorados nas práticas educacionais.

Como exemplo, você pode consultar uma atividade proposta pelo Saberes na rede (Guarulhos, 2023, p. 25) para os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em que há uma proposta de uso da língua oral em um debate, situação comunicativa que tende a ser mais formal.



Essa atividade pode ser repensada para outras temáticas, a fim de promover a construção de opiniões por meio da língua oral. É possível propor um debate divertido entre as oposições do nosso dia a dia, tais como sal e pimenta, chuva e sol, doce e salgado, etc.

Isso permite que os educandos apresentem seus conhecimentos, suas vivências e ainda explorem o uso da língua oral em aula. Claro que isso não exclui o uso da língua escrita, a qual pode ser estudada por meio de uma lista de argumentos que os grupos escrevem antes do debate.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Após compreender que há diversas maneiras de conceber o objeto de estudo língua, vamos entender como se define o conceito de linguagem. É importante ressaltar que, em muitos casos, língua e linguagem são termos usados com um mesmo sentido, mas são conceitos diferentes e não podem ser concebidos como sinônimos.

Como você compreende as diferenças entre língua e linguagem?

### 1.3 Linguagem

Retomemos a definição de **linguagem** a partir do **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 33): “A comunicação pode ser expressa por meio das diferentes , 2019, p. 33): “A comunicação pode ser expressa por meio das diferentes **linguagens**: visual, oral, gestual, digital e escrita”. Além dessa definição, vamos ler alguns trechos do documento em que o conceito de linguagem é utilizado:

Nossa vida está organizada em torno da escrita. Diariamente, percebemos sua presença nos mais variados espaços sociais, cumprindo diferentes funções. Esta unidade temática [Compreensão e valorização da cultura escrita] explicita os modos de utilização da **linguagem** nas diversas esferas da atividade humana que delimitam, historicamente, os discursos, os suportes textuais e os modos de produção e circulação da escrita na sociedade. Além disso, ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias que favoreçam o domínio progressivo da utilização dos diversos instrumentos de escrita. (Guarulhos, 2019, p. 34)

A **linguagem** enquanto função possibilita o pensamento e permite a comunicação ampla do pensamento. É pela posse e pelo uso da **linguagem**, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a si mesmo, que a criança consegue organizar o pensamento e torná-lo articulado com encadeamento, sequência e clareza. Com base em estudos linguísticos, a **linguagem**, quer oral, quer escrita, constitui um todo em que as palavras se estruturam em frases, que podem ser por meio de expressões, nas quais há uma relação de dependência psíquica significativa, formando uma sequência de fatos. (Pivatto; Silva, 2014, p. 114) (Guarulhos, 2019, p. 36)

No primeiro trecho, observa-se que a linguagem é concebida como sendo algo que é usado nas diversas esferas da atividade humana. Em um olhar mais expandido, a linguagem, no segundo trecho, é observada como uma função que permite a comunicação ampla do pensamento. Além disso, a linguagem é caracterizada como instrumento que pode ser usado tanto na oralidade quanto na escrita. Vamos ler um quadro do **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 40) no qual há ocorrências do conceito de linguagem:

ORALIDADE - FALA E ESCUTA			
1º E 2º ANOS	2º E 3º ANOS	3º E 4º ANOS	4º E 5º ANOS
<b>SABER:</b> Usar a língua para comunicar-se nas diferentes situações reconhecendo as variedades existentes. (continuação)			
Ouvir textos em linguagem formal e não formal identificando a função social de cada gênero.	Perceber diferenças entre linguagem formal e não formal se apropriando do uso em diferentes situações.	Empregar gradativamente a linguagem formal participando de diferentes situações do seu uso.	Empregar a linguagem formal em diversas situações sociais buscando empregar a variedade linguística adequada. Como expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagramas, tabelas etc.) orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa ou, ainda, em situações em que tenha que expor seu ponto de vista, fazendo argumentações.

Por fim, no quadro do **QSN** (Guarulhos, 2019) apresentado acima, **a linguagem é caracterizada como sendo formal e não formal**. Na última coluna, além das características (formal e não formal), ela é considerada como passível de emprego, ou seja, **uso**. Fazendo uma síntese do que foi lido e analisado, a linguagem conforme o **QSN** (Guarulhos, 2019) é

**Um instrumento usado para expressão do pensamento em diversos contextos.**

Além disso, ela pode ser:

**Oral, escrita, formal e não formal.**

A primeira definição diz respeito ao conceito de linguagem, no singular. Esse conceito é uma habilidade humana universal, todos temos. As teorias linguísticas, em especial, a Linguística Gerativa e a Linguística Cognitiva, defendem a concepção de que a linguagem é uma habilidade humana universal, ou seja, todos os seres humanos nascem com essa disposição cognitiva.

Por outro lado, as manifestações oriundas do uso da linguagem (oral, escrita, formal e não formal), é um conceito semiótico, em que observa as diferentes linguagens disponíveis na sociedade.

Nesse sentido, **é possível usar a língua de diferentes maneiras, tais como: formal (com a língua padrão), não formal (variações dialetais em relação à língua padrão), oral (língua oral) e escrita (língua escrita)**. Mas é importante ressaltar que a linguagem não precisa, necessariamente, usar uma língua para ser considerada como um instrumento de comunicação. Há as linguagens artísticas, por exemplo.

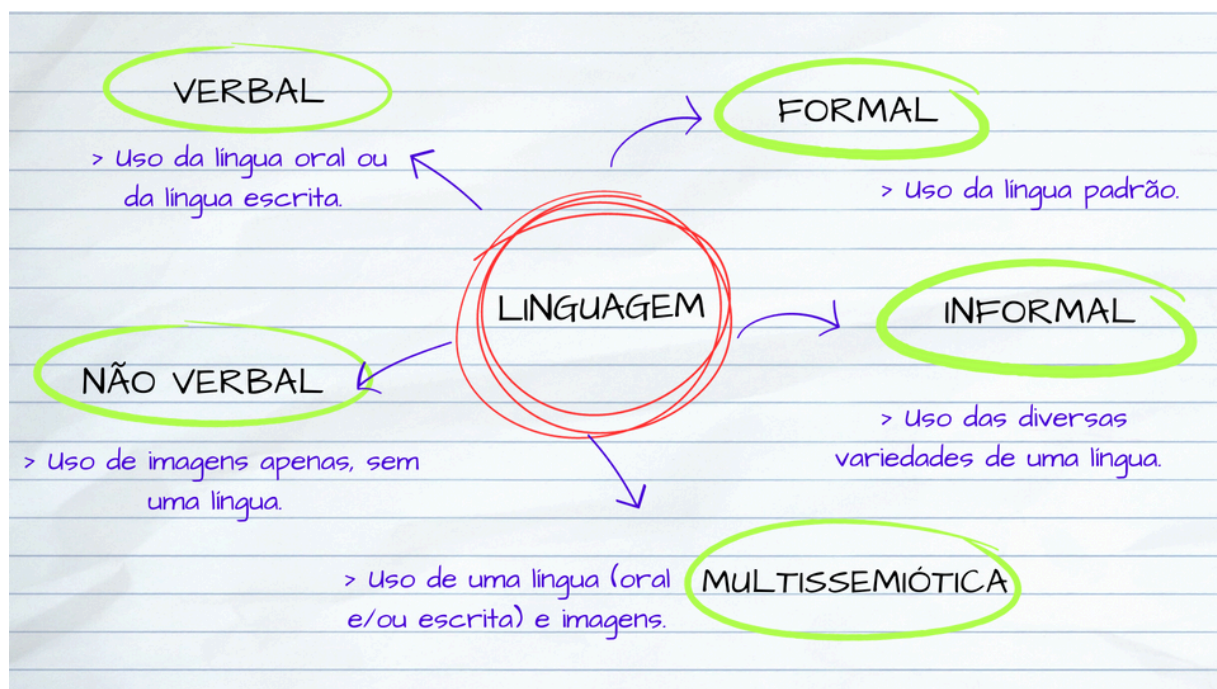
É possível realizar a comunicação recorrendo a imagens, temos portanto o conceito de **linguagem não verbal**. Há ainda a possibilidade de **usar a linguagem verbal e não verbal juntas, formando a linguagem multissemiótica**.

Sumarizando os conceitos:

A **linguagem** pode ser compreendida como sendo a habilidade cognitiva humana pela qual nós, seres humanos, nos expressamos e comunicamos diversas informações com nossos pares.

E **linguagens** como um conceito semiótico que estuda as diversas linguagens produzidas por nós, seres humanos.

Dessa noção extrai-se a ideia de que podemos comunicar, ou seja, **expressar diferentes informações por meio de variadas formas, usando uma língua, imagens, língua e imagens juntas, gestos, sons etc.** Sendo assim, há:



Infográfico produzido pela autora

A **linguagem verbal**, como o próprio nome faz referência, usa uma língua. Nesse ponto é importante destacar porque há uma distinção entre língua e linguagem; A língua, entendida como um sistema de signos bem como uma ação sociointerativa, não pode ser confundida com a habilidade comunicativa e/ou maneiras de comunicação. Isso porque, na comunicação, estão envolvidos outros fatores, tais como os gestos, processamento cognitivo, uso de regras, entonação, situação comunicativa, etc.

A linguagem verbal ocorre por meio da língua oral (linguagem oral), língua escrita (linguagem escrita) ou ainda por meio da língua de sinais, como por exemplo, a Libras. A **linguagem não verbal**, por outro lado, não usa uma língua para expressar um sentido.

Por fim, a mais comum em nosso cotidiano, há a linguagem **verbal e não verbal (ou multissemiótica)**, ou seja, a que usa tanto a língua quanto imagens e gestos para expressar diversos sentidos (Bagno, 2014, p. 59-60). Exemplos de gêneros textuais que usam a linguagem multissemiótica são cartazes, histórias em quadrinhos, charges, etc.

Ampliando ainda mais nossa compreensão sobre a linguagem, em uma simples conversa tanto profissional quanto familiar envolve, por exemplo, entonação, gestos, expressões faciais, para produzir diversos sentidos, em outras palavras, quando conversamos, não usamos somente a língua portuguesa, mas outros elementos que compõem toda a comunicação humana.

Para enriquecer essa jornada, convidamos você a assistir a uma entrevista com o professor doutor Ataliba de Castilho, na qual ele nos mostra um pouco sobre as investigações feitas em linguística.

<https://www.youtube.com/watchv=NxQmBBgPrp8&t=248s>





## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Vamos relembrar nossos passos? Nós exploramos dois conceitos de língua extraídos a partir do que é exposto no QSA (Guarulhos, 2019). O primeiro considera a língua como uma ação sociointerativa, por isso entende a língua como uma ação social que detém de um contexto de uso e pode variar bem como mudar ao longo do tempo. O segundo conceito diz respeito ao entendimento de língua como um sistema em que signos (sentido e significado) são organizados para que os falantes possam estabelecer a comunicação. Posteriormente, vimos que as ações de ler, escrever, falar e ouvir usam, respectivamente, a língua escrita e a língua oral. Pontuamos a necessidade de não haver preferências por uma ou outra modalidade, visto que ambas compõem as nossas ações diárias. Por fim, diferenciamos os conceitos de língua, linguagem e linguagens, sendo essa última compreendida como formas de comunicação que podem, ou não, usar uma língua. Esse arcabouço teórico nos permitirá seguir diversos outros caminhos, cabe a cada um de nós ponderarmos qual dialoga melhor com as práticas educacionais que pretendemos desenvolver...



## 2. Compreensão e valorização da cultura escrita

*...as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos. (Bazerman, 2009)*

Para falar do uso da língua na sociedade em que vivemos, convém ilustrar, mesmo que pareça óbvio, o funcionamento de práticas sociais que envolvem a escrita de documentos. Por exemplo, vamos pensar nas práticas escolares. Enquanto professores de uma dada turma, é necessário produzir, ao longo do ano letivo, diversos documentos e/ou eventos comunicativos, como por exemplo, uma aula, um projeto, uma avaliação, um planejamento mensal/semanal, um diário de bordo, um portfólio, uma ocorrência, um bilhete direcionado aos pais, uma reunião de pais, a revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, etc. Toda essa produção insere-se ao longo dos anos escolares e visa, ao final de um ciclo, promover o desenvolvimento de aprendizagens junto aos educandos.

Quando dizemos, conforme o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 34), que “**nossa vida está organizada em torno da escrita**” são exatamente essas práticas que usam da língua escrita, e também oral, com objetivos sociais. Note que todos esses documentos são produzidos a partir de um único fim, a formação dos educandos, a qual, por sua vez, também será escrita em um papel para comprovar que determinado educando passou por todos os ciclos de formação, no caso do município de Guarulhos, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I.

Observamos que palavras vão se transformando em ações, visto que um educando é de fato direcionado a outros ciclos devido à escrita e à leitura de documentos. É importante lembrar que esses documentos não se resumem aos produzidos pelos docentes, cada educando, individualmente, produz e lê textos que se somam ao longo de seu processo de formação. Vamos ler uma citação de Bazerman (2009, p. 21) que dialoga com o que estamos descrevendo:

Nessa sequência de eventos, muitos textos são produzidos. E o que é mais significativo, diversos **fatos sociais** são produzidos. Esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos [...] Nesse ciclo de textos e atividades, vemos sistemas organizacionais bem articulados dentro dos quais tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão (pelo menos para aqueles familiarizados com a vida [escolar]). Temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam **fatos sociais** que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas.

Tomemos o sentido de fatos sociais dado pela citação como sendo ações sociais. Para promover ações sociais, é imprescindível produzir e ler textos. Por esse motivo, é preciso uma formação educacional na perspectiva do **letramento**. Vivemos em uma sociedade letrada, na qual textos são diariamente utilizados para realizar ações sociais. A Educação Básica tem, portanto, como objetivo formar cidadãos a partir de saberes - conforme o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 35) - que envolvam o estudo da língua em suas diversas funções sociais:

Diariamente, percebemos sua presença nos mais variados espaços sociais, cumprindo diferentes funções. **Esta unidade temática explicita os modos de utilização da linguagem nas diversas esferas da atividade humana que delimitam, historicamente, os discursos, os suportes textuais e os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.** Além disso, ressalta a importância do desenvolvimento de estratégias que favoreçam o domínio progressivo da utilização dos diversos instrumentos de escrita.

Segundo Soares (2004, p. 6), as práticas sociais de leitura de escrita (letramento) são diferentes das práticas do ler e do escrever (alfabetização). **A autora mostra que o letramento é resultante da alfabetização, visto que, por meio da aprendizagem do sistema de escrita, os educandos podem ser inseridos, por meio de diversas práticas educacionais, aos estudos do letramento.** Destacamos que, como visto anteriormente, escrever ou ler um texto vai muito além de estudar frases isoladas, regras gramaticais e/ou estruturas de diversos gêneros textuais, todas essas questões não devem ser ignoradas, mas pensadas em situações reais de uso da língua.

Por exemplo, seria possível estudar o conceito de frase junto a um gênero textual, tal como um bilhete, um recado, uma mensagem de *WhatsApp* em que apenas uma frase pode compor o gênero. Essa proposta de escrita e/ou leitura precisa estar vinculada a um fato real, que poderia acontecer na vida do educando, como por exemplo, escrever um recado para os colegas do contraturno solicitando que a organização da sala seja mantida.

O mais interessante é que esse recado pode realmente tornar-se uma ação social, ou seja, o recado pode ser enviado a outra turma que irá ler e, provavelmente, agir para que o ambiente da sala mantenha-se organizado. Esse pequeno exemplo mostra a língua sendo transformada em ações. Complementando, Bazerman (2009, p. 22) afirma que

[...] cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. Além disso, esse exemplo sugere como cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subsequentes. Os textos inseridos neste exemplo criam realidades, ou fatos, já que ambos, alunos e professores, vivem naquilo que eles explicitamente afirmam e nas estruturas de relações e atividades que implicitamente estabelecem, simplesmente por estarem juntos, num modo de vida organizado.

Soares (2004) enfatiza a necessidade de não priorizar um processo pelo outro, como também é previsto no próprio **QSN** (Guarulhos, 2019). As práticas educacionais precisam ser direcionadas à aquisição da língua escrita - tema que será abordado em outra unidade - mas também das **práticas de letramento**. Um processo não funciona sem o outro, são complementares. Pensemos novamente no exemplo acima, caso a turma ainda esteja em processo de alfabetização, o recado pode ser escrito pela professora na lousa (escriba) enquanto os educandos apresentam suas sugestões; por outro lado, se alguns educandos já estiverem em níveis mais avançados de alfabetização, cada um pode escrever um recado, todos leem seus recados e um é escolhido para ser enviado a outra turma.

Nesse exemplo de prática educacional, conceitos como frase, pontuação, ortografia, gênero textual, suporte textual, entre outros podem ser abordados de forma concreta. A frase do recado precisa ser iniciada com letra maiúscula e terminar com um ponto final. No gênero textual recado, é necessário apresentar, inicialmente, a quem se destina, bem como uma saudação ao final.

Além disso, é preciso pensar como esse recado será enviado, ou seja, qual suporte textual será utilizado. A linguagem usada poderá ser mais formal, ou informal, etc. O recado ainda pode ser gravado em formato de vídeo e enviado a outra turma. **Em outras palavras, a opção por um gênero textual nos dá, nas práticas educacionais, um leque de possibilidades a partir dos conceitos que estamos estudando neste material.** Relembrando que, conforme o QSN (GUARULHOS, 2019, p. 47, grifo nosso):

O trabalho com a **gramática deve acontecer de forma contextualizada**, a partir da análise e da reflexão de produções textuais considerando a língua em seu uso social. Esse trabalho proporciona diferentes vivências nas quais o educando possa fazer uso das classes gramaticais e suas respectivas flexões adequadamente na oralidade e na escrita.

Esses exemplos de atividades direcionadas ao letramento dos educandos envolvem, conforme Mendonça e Costa (2022, p. 202), práticas de análise linguística. Essas práticas são imprescindíveis para uma educação integral, conforme previsto no volume Introdutório do QSN (Guarulhos, 2019, p. 15), visto que é por meio do letramento que nós, cidadãos, tornamos-nos capazes de atuar ativamente e integralmente em sociedade.

Com base nos estudos de Franchi (2006), Mendonça e Costa (2022, p. 202) explicam que as atividades relacionadas às práticas de análise linguística são:

- a) linguísticas (produção): uso da língua oral e da escrita, seja tanto no que diz respeito à produção quanto à compreensão de gêneros textuais, por exemplo, escrever de fato um recado.
- b) epilinguísticas (depois da produção): é o momento de ponderar a linguagem utilizada. No exemplo dado, é o momento em que a professora como escriba e/ou escutando os recados escritos atua como mediadora, experimentando, junto aos educandos, os sentidos construídos. É possível comparar, reinventar, transformar novas expressões e refletir sobre os sentidos gerados.
- c) metalinguísticas (gramática): é a atividade que envolve estudar conceitos da língua padrão. Retomando nosso exemplo, uso de maiúsculas e minúsculas, compreensão do conceito de frase, uso de ortografia, etc.

Ao planejar sobre as práticas educacionais, como uma sequência didática, por exemplo, é possível usar o quadro acima como uma orientação no estudo com gêneros textuais. Tal movimento dialoga, como já dito anteriormente, com a noção de educação integral do QSN (Guarulhos, 2019b, p. 17), pois

É importante ampliar as oportunidades de experimentação do mundo com base no movimento, nas relações afetivas e na expressividade por meio das diversas linguagens da cultura. É necessário superar a concepção de que o conhecimento seja apenas informação.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Nesse caminho, vimos a importância do letramento, visto que vivemos em uma sociedade letrada, ampliando nossos conhecimentos acerca da unidade temática *Compreensão e valorização da cultura escrita*. Usamos o conceito de gênero textual sem realizar uma fundamentação teórica. A próxima seção é direcionada a esse fim, além disso vamos explorar os conceitos de tipo textual e suporte textual. É necessário frisar que esses dois conceitos são diferentes e não podem ser tomados um pelo outro.

Quais são as diferenças entre gênero, tipo e suporte textual?

## 2.1 Gêneros, tipos e suportes textuais

Essa seção irá explorar conceitos da teoria denominada Linguística Textual. Essa teoria compreende a língua de forma contextualizada (relativa a segunda definição de língua que estudamos), sendo que a unidade de análise utilizada nas pesquisas é o próprio texto. Vamos iniciar essa seção retomando a definição do conceito de gêneros textuais proposta pelo **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 34):

**Gêneros** – podem ser nomeados como diferentes “espécies” de texto, escrito ou falado, que circulam na sociedade. Por exemplo: bilhete, romance, poema, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros.

**Gêneros digitais e/ou virtuais** – é o nome dado às novas modalidades de gêneros textuais surgidas com o advento da internet. Eles possibilitam, dentre outras coisas, a comunicação entre duas ou mais pessoas mediadas pelo computador ou qualquer outro dispositivo móvel.

Em outros termos, o linguista nos mostra que nós nos comunicamos com a língua oral e/ou escrita com um objetivo (por exemplo, ao produzirmos uma atividade educativa, desejamos desenvolver saberes junto aos educandos) em situações reais (práticas educativas) por meio de **gêneros textuais** (pode ser uma sequência didática, uma proposta de produção textual, uma atividade avaliativa, etc). Aprofundando, esses gêneros podem ser produzidos na esfera digital, sem deixar de serem gêneros textuais, mudando apenas o suporte em que eles circulam.

As noções de **gênero textual** e **gênero digital** propostas no QSN (2019) podem ser ampliadas. Antes de qualquer passo, podemos unificar essas duas definições, uma vez que, conforme Marchuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma de linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”



Recomendamos a leitura do livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” para aprofundamento dos conceitos abordados.

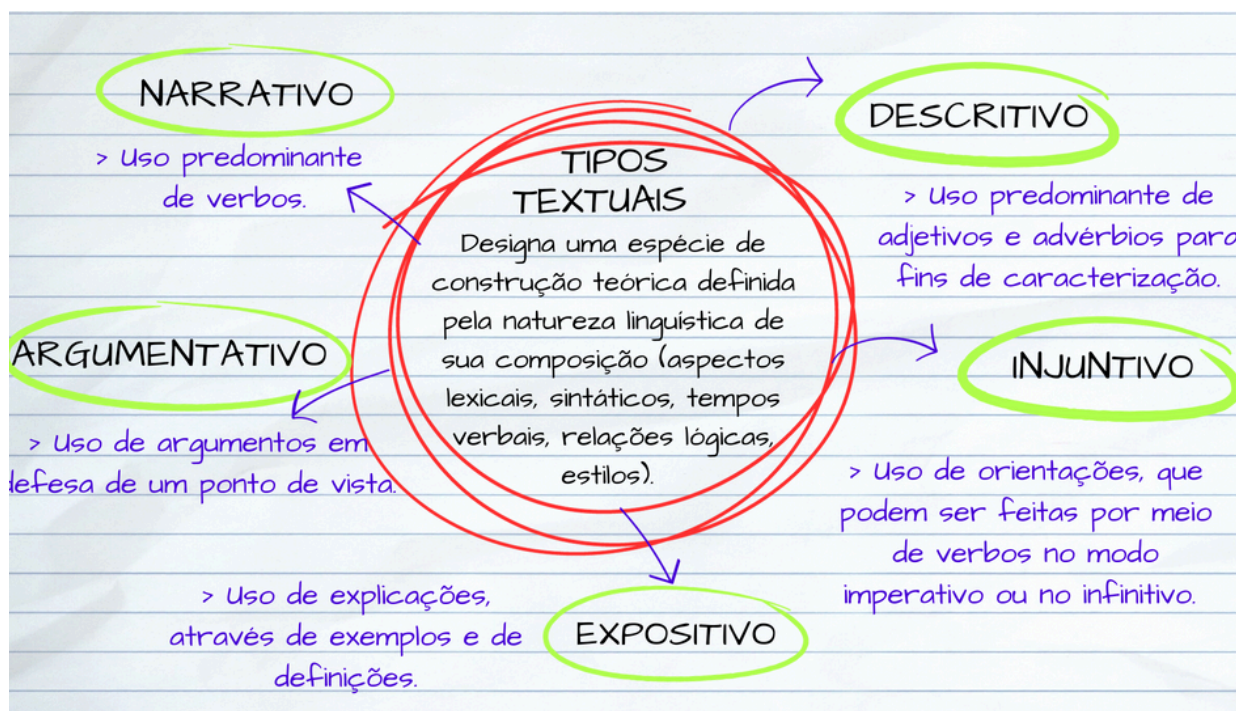
Na seção anterior, compreendemos que o letramento pode ser entendido como ações sociais, visto que a comunicação ocorre com objetivos específicos. Nesse sentido, padrões comunicativos foram e/ou são criados, mas também podem cair em desuso na história da humanidade. Segundo Bazerman (2009, p. 29 - 31), essa materialização da comunicação emerge por meio dos **gêneros textuais**, os quais, por sua vez, não se resumem a uma lista de características superficiais, **são ações sociais**. Pensemos em um exemplo, quando realizamos a sondagem com os educandos, construímos um **gênero textual**, a partir do qual outras ações serão realizadas para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Seguindo a definição de Marchuschi (2008, p. 155):

**Gênero textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os **gêneros textuais** são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Os **gêneros textuais** possuem características estéticas, organizacionais e gramaticais (podem ser compreendidas no sentido de gramática normativa, que determina as classes de palavras, tempos verbais, organizações sintáticas etc). Determinados padrões gramaticais podem se repetir, por exemplo, quando vamos contar uma história, usamos mais verbos, pois trata-se de uma sequência de ações ao longo de um tempo específico. Essas marcas observáveis são definidas como **tipos textuais**, os quais, em número reduzido e mais abrangentes, compõem os **gêneros textuais**:



Recomendamos a leitura do livro "Gêneros textuais, tipificação e interação" para aprofundamento dos conceitos abordados.



Infográfico produzido pela autora

Já estudamos os conceitos de **tipo textual** e **gênero textual**, por isso, neste momento, passaremos aos estudos dos **suportes textuais**. Vamos começar lendo a definição desse conceito apresentada pelo **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 34):

**Suportes ou portadores** – referem-se à base material que permite a circulação dos gêneros com suas características determinadas. Por exemplo: jornal, livro, dicionário, placa, catálogo, agenda, entre outros.

Como é possível notar, os **suportes textuais** possuem uma característica material, ou seja, o lugar em que há uma **materialização dos gêneros textuais**, permitindo a circulação.

Marcuschi (2008, p. 174-175) afirma que os suportes textuais abrangem 3 aspectos:

1. Suporte é um lugar físico (ou virtual);
2. Suporte tem formato específico;
3. Suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Entendendo cada uma das assertivas, o **suporte textual**, como sendo algo físico, ou virtual, é compreendido como um local material em que os textos circulam; a esfera virtual é oriunda das novas tecnologias, pois, por exemplo, a internet é um suporte virtual no qual diversos gêneros textuais estão materializados e circulam entre os seus usuários. Atualmente, acessamos a internet por meio de um *smartphone* e através desse aparelho temos acesso a uma infinidade de gêneros textuais, como uma conversa de *WhatsApp* e/ou publicações em uma rede social.

Os **suportes textuais** possuem uma relação intrínseca com os **gêneros textuais** que eles contemplam. Por exemplo, uma conversa de *WhatsApp*, como um gênero textual, tem um formato específico pela possibilidade dada pelo suporte textual; se pensarmos na história, antigamente, mensagens de texto eram enviadas pelos celulares, e possuíam outro formato, pois o suporte era diferente. O mesmo acontece nas redes sociais, em que os formatos dos gêneros textuais variam, pois são escritos e organizados para diferentes redes sociais; as publicações são diferentes em cada uma delas.

Pensemos na esfera jornalística. Atualmente, os jornais têm (1) versão impressa; (2) versão televisiva; (3) versão radialística; (4) versão digital - com o próprio aplicativo do Jornal; (5) versão para navegação no site; e (6) versão para as redes sociais. Cada um desses suportes possui versões diferenciadas de um texto, para isso **diversos gêneros textuais são adaptados a cada um desses suportes textuais**. Ampliando o conceito de suporte textual, temos que, conforme Marcuschi (2008, p. 174),

O **suporte textual** é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero textual materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.



## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Nesse caminho, estudamos conceitos importantes para o trabalho com gêneros textuais nas práticas educacionais. Vimos que os tipos textuais são diferentes dos gêneros textuais. Os tipos textuais mostram-se como sequências de um padrão linguístico, por exemplo, o uso de adjetivos pode caracterizar uma descrição, enquanto o uso de verbos pode compor uma narrativa.

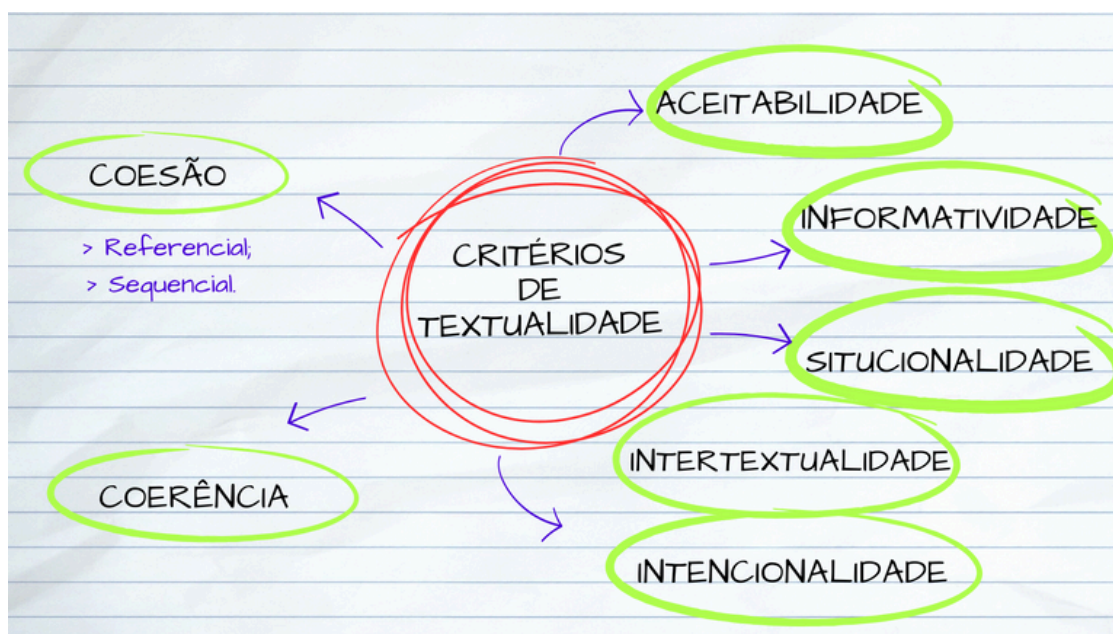
Por outro lado, os gêneros textuais são a materialização da comunicação humana, por isso possuem aspectos discursivos determinados ao longo da nossa história e que são usados para a comunicação humana; ademais, eles são bem mais numerosos do que os tipos textuais. Por fim, estudamos que os gêneros textuais são materializados em suportes textuais, locais em que os gêneros textuais são fixados e transmitidos para estabelecer a comunicação.

### 3. Leitura e produção escrita

....o nosso ponto de vista será de tal modo construído a ponto de permitir uma visão multifacetada do funcionamento da linguagem...(Marcuschi, 2008)

Estudamos que a comunicação humana é expressa por meio dos gêneros textuais, os quais possuem uma realização tanto escrita quanto oral. Segundo Beaugrande e Dresser (1981) e Marcuschi (2008, p. 97), para que um texto seja compreendido por diversos leitores e/ou por ouvintes, quem o produz precisa atender a certas condições, as quais são denominadas como **critérios de textualidade** para garantir a expressão do sentido, isto é, a transmissão de informações.

**Os critérios de textualidade precisam ser pensados no momento da produção dos gêneros textuais.** Nas práticas educacionais, esses mesmos critérios podem ser utilizados como ferramentas que orientam o planejamento para produção de textos. Além disso, também podem ser usados como referência na leitura de textos, a fim de promover atividades de **interpretação** textual que ultrapassem a seleção de informações somente explícitas nos textos. Vejamos a seguir cada um desses critérios de textualidade:



Infográfico produzido pela autora

Os critérios apresentados no mapa também estão presentes no **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 46). Vamos reler os trechos para que possamos ampliar nossos conhecimentos:

SABER: Produzir textos com coerência e coesão adequados aos seus interlocutores e aos objetivos a que se propõe, considerando o gênero textual e respeitando a produção textual própria e alheia.

SABER: Conhecer e compreender conceitos gramaticais que implicam a coesão de textos.

Nós selecionamos apenas os saberes que usam os critérios de **coesão** e **coerência**, mas é importante acrescentar que esses critérios também aparecem como aprendizagens, em especial, na página 47 do **QSN** (Guarulhos, 2019). Por meio da leitura do trecho acima, observa-se que a **coesão** e a **coerência** textuais têm uma relação com objetivo de escrita, que deve ser pensado por meio de um gênero textual bem como o diálogo entre as produções de texto individuais e de outras pessoas. Ademais, a **coesão** aparece relacionada à compreensão e ao conhecimento de conceitos gramaticais.

Para entender essas relações, vamos retomar os estudos de Marcuschi (2008) e de Beaugrande & Dresser (1981/1992). Os critérios supracitados dividem-se em dois subgrupos. Um deles diz respeito às **informações linguísticas internas aos textos, sendo a coesão e a coerência textuais**; enquanto o segundo, às **informações extralinguísticas, sendo a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e, por fim, a intencionalidade**, em outros termos, todo o contexto de uso em que o gênero textual circula por meio de um suporte textual. Vamos ver em detalhe cada um desses critérios.

### 3.1 Coesão

Seguindo a ordem do próprio quadro, vamos começar pelos critérios de textualidade internos aos textos, começando pela **coesão**. Esse conceito é, conforme Beaugrand & Dresser (1981/1992, p.3), a forma pela qual as palavras (ouvidas ou escritas) conectam-se na superfície do texto. Trata-se da relação que as palavras possuem entre si para a construção do sentido. A partir dos estudos de Koch (1989), Marcuschi (2008, p. 108-109) explica que a **coesão pode ser dividida em referencial e sequencial**.

A primeira, **coesão referencial**, é a mais conhecida, pois trata-se da coesão em que as palavras promovem uma remissão entre si. Por exemplo, o uso de pronomes, numerais, sinônimos etc. Por outro lado, a **coesão sequencial** (Marcuschi, 2008, p. 118-119) diz respeito à construção de sentido. Seria, por exemplo, a construção do tempo e a sequência de fatos em uma narrativa, acréscimo de informações em um texto argumentativo, paráfrases explicativas que auxiliam na compreensão de uma sequência descritiva e/ou expositiva etc.

Nas práticas educacionais, a coesão está presente no momento em que os educandos pensam, sozinhos ou junto ao educador como escriba, sobre as relações e conexões entre as palavras para formar um texto. **Retomando as práticas linguísticas da unidade 2, trata-se da prática linguística na qual o texto, escrito ou oral, é pensado a partir das relações entre as palavras**. É um ótimo momento para trabalhar com conceitos gramaticais, como por exemplo, o uso de pronomes (pessoais e demonstrativos); uso de conjunções (mas, porém, pois, logo); evitar informalidades (substituir a palavra “aí” por advérbios e locuções adverbiais que indicam tempo); explorar a construção de frases e de parágrafos, etc.

*A releitura em voz alta do que foi escrito auxilia nos processos de coesão textual, pois dessa forma é possível constatar se há, ou não, uma boa relação entre as palavras.*

## 3.2 Coerência

Quando um texto é construído a partir da noção de **coesão**, provavelmente, o segundo critério de textualidade será atendido, a **coerência**. Esse critério deve ser pensado de uma forma global, ou seja, não se trata de algo local como a coesão. **Construído o texto, é preciso verificar se o mesmo possui um sentido geral, se é possível compreendê-lo como um todo.** Essa atividade cognitiva, que se concentra em atividades interpretativas, é o próprio critério de **coerência**. Por esse motivo, mais uma vez, é de extrema importância que os textos, depois de escritos, sejam lidos em voz alta e em silêncio, analisando a disposição das informações, a fim de verificar se a coerência foi garantida. Vale ressaltar que, como já estudamos na unidade, esses processos de construção de texto, na língua oral, são realizados e reformulados no próprio momento da produção.

Além disso, tanto a **coesão** como a **coerência** são **critérios que devem ser praticados como processos, tanto na produção de um texto, quanto na interpretação.** Na interpretação, é necessário observar a coesão sequencial e referencial que, juntas, auxiliam a coerência. Dizer que um texto tem coesão e coerência como se fosse uma caixa em que colocamos objetos de nada nos ajuda nas práticas. Os critérios formam juntos um processo de construção de sentidos na tessitura textual.

## 3.3 Aceitabilidade

Continuando com os critérios de textualidade, segundo Beaugrand & Dresser (1981/1992, p.7-8), o terceiro critério de textualidade diz respeito à **aceitabilidade** do texto e é, por consequência, diretamente conectado à coesão e à coerência, bem como ao receptor do texto. Um gênero textual escrito com esses dois critérios, que são internos ao próprio texto, isto é, são de ordem linguística, será aceito pela comunidade de falantes, não como uma forma de julgamento de valor, mas aceito na concepção de que produz sentidos compreensíveis, transmitindo assim a informação desejada. Tal critério relaciona-se às orientações educacionais que solicitam a escrita de textos “com objetivo e clareza”, com o intuito de que seja compreendido por seus leitores, ou ouvintes.

## 3.4 Situacionalidade

Nessa mesma linha de raciocínio, é imprescindível ponderar acerca da **situacionalidade**, a qual determina as condições para a incidência de um texto (Beaugrand & Dresser, 1981/1992, p.9). Por exemplo, solicitar que os educandos escrevam um recado para outra turma é uma situação comunicativa possível, por outro lado, solicitar que os educandos escrevam um cardápio (sem uma prática educacional plausível para tal, como por exemplo, uma sequência didática em que essa temática esteja presente) torna-se inviável, uma vez que não é uma atividade comunicativa possível.

Trata-se portanto de uma questão de análise linguística das condições de uso dos gêneros textuais em nossa sociedade. Um exemplo interessante é o uso da leitura como forma de deleite. É possível criar uma rotina (uma situação comunicativa possível) em que educadores contem histórias (por exemplo, contos, ou um romance enquanto gênero textual dividido em capítulos) diariamente, ou semanalmente, a fim de proporcionar esse momento de prazer junto aos educandos. De acordo com Beaugrand & Dresser (1981/1992, p.11), forma-se uma familiaridade e, em um dado momento, os educadores podem permitir que os educandos contem suas próprias histórias, por meio da escrita e também da oralidade.

### 3.5 Intencionalidade

O critério de situacionalidade, bem como o exemplo dado anteriormente, relaciona-se à **intencionalidade**. Ao produzir um texto, há um objetivo comunicativo por parte de quem produz um texto (Beaugrand & Dresser, 1981/1992, p.7). **É importante notar que a consigna “contar uma história” é bem diferente de “escreva um texto ou redação contando uma história”.**

Quando inserido em uma situacionalidade, um gênero textual cria uma intenção comunicativa, deixa de ser uma mera atividade descontextualizada e sem objetivo; deixa de ser uma tarefa maçante aos educandos, pois ela promove reconhecimento e sentido, logo ela possui um objetivo, que é real. Retomando o exemplo do recado, há uma intenção ao escrever um recado para a turma do outro horário, manter o ambiente da sala agradável e prazeroso a todos.

Ao criar **situacionalidade** para a produção e também leitura de gêneros textuais, **saímos da descrição de características e entramos nas concepções de letramento, em que o educando produz e atua sobre a sua produção de forma crítica.**

### 3.6 Informatividade e intertextualidade

A imersão nas leituras (de diversos gêneros textuais) por meio de uma rotina faz com que as produções dos educandos tenham **intertextualidade** a partir da **informatividade**. Segundo Beaugrand & Dresser (1981/1992, p.11), qualquer texto possui um grau de **informatividade** que caminha junto aos processos de coesão e coerência; além disso, por meio da imersão em diversos gêneros textuais, aos poucos, conexões entre os diferentes textos e linguagens vão tomando forma nas produções e, por consequência, a **informatividade** desenvolve-se. A informatividade, como o nome já prediz, é a ação de acrescentar informações a um texto; o qual, ao ser lido, apresentará o mesmo critério.

Por fim quando há um diálogo entre textos, por exemplo, produzir uma narrativa a partir da leitura de uma cantiga ou de um poema, pode-se dizer que estamos trabalhando com a **intertextualidade** textual.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Com base nos estudos de Marcuschi (2008) e Beaugrand & Dresser (1981/1992), nessa pequena jornada, estudamos os fatores de textualidade, os quais são imprescindíveis para a construção de um texto bem como para sua interpretação.

Estudamos dois processos internos ao texto, denominados, coesão e coerência, para, posteriormente, compreendermos fatores externos ao texto, chamados de situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade.

Esses fatores, como dissemos, podem ser usados como fonte de inspiração para organização das práticas educativas na perspectiva do letramento a partir de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

De que maneira você tem organizado suas práticas educativas considerando a diversidade de gêneros textuais?

#### 4. Apropriação do sistema de escrita

*A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. (Ferreiro, 2001)*

A apropriação do sistema de escrita pode ser promovida por diversas perspectivas teóricas. Nossa rede adota, segundo o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 35 - 26), a perspectiva da alfabetização por meio do processo de **letramento**. Vamos reler a passagem do **QSN** (Guarulhos, 2019) em que esse conceito é abordado a fim de aprofundar nossos conhecimentos:

Vale considerar que a apropriação do sistema de escrita deve ocorrer a partir de **práticas letradas** que utilizem gêneros e suportes textuais reais que circulam socialmente. Letrar não é equivalente a alfabetizar. Envolve uma proposta de trabalho de **alfabetização na perspectiva do letramento**, sem dicotomia, em um movimento conjunto, contínuo. A relação existente entre suporte textual, imagem, texto e função da escrita necessita ser contemplada no planejamento e no desenvolvimento das atividades. (Guarulhos, 2019, p. 35-36, grifo nosso)

Ao longo de nosso percurso, especialmente, na unidade **Compreensão e valorização da cultura escrita**, vimos que o letramento pode ser compreendido como uma ação social, através da qual, nós, cidadãos, agimos motivados por um objetivo comunicativo. Pensando nessa ideia, vamos tentar compreender o que estudamos quando propomos um trabalho a partir de um gênero textual. Além disso, aprofundaremos a reflexão sobre a nossa **sociedade**, que é **letrada**, ou seja, **grafocêntrica** (Soares, 2020).

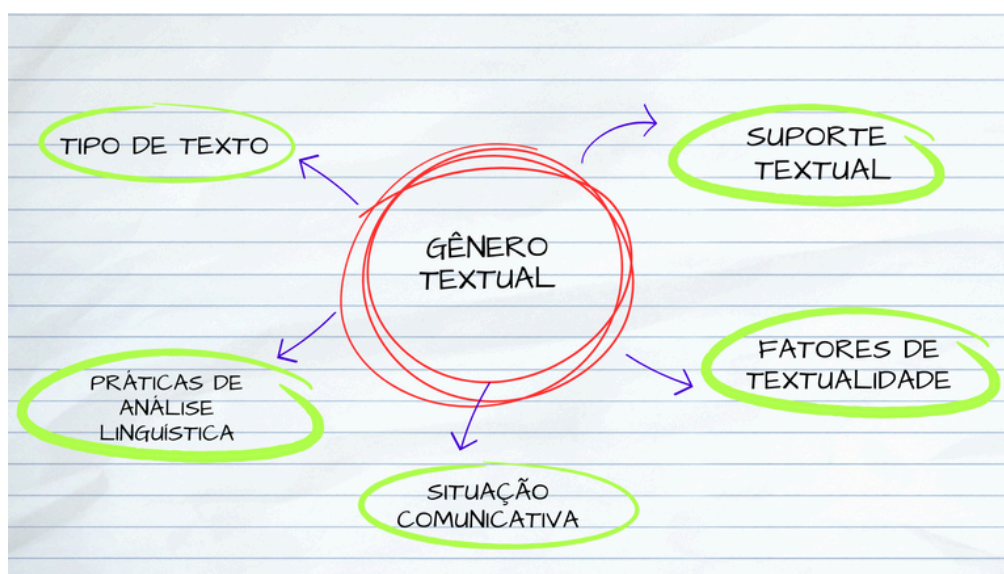
A maioria dos papéis que desempenhamos na sociedade depende do **processo de letramento**, que é o conhecimento crítico e aprofundado dos gêneros que circulam entre nós. Esses gêneros textuais têm como objetivo último estabelecer a comunicação, nesse sentido, os gêneros textuais são criados e circulam devido a **funções sociais**.

Em outros termos, quando iniciamos uma prática educativa por meio de um gênero textual, não basta apresentar as características essenciais e estruturais. **É preciso, a priori, compreender qual a função social e comunicativa do gênero textual selecionado para, a partir dessa visão, compreender características estruturais e, se possível, propor a escrita e a leitura.**

Portanto é preciso perguntar: por que trabalhar o gênero textual bilhete? Ou notícia? Ou reportagem? Ou provérbio? Qual a função social desses gêneros em nossa sociedade? É possível criar uma prática educativa em que esse gênero textual esteja integrado a ela e não apenas sirva como um apoio? São essas indagações que precisam permear nosso trabalho a partir da perspectiva do **letramento**. Por isso que o trabalho com o letramento precisa ser **crítico** e **vivenciado** para fazer sentido ao desenvolvimento de aprendizagens junto aos educandos:

Tal investimento, no componente de Língua Portuguesa, traduz-se na preocupação com práticas de leitura que expandam os horizontes apreciativos dos estudantes, em diálogo com suas experiências, realidades e percepções. **A perspectiva dos letramentos críticos**, essencialmente, busca promover a formação de cidadãos que refletem criticamente sobre a produção de significados, em discursos que esses sujeitos produzem, consomem e/ou compartilham. (Costa e Mendonça, 2022, p. 189, grifo nosso)

Relendo a citação, o educando será envolto a uma noção crítica do letramento, isso porque ele conseguirá vivenciar o gênero e refletir o motivo pelo qual está sendo proposta tal prática educacional; esse movimento atribui sentido e intencionalidade ao desenvolvimento das aprendizagens por meio do processo de letramento. O uso desse processo nas práticas educacionais pressupõe a análise de diversos aspectos, sintetizados a seguir:



Infográfico produzido pela autora

A partir da concepção de **letramento crítico**, ressalta-se que a alfabetização deve ser mediada por essas práticas, ou seja, a **apropriação do sistema de escrita** ocorre concomitantemente ao processo de **letramento**. Dessa forma, segundo o QSN (2019), o ambiente deve proporcionar essas práticas educativas:

Para compreender e se apropriar do sistema de escrita alfabética, é necessário que o professor organize um ambiente alfabetizador para estimular e desafiar os educandos em seu processo de aprendizagem. Entretanto, somente o contato e o acesso aos materiais não garante a apropriação desse sistema. **É imprescindível a mediação do professor, selecionando materiais interessantes (livros, textos digitais, jornais, revistas, entre outros), lendo e escrevendo para e com os educandos nos diversos espaços escolares.** (Guarulhos, 2019, p. 41, grifo nosso)

É necessário, todavia, explicar que os processos de **alfabetização** e **letramento** são, ao mesmo tempo, distintos e complementares (Soares, 2004, 2020). Por essa razão, nesse ponto, vamos aprofundar os conhecimentos acerca da **alfabetização** e sugerir algumas contribuições dos estudos linguísticos para o desenvolvimento desse processo. Para isso, selecionamos o autor Cagliari (1998, 2000, 2004/2011, 2023) que propõe usar conhecimentos linguísticos no processo de **alfabetização**, a saber,



- (1) diferenças entre as ações **escrever** e **ler**;
- (2) o conceito de **signo** e, conseqüentemente, de palavra;
- (3) a noção de **par mínimo**;
- (4) A **gramática normativa**, em especial, ortografia, que apresenta as regras para o uso da língua padrão estabelecidas pela **NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira)** e pelo **VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa)**.

O autor, nas obras citadas acima, sugere iniciar o processo de alfabetização pela palavra, a qual pode ser entendida como um **signo**, que é a junção de uma representação (gráfica ou sonora) a um significado; além disso, é necessário que o educando inicie esse processo pela leitura, uma vez que o processo de ler é mais simples do que o processo cognitivo da escrita (Cagliari, 2004/2011, p. 6). Na **leitura**, a palavra está “pronta” para que seja decifrada, na **escrita**, o educando precisa pensar nas correspondências entre sons e letras, no sentido da palavra e, por fim, na sua escrita.

Assim, iniciar pela **leitura** decifrando palavras (selecionadas a partir da leitura de diversos gêneros textuais adequados ao ciclo de aprendizagem, conforme o conceito de letramento), promovendo trocas de sons para enriquecimento do vocabulário e apresentação das **normas ortográficas do português** pode ser um caminho para a alfabetização.

Desse modo, a partir das palavras, os educandos são introduzidos a um processo de busca, de decifrar o que está disposto por meio das letras (Soares, 2020, p. 51) e, posteriormente, observar como elas são escritas segundo as normas ortográficas (Cagliari, 1998, 2000, 2004/2011, 2023). Ademais, é imprescindível que, nessas práticas diárias, o alfabeto seja abordado não como uma forma de memorização, mas como uma ferramenta que será utilizada no processo de leitura das palavras. Vamos ver algumas considerações propostas por Soares (2020):



*À medida que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita com letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a reconhecê-lo e copiá-lo, observa palavras escritas no contexto da sala de aula povoada de material escrito - nomes dos colegas em lista de frequência, etiquetas de identificação de caixas de material, alfabeto na parede, alfabeto móvel, cartaz com a rotina diária; disponibilidade e manipulação de diferentes suportes de escrita na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala de aula: revistas, folhetos, sobretudo livros de literatura infantil. Acompanhar a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora, que orienta a criança a diferenciar ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo. (Soares, 2020, p. 64)*

A unidade inicial é a **palavra**, não o texto como um todo. Imagine ler um texto em uma língua totalmente diferente do português, por exemplo, em alemão ou russo; esse é o sentimento de um educando que ainda não consegue ler diante de um texto que não dialoga com o seu ciclo de aprendizagem. Por isso, iniciando por meio das palavras, que podem estar disponíveis em um texto, mas devem ser selecionadas para a prática educativa, é possível decifrar os sons e chegar ao entendimento de que uma palavra é uma sequência de sons e letras e, por consequência, ao seu sentido contextualizado. Sumarizando,

O texto é uma unidade importante na alfabetização, mas não se pode reduzir tudo a texto do começo ao fim do processo de alfabetização. No começo, unidades como a palavra, a sílaba, a letra, as vogais e as consoantes são muito mais importantes do que o texto. Não é possível alfabetizar alguém somente com textos. Sem decifração, não se tem alfabetização. A linguística não cuida só da decifração, mas de todos os aspectos da alfabetização relativos à fala e à escrita, desde o estudo das letras, dos sons que elas têm, até chegar à estrutura dos textos.

**A importância dos textos cresce à medida que o processo de alfabetização avança.** Quando a decifração já foi de certo modo automatizada, as atividades se voltam mais para os textos. Parte-se do processo de decifração e, aos poucos, passa-se para o processo de letramento. A decifração passa a ser uma atividade automatizada e a estrutura e compreensão dos textos passam a ser as prioridades dos estudos da linguagem. (Cagliari, 2023, p. 87 - 89)

Soma-se a essa prática à concepção linguística de **par mínimo**. Trata-se da possibilidade de aproximar duas palavras, trocar um dos sons, e perceber que há uma mudança de sentido. Podemos citar como par mínimo a dupla de palavras *mato* e *pato*, em que a troca de sons /m/ por /p/ gera também uma mudança de significado. Uma palavra pode conduzir ao conhecimento de muitas outras.

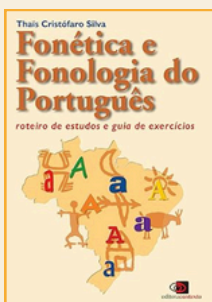
A **alfabetização por meio do letramento** é uma prática diária e intensa, porque, após iniciar o processo de decifrar palavras na leitura, e depois começar a experimentar a escrita das palavras, os educandos precisam ir, aos poucos, sendo introduzidos ao sistema ortográfico da língua. Não é um simples processo de correção; é preciso mostrar aos educandos que nossa língua oral é diferente da língua escrita, ou seja, há uma variação. Dessa maneira, os educandos precisam ser protagonistas e o educador mediador dessas descobertas:

Um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende. Isto pode ser feito não de maneira dissertativa (como faz o professor, quando ensina), mas através da realização de trabalhos, onde se pode ver o que o aluno fez e descobrir o que o levou a fazer o que fez, do jeito que fez. Quando o aluno toma a iniciativa e diz algo, ou escreve, ou lê, ele coloca, nessas atividades, seus conhecimentos. Como ele, nesse momento, conhece apenas parcialmente o que está fazendo, inevitavelmente, irá cometer acertos e erros. **Da análise desses acertos e erros, pode-se descobrir o que o aluno sabe e o que não sabe, se sabe ao certo ou se está tomando decisões equivocadas, estranhas e incorretas.** (Cagliari, 1998, p. 37, grifo nosso)

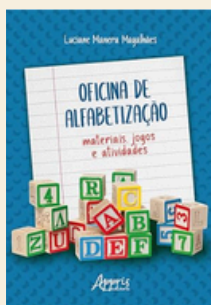
O sistema ortográfico segue a **NGB**, ou seja, é a língua padrão, estudada na unidade 1 deste material; a ortografia promove a estabilização da variação linguística (Cagliari, 1998, p. 43).

Nós vimos que as **regras** são imprescindíveis, uma vez que padroniza de norte a sul a escrita do português brasileiro. Ela precisa ser apresentada aos educandos, pois é fato que as letras não correspondem totalmente aos sons que usamos para falar.

Em outros termos, é necessário discutir junto aos educandos que há a **variação linguística** do português, ou seja, que falamos de uma maneira e escrevemos de outra; que é possível falar “a gente está estudando”, bem como “nós estamos estudando”. Não é uma questão de **certo e errado**, mas de **como uma determinada palavra é escrita segundo um padrão já estabelecido em nossa sociedade sob a perspectiva da variação linguística**.



*Recomendamos a leitura do livro “Fonética e fonologia do português - roteiro de estudos e guia de exercícios” para aprofundar os conhecimentos sobre o sistema fonético do português brasileiro.*



*Recomendamos a leitura do livro “Oficina de alfabetização” em que há diversas atividades de alfabetização na perspectiva do letramento crítico.*

Pensando em um exemplo, é possível apresentar um texto aos educandos em processo de alfabetização, ler o texto com eles e selecionar algumas palavras para trabalhar a representação gráfica dos som de /s/ no português. Esse som pode ter diversas representações gráficas, tais como “ss”, “s”, “c”, “ç”, “sc”, “x”. O mesmo ocorre com o som /r/ e com o som /z/. Essa simples tarefa pode gerar diversas discussões sobre como as palavras com esses sons são escritas. Depois da prática educativa, é possível organizar um quadro de palavras e deixá-lo exposto na sala e, sempre que necessário, retomar as aprendizagens desenvolvidas.

## PARE UM POUCO PARA:

Refletir sobre a língua



Nessa etapa, nós observamos a importância de selecionar um gênero textual para as práticas educativas junto a diversos outros aspectos que permeiam essa escolha. Fizemos um mapa conceitual para lembrarmos os conceitos abordados neste material que precisam fazer parte dessa análise.

Através da escolha de um gênero textual, o educador pode dar início ou continuidade à aquisição do sistema de escrita por meio da seleção de palavras chave; após essa seleção, é possível estudar os sons da palavra e as letras do alfabeto, o conceito de par mínimo para expansão de vocabulário bem como de regras ortográficas.

Em outras palavras, o texto nos dá a situação comunicativa e, a partir de uma análise linguística, palavras são indicadas para promover a alfabetização.

## 5. O Português Brasileiro

*A nossa língua comum foi construída por laços antigos, tão antigos que por vezes lhes perdemos o rasto. (Couto, 2007)*

Vimos na unidade 1, dedicada aos estudos do conceito de língua, que há uma diferença entre a língua falada e a escrita. Estudamos também os conceitos de língua padrão, bem como de variação linguística. A partir dessas concepções, vamos fazer, nesta unidade, uma breve viagem no tempo. O objetivo dessa jornada histórica é conhecer as origens do português que falamos atualmente em nosso país. Para isso, como feito anteriormente, vamos reler o QSN (Guarulhos, 2019):

Os encontros e os desencontros entre as culturas (indígenas, africanas e dos imigrantes), bem como de seus falares deram origem a nossa língua, que se reinventa constantemente a partir de novas influências e dos contextos em que é utilizada. Nesse sentido, esta unidade temática aborda a importância de compreender, respeitar e valorizar tais influências na constituição de nossa identidade como povo. (Guarulhos, 2019, p. 35, grifo nosso)

**A identidade de um povo, e também de uma língua,** é construída ao longo de diversos processos históricos. Por esse motivo, para iniciarmos essa viagem em busca das origens da língua que falamos, como proposto no **QSN** (Guarulhos, 2019), convidamos você a ler o poema de Olavo Bilac junto ao vídeo recomendado:



*“A origem da Língua Portuguesa”, disponível no canal Brasil Escola Oficial, no YouTube.*

*O português é falado por mais de 250 milhões de pessoas no mundo todo. É o oitavo idioma mais falado do mundo, e está presente em 4 continentes. Mas você já se perguntou como surge uma língua? De onde surgiu a língua portuguesa? Por que falamos português? Descubra essas e outras questões acerca da língua portuguesa na videoaula de hoje com a professora Maria Beatriz.*

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2SLxfgwGbQ0>

### Língua portuguesa

*Olavo Bilac*

Última flor do Lácio, inculta e bela  
És, a um tempo, esplendor e sepultura  
Ouro nativo, que na ganga impura  
A bruta mina entre os cascalhos vela

Amo-te assim, desconhecida e obscura  
Tuba de alto clangor, lira singela  
Que tens o trom e o silvo da procela  
E o arrola da saudade e da ternura

Amo o teu viço agreste e o teu aroma  
De virgens selvas e de oceano largo  
Amo-te, ó rude e doloroso idioma

Em que da voz materna ouvi: "meu filho"  
E em que camões chorou, no exílio amargo  
O gênio sem ventura e o amor sem brilho

Antes de avançarmos na história, **é necessário observar que as línguas, assim como a história, transformam-se ao longo do tempo e, por sua vez, não podem ser cristalizadas** (Basso e Gonçalves, 2014, p. 17). Isso quer dizer que, não é de um dia para o outro que uma língua nasce ou transforma-se em outra; tal fato acontece por meio de processos interacionais, isto é, os falantes de uma língua, por diversos fatores (por exemplo, por meio de encontros entre pessoas de diversas regiões) modificam os dizeres e as línguas vão surgindo, modificando-se e até mesmo desaparecendo (como no caso do latim, o qual só é possível encontrar escrito; trata-se, por esse motivo, de uma língua morta)., 2014, p. 17).

Isso quer dizer que, não é de um dia para o outro que uma língua nasce ou transforma-se em outra; tal fato acontece por meio de processos interacionais, isto é, os falantes de uma língua, por diversos fatores (por exemplo, por meio de encontros entre pessoas de diversas regiões) modificam os dizeres e as línguas vão surgindo, modificando-se e até mesmo desaparecendo (como no caso do latim, o qual só é possível encontrar escrito; trata-se, por esse motivo, de uma língua morta). [2]

Pensemos, se as línguas fossem cristalizadas, passadas como um acervo entre as cabeças dos falantes, nós, aqui no Brasil, provavelmente, falaríamos uma língua indígena. Isso evidencia que nós, falantes, processamos as línguas e promovemos modificações ao longo do tempo devido a diversos fatores, por exemplo, foi mantido o português no Brasil em razão dos processos de colonização europeia estabelecidos por Portugal.

Há ainda que se destacar que o **português europeu é diferente do nosso português brasileiro**, visto que o nosso modificou-se gramaticalmente a partir do contato com línguas indígenas, bem como africanas.

## 5.1 Do latim ao português

Sabendo disso, vamos à história da nossa língua. Durante o século XVIII, os linguistas dedicaram seus estudos à chamada **linguística-histórico comparativa**, a qual, como o próprio nome já diz, comparava as línguas do mundo. Desses estudos, o filólogo Willian Jones fez um discurso na sociedade asiática em 1784, mostrando que o latim, língua que deu origem ao português que falamos hoje, era próximo a línguas como o sânscrito, o grego, o proto-germânico e também o persa (BASSO e GONÇALVES, 2014, p. 21). Esse trabalho teve como origem a curiosidade dos estudos em conhecer a história tanto do latim como do grego, línguas que eram consideradas “de cultura”.

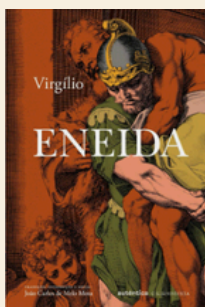
Essa relação entre as línguas ganhou um nome, chama-se a família **indo-europeia**, que é composta por ramos como o helênico, o germânico, o celta, o românico etc. Em outras palavras, o latim tem como origem a família de língua chamada indo-europeia e encontra-se no ramo das línguas românicas (ou latinas): francês, espanhol, italiano, romeno e português (Basso e Gonçalves, 2014, p. 22).

[2] É importante ressaltar a valorização da cultura indígena brasileira, para que as línguas não sejam extinguidas sem termos a possibilidade de conhecê-las. Convidamos para a leitura da reportagem: “Um Brasil de 154 línguas” Disponível em>: <https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/>

Os linguistas dessa época (séculos XVIII e XIX) tinham como método de pesquisa a comparação entre essas línguas românicas com o objetivo reconstruir o indo-europeu (que passou a ser chamado de “**proto-indo-europeu**”); eles foram os precursores da chamada linguística estruturalista, a qual teve como fundador o linguista Saussure já estudado neste material (Basso e Gonçalves, 2014, p. 24).

Contudo, como vimos, as línguas não são cristalinas, e com latim deu-se o mesmo fato. Vamos fazer um comparativo, no Brasil, de norte a sul, leste a oeste, é falado um único português? E se compararmos ainda à gramática normativa, nossos falares são iguais? Vemos que há uma variação entre as regiões, bem como entre a língua padrão e a que utilizamos no dia a dia para conversar.

O **latim** transformou-se no tempo e variou, por isso estabelece-se que há o latim arcaico (por volta dos séculos VI e VII a.C.), latim culto (falado pela classe culta de Roma e tinha como base o latim clássico, escrito) e o latim vulgar (língua falada pelo povo romano em geral). Conforme Basso e Gonçalves, (2014, p. 24), o latim tem origem por volta do século XI a.C. - sendo as inscrições do latim culto mais antigas datadas de 753 a.C.



*Segundo Basso e Gonçalves (2014, p. 33), Virgílio escreveu em latim “Eneida” ao final do século I a.C. narrando as origens históricas e mitológicas da grandiosa Roma, governada, na época, por Augusto.*

Esse idioma começou a ser falado em uma região central da Itália, chamada **Lácio** (Basso e Gonçalves, 2014, p. 31), é por esse motivo que, no poema, Bilac caracteriza o português como sendo a “**Última flor do Lácio, inculta e bela**”. O adjetivo “inculta” diz respeito ao latim vulgar, ou seja, era o falado no cotidiano, diferentemente do padrão, denominado latim culto. Sabemos que essas caracterizações de “culto” e “inculto” não são válidas, visto que todas as línguas variam, não há uma modalidade melhor do que outra.

A partir dessas informações, podemos lembrar um pouco das aulas de história, nas quais vimos que o império romano expandiu-se pela Europa, norte da África e algumas regiões da Ásia. O encontro do latim com os dialetos falados nas diversas regiões europeias deram origem a outras línguas, em especial, ao português, ao francês, ao espanhol e ao italiano.

É importante considerar que o **latim** a que temos acesso hoje é tanto o culto, usado principalmente nos escritos literários e documentos oficiais; quanto o vulgar, encontrado em outras fontes de pesquisa, tais como inscrições em muros, monumentos fúnebres, transcritos copiados de várias épocas, citações, entre outras (Basso e Gonçalves, 2014, p. 32-35).

Segundo os autores (Basso e Gonçalves, 2014, p. 65-75), com a queda do império romano em 476 d.C., aconteceram diversas invasões ao território denominado como romanizado, em especial, no Ocidente pelos povos germânicos (guerra - de werra - e burgo são exemplos de palavras dos povos germânicos) e no oriente pelos povos eslavos.

Embora o território romanizado tenha sofrido uma fragmentação linguística e também política, o latim ainda era utilizado como fonte de cultura literária e para fins documentais. **No entanto o contato entre as línguas ao longo dos processos históricos deram origem a outros dialetos que originaram, por exemplo, as línguas românicas, dentre elas, está o português.** Outro exemplo de contato aconteceu devido à invasão árabe na península ibérica no século XIII.

Desse contato, observamos, no português, o uso de palavras do artigo definido *al-* do árabe como *álcool*, *álgebra*, *alcaide*, entre outras. Não é possível, portanto, demarcar especificamente o dia em que “surgiu” a língua portuguesa; os historiadores, todavia, têm como referência o final do século XII e início do século XIII, visto que os primeiros documentos em português foram escritos, a saber, *a Notícia de Torto*, *o Testamento de Afonso II*, *a Demanda o Santo Graal* e *a Notícia dos Fiadores*.

## 5.2 O português do Brasil

Do século XII ao século XXI, ocorreram muitas mudanças em razão de muitos fatores. No **Brasil**, como já citado, houve o contato do português europeu do século XV e XVI com **línguas africanas** e com **línguas indígenas**, por esse motivo, vamos dar um salto na história. No século da colonização portuguesa, no Brasil, conforme os estudiosos (Basso e Gonçalves, 2014, p. 190; Peter, 2006 *apud* Lemos de Souza, 2020), cerca de **mil línguas indígenas eram faladas em nosso país**.

Sabe-se que houve a exploração da mão de obra indígena, através do comércio de pau-brasil, produção da cana de açúcar, de tabaco e de algodão por meio da captura dos indígenas pelos bandeirantes, bem como a catequização realizada por jesuítas (Basso e Gonçalves, 2014, p. 203 a 204).

Além do contato entre línguas indígenas com o português falado pelo colonizador, por volta de 1530, iniciou-se o intenso tráfico de africanos escravizados. Isso fez com que os falantes do **ewe**, **iorubá**, **quimbundo**, **mandinga**, **haúça** (Basso e Gonçalves, 2014, p. 2017), mais especialmente, as línguas do **ramo banto** cuja origem é a família do níger-congo (Lemos de Souza, 2020) integrassem o cenário de imposições provocadas pela exploração da mão de obra escrava.



*Para enriquecer essa jornada, convidamos você a assistir a um vídeo em que estudiosos falam sobre o português do Brasil:*







Recomendamos a leitura do livro "Língua indígenas: tradição, universais e diversidade" da linguista Luciana Storto.



Recomendamos a leitura da revista Gragoatá (2008), "O papel das línguas africanas na formação do português brasileiro: (mais) pistas para uma nova agenda de pesquisa".

Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1749>

**Esses fatores geraram imposições não apenas linguísticas mas também culturais aos indígenas e aos africanos.** Em conformidade com um conceito de língua que considera aspectos cognitivos de funcionamento, bem como sociais, nota-se que o contato entre portugueses, indígenas e africanos promoveram mudanças estruturais na língua portuguesa imposta pelos colonos, não apenas por empréstimos de palavras, mas modos de viver e de ver o mundo inerentes às diversas culturas em contato (Lemos de Souza, 2020).

Por tais razões, **o português brasileiro apresenta tantas especificidades e diferenças** se comparado ao português de Portugal. **Tais fatores só complementam a necessidade de promovermos uma educação que valorize as diversas origens culturais que compõem não apenas o povo brasileiro, mas também a língua que usamos diariamente nas mais diversas práticas sociais.**

### Pausa para reflexão...

Encerramos essa unidade com uma importante **reflexão** em vez de uma pausa para o tempo...

Temos uma **língua portuguesa do Brasil**, com origens próprias, com características próprias que precisam ser exploradas em nossas práticas educacionais.

Nesse sentido, cabe a nós, educadores, trilhar essa jornada por meio de um olhar curioso que busca **conhecer, reconhecer e refletir** sobre diversos conceitos para promoção de uma educação integral não apenas dos nossos educandos, bem como de nós mesmos.

O **conhecimento é transformador**, por isso convidamos você a não se limitar a pequena viagem proposta neste material, mas seguir para além dessas páginas em busca de novas perspectivas, desafios e mudanças.

## Bibliografia

- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, Marco. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola, 2014.
- BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2014.
- BAZEMAN, Charles. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. ROJO, R.(Org.), Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_, L. C. **A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo**. Fórum Linguístico, v. 20, n. 1, p. 8787-8799, 2023.
- \_\_\_\_\_, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. Conteúdo e didática da alfabetização. São Paulo: UNIVESP, p.72-83, (2004/2011).
- \_\_\_\_\_, L. C. **Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras**. Alfabetizações. Campinas: Pontes Editores, p. 16-41, 2022.
- CASTILHO, Ataliba de. **A Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto. 2010.
- COSTA, L. dos S.; MENDONÇA, M. R. de S. **Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis**. Entretextos, Londrina, v. 22, n. 4Esp, p. 188–216, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n4Esp188-216. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 25 out. 2023.
- COUTO, Mia. **Língua Portuguesa: cartão de identidade dos moçambicanos**. Alocução produzida na Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão no Contexto Internacional: a Experiência Portuguesa. 19. jun. 2007.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. São Paulo: LEXIKON, 2010.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: longman, 1981/1992.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 14. ed. São Paulo: Cortez 2001.
- GALVES, Charlotte. O papel das línguas africanas na formação do português brasileiro:(mais) pistas para uma nova agenda de pesquisa. Gragoatá, v. 13, n. 24, 2008.
- GUARULHOS. QSN – Quadro de Saberes Necessários – Ensino Fundamental I. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019.
- GUARULHOS. QSN – Quadro de Saberes Necessários – Introdutório. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019b.
- LEMONS DE SOUZA, J. O debate deriva/contato na história do português brasileiro. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11584. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11584>. Acesso em: 23 out. 2023.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. **Oficina de Alfabetização: Materiais, Jogos e Atividades**. São Paulo: Editora Appris, 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996/2008.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1916/2006.
- STORTO, Luciana Raccanello. **Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade**. São Paulo: FAPESP, 2019.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.
- \_\_\_\_\_, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

# Um olhar para o eixo: O educando e a educação matemática

Professora Gláucia Antonovicz Lopes

Revisão técnica: Juliana Portela

Revisão geral: Camila Zentner e Thatiane O. C. Melguinha

Vimos nos estudos de Comunicação e expressão que o processo de alfabetização precisa acontecer conjuntamente com o processo de letramento, o qual, por sua vez, trata-se da inserção dos educandos em práticas sociais que englobem situações comunicativas reais. Para tal, estudamos diversos conceitos apresentados no QSN (Guarulhos, 2019), a fim de aprimorar as práticas educativas. Neste momento, iniciaremos a discussão a respeito do eixo O educando e a educação matemática com o mesmo intuito.

Para isso, convidamos você a passar por mais essa jornada, observando como o QSN (Guarulhos, 2019) explora esse eixo, selecionando assim trechos e definições e ampliando as leituras por meio de livros e vídeos que contribuam para a nossa formação. Antes de começarmos, convidamos você a assistir a um vídeo que aborda o conceito de matemática de uma forma ampla. Nesse documentário, diversos estudiosos são convidados a responderem à questão o que é a matemática?



*Às vezes, é o desconhecido que nos assusta. Nós tememos a face daquilo que não entendemos, não dominamos, do que parece tão distante e tão estranho que preferimos nem conhecer. E ninguém pode gostar daquilo que não conhece. O que você pensa quando ouve a palavra matemática? Mistério, maravilha, monstro?*

Exibido em 04/02/2020 Curta: [/origensnt](#) Instagram: [/origensnt](#)  
<https://www.youtube.com/watch?v=iq87dj81J4>



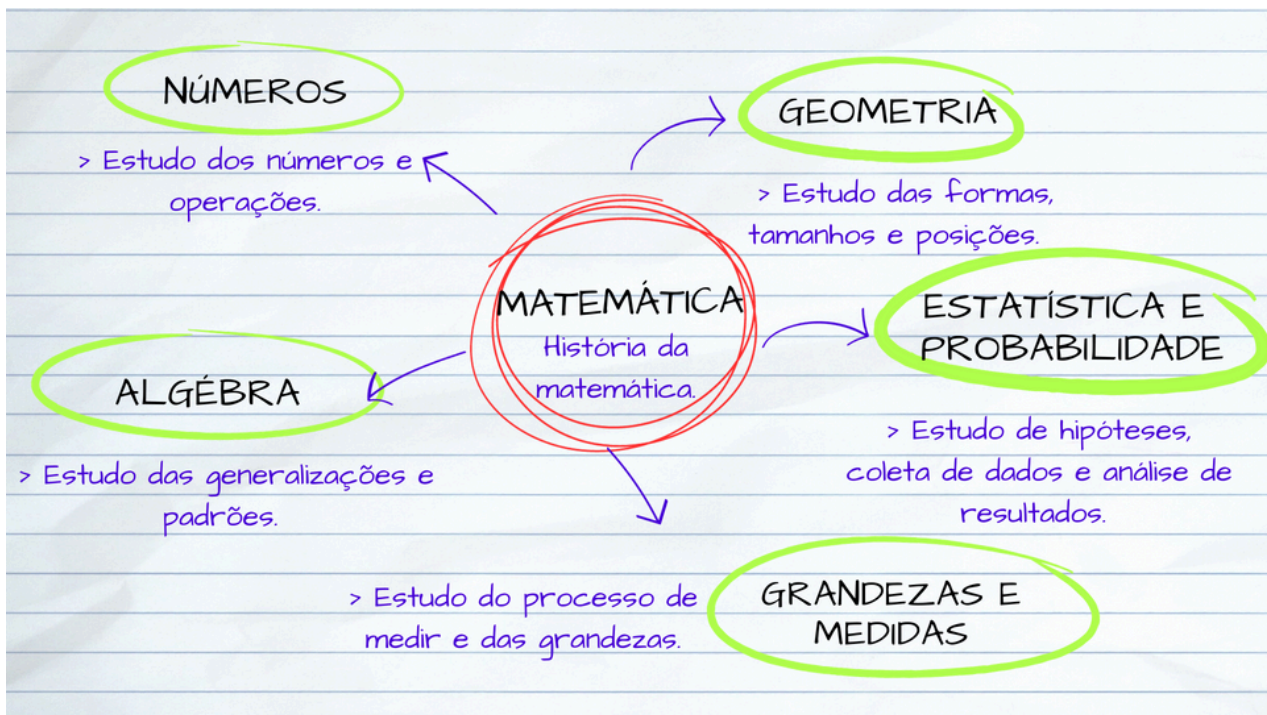
Tal como a língua, a matemática é um objeto de estudo que também pode ser analisado a partir de diversas perspectivas teóricas. Sendo assim, trata-se de uma ciência. Diante do documentário a que assistimos, é possível notar que a maioria dos teóricos conduz os estudos matemáticos ao entendimento de que é uma ciência capaz de analisar a realidade que nos cerca, o estudo de padrões, relações entre coisas e ideias. Ou seja, é pensar matematicamente. Por exemplo, ao contar duas maçãs em cima de uma mesa e três em cima da outra, sabemos que ao todos têm cinco maçãs, o mesmo seria para eu tenho dois netos de um filho e três netos de outros filhos, ao total tenho 5 netos. Isso é abstração, não importa o que se conta, sabemos que  $3 + 2 = 5$ .

Essa concepção filosófica orientou pesquisas não apenas matemáticas, mas também as variadas formas de conhecimento a que temos acesso atualmente. Tão grande foi a influência, que constatamos no vídeo a inclinação dos autores ao definir a matemática como sendo essa ciência capaz de ler a realidade por meio de números, comparações, padrões, etc. Vamos reler um trecho do **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 123) em que tal concepção de matemática nos é proposta:

...a palavra **matemática** tem origem no termo grego *máthema*, que significa ciência, conhecimento, aprendizagem, e *thike*, que significa arte, técnica, habilidade. É uma ciência com um sistema de comunicação e representação construído ao longo de sua história.

Conforme a citação lida anteriormente, a matemática é uma ciência construída ao longo de sua história. Por esse motivo, um dos pontos que consideramos imprescindível para os estudos do eixo **O educando e a educação matemática** é conhecer, ou reconhecer, como surgiu essa prática inerente à sociedade em que vivemos.

Assim como o eixo **O educando em seu processo de comunicação e expressão**, deixamos como o centro dos estudos a indagação **O que é a matemática?** Para responder a esse questionamento, retomamos brevemente a história dessa ciência. A partir dessa fundamentação teórica, os demais conceitos matemáticos abordados pelo **QSN** (Guarulhos, 2019) podem ser explorados de uma forma não hierárquica nem pré-estabelecida; cabe a nós, educadores, escolhermos junto aos nossos educandos qual caminho seguir nessa jornada. Seguindo as **Unidades Temáticas** propostas pelo **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 125), propomos o seguinte mapa mental:



Infográfico produzido pela autora

## 1. Breve história da matemática

Às folhas tantas  
Do **livro matemático**  
Um Quociente apaixonou-se  
Um dia Doidamente  
Por uma **Incógnita...**  
(Fernandes, 2014)

Para ter acesso a história da matemática, foram utilizados estudos linguísticos. Isso porque, para a expressão da contagem, era usada uma certa linguagem. Por exemplo, em latim, *digitus* significa dedo, mostrando que os dedos das mãos eram usados para contagem. Segundo os estudiosos, o processo mais básico executado pelos seres humanos em relação à matemática é a contagem.

A contagem tem como base de origem a comparação entre partes do corpo e objetos encontrados na realidade. Por exemplo, hoje contamos a partir da base 10 ou 12 (dúzia), pois nossos antepassados usavam os 10 dedos da mão para contar bem como as 12 falanges dos quatro dedos das mãos sem contar o polegar, o qual era usado como instrumento para contagem. Esse sistema de contagem também deixa implícita a noção de ordem. Vale destacar que cada cultura possui formas diferentes de contagem e ordenação, uma vez que há diferentes formas de observar a realidade (Mol, 2013, p. 16-20).

Os primeiros sistemas de contagem foram encontrados em suportes de argila usados pelos povos da Mesopotâmia. Ao lado dos povos da Mesopotâmia, a civilização egípcia desenvolvia por meio de papiros seus estudos. A partir da observação dos céus e dos ciclos do rio Nilo, essa civilização produziu um calendário com 12 meses, 30 dias e 5 dias festivos. Ademais, a construção das pirâmides é uma evidência de que essa civilização também promoveu o desenvolvimento de estudos matemáticos (Mol, 2013, p. 21).

Essas origens, que detinham de um sistema aritmético, algorítmico e geométrico, serviram de base para os estudos desenvolvidos pelos gregos um milênio à frente. Os gregos sistematizaram os conhecimentos empíricos desenvolvidos pelas civilizações anteriores, os quais tinham caráter mais prático e concreto. (Mol, 2013, p. 29) Por exemplo, é atribuído a Tales de Mileto o título de fundador do estudo sistemático da matemática na Grécia. O filósofo, por ser comerciante, viajou tanto pela civilização da Mesopotâmia quanto pela Egípcia, conhecendo diversos estudos matemáticos dessas civilizações, a partir dos quais elaborou os seus (Mol, 2013, p. 32).

A escola de Tales foi aos poucos sendo substituída pela de Pitágoras, filósofo que influenciou não apenas os estudos matemáticos, mas também Platão, cujos conhecimentos são usados até os dias atuais em nosso cotidiano. A definição de universo para Pitágoras, “todas as coisas são números”, dialoga com as concepções de matemática apresentada na introdução a esse material (Mol, 2013, p. 33).

Essa definição orientou os pensamentos promovidos por Platão. O filósofo dividia o entendimento da realidade em **mundo das ideias** e **mundo real**; no mundo das ideias estão contidas as essências que são imutáveis, eternas e universais, por outro lado, no mundo real, os objetos podem ser sensíveis à mudança.

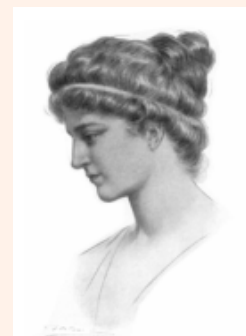


Imagem: CANVA

Dessa maneira, para conhecer a essência de tudo que nos cerca, ou a verdade, é preciso racionalizar, logo a matemática interessa por essas abstrações e não por sua representação real no mundo. Complementando:

Isso influenciou na noção de demonstração, onde apenas o uso do raciocínio dedutivo passou a ser permitido, ficando proibido o recurso à experiência sensível. A filosofia grega procurava a verdade eterna e imutável e assim também deveria proceder a matemática. (Mol, 2013, p. 38)

Hipátia de Alexandria é considerada a primeira mulher matemática na História. Nasceu em Alexandria, Egito, em 370 e morreu também em Alexandria no dia 08 de março de 415. Coincidentemente, no dia 08 de março é comemorado o Dia Internacional da Mulher e, de fato, Hipátia foi uma mulher à frente de seu tempo se dedicando ao estudo de diversas áreas do conhecimento como Filosofia, Matemática, Astronomia e Poesia. Embora sendo muito culta e muito bonita, nunca se casou. Sua vida foi dedicada aos seus estudos e aos seus alunos. Para ler um pouco mais sobre a vida e a obra de Hipátia, acesse o link abaixo. Boa leitura!



Fonte: <http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/hipatia-de-alexandria/>

Aristóteles, diferentemente de seu mestre, Platão, concebe que as abstrações não existem de forma independente, ao contrário, elas existem junto à sua representação na realidade. Essa concepção empirista da realidade fez com que a matemática fosse vista como uma teoria que abstrai “certos aspectos dos objetos físicos” e estuda “essas abstrações” (MOL, 2013, p. 39). Em outras palavras:

Por exemplo, ao representar uma bola do mundo real por uma esfera matemática perfeita, um objeto matemático abstrato, considera-se apenas a propriedade – satisfeita de forma imperfeita – de que os pontos da bola são equidistantes de seu centro. A visão aristotélica da matemática tem o mérito de favorecer sua aplicabilidade, pois a matemática é, em essência, uma maneira de descrever o mundo sensível.

Novamente vemos que essa concepção matemática é usada até os dias atuais, como visto no vídeo a que assistimos na introdução a este material. A construção do entendimento da realidade é, portanto, mediado por regras através de uma lógica formal que deve ser seguida para fundamentar e constituir os estudos científicos. Em outros termos, a matemática passou a observar as propriedades essenciais para ter ferramentas de descrição da realidade, isto é, mundo sensível.

## PARE UM POUCO PARA:

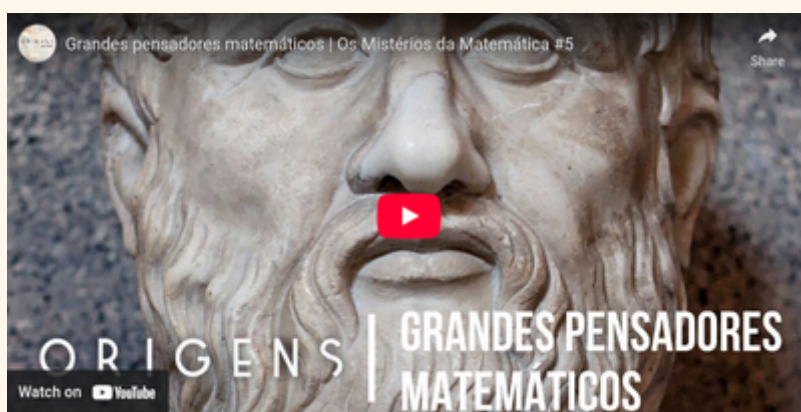
XXX



A história da matemática não se resume apenas aos estudos citados. Outros filósofos contribuíram para a evolução científica dessa teoria tal como entendemos atualmente. Optamos por parar essa jornada histórica em Aristóteles, pois suas concepções influenciaram os estudos subsequentes.

Decidimos dar um passo mais adiante no tempo para observarmos como o ensino da matemática foi inspirado pelos estudos matemáticos desenvolvidos desde os povos da Mesopotâmia, Egito e Grécia aos filósofos gregos. Sendo assim, nosso próximo passo é viajar pela história do ensino da matemática.

Antes de passarmos para a próxima jornada, como forma de complementação à nossa leitura, convidamos você a assistir ao vídeo a seguir, no qual são abordadas questões sobre o estudo do movimento, inicialmente estudado por Galileu, bem como o desenvolvimento da matemática realizado por figuras importantes, como Descartes, Pascal, Newton e Einstein, Gauss, entre outros.



[Grandes pensadores matemáticos](#)

## 1.1 O ensino da matemática

Segundo o **QSN** (Guarulhos, 2019, p. 124-125), o ensino de matemática transformou-se ao longo do tempo. Em paralelo ao que aconteceu com os estudos das línguas, o qual era embasado prioritariamente no estudo de regras gramaticais pré-definidas pela gramática normativa, a matemática reduzia-se a práticas educacionais fragmentadas “em aritmética, álgebra e geometria, pautado na transmissão de ferramentas e com ênfase no rigor dos algoritmos e na memorização de conceitos e procedimentos.”

Essa ideia de matemática como a transmissão de ferramentas para ler a realidade transformou-se junto às concepções pedagógicas, em especial, no que diz respeito ao protagonismo do educando, ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conceitos deixam de ser simplesmente passados, e houve um movimento para que fossem vivenciados. Vamos reler o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 124-125):

O ensino da Matemática só ganhou outra dimensão a partir da década de 1980, quando surge a Educação Matemática. Esse movimento propôs a ressignificação dos papéis do professor e do aluno. A construção da lógica formal se dá a partir da lógica do estudante, as múltiplas capacidades cognitivas do sujeito são consideradas, concebe o conhecimento matemático sob diferentes perspectivas e resgata o prazer da aprendizagem matemática. Seus princípios norteadores são:

- O educando é **ativo na construção do seu conhecimento**.
- Há ênfase na **resolução de problemas**, na contextualização e na interdisciplinaridade.
- Usam-se **diferentes estratégias e recursos tecnológicos**.

Esses princípios podem ser desmembrados ainda nas noções de que (1) o educando é social, atua e atuará em sociedade; e as metodologias ativas de aprendizagem podem ocorrer, por exemplo, a partir da (2) resolução de problemas (BERBEL, 2011), por fim, observamos (3) a necessidade do uso e do conhecimento de diferentes recursos tecnológicos oriunda da sociedade globalizada. Dessa forma, conforme o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 125):

[...] a **curiosidade**, a **observação**, a **análise**, o **levantamento de hipóteses**, a **busca de explicações**, a **validação das ideias** e a **criação de diferentes estratégias** para resolver um problema apoiados em conceitos e noções matemáticas.

A leitura do **QSN** (Guarulhos, 2019) nos conduz a refletir que o “uso dos números” não garante a aprendizagem em matemática (MORETTI e SOUZA, 2015, p. 19), em outras palavras, é preciso vivenciar, experimentar, analisar os diversos caminhos que a matemática proporciona. Como discutido no material direcionado ao estudo da língua em Comunicação e Expressão, o uso da língua, isto é, falar, não garante o letramento dos educandos.

É preciso criar situações comunicativas reais para que as aprendizagens em ambos os eixos sejam vivenciadas para serem apropriadas pelos educandos.

Por essa razão, estudiosos da matemática, tal qual o **QSN** (Guarulhos, 2019), defendem a interdependência entre letramento e alfabetização (Moretti e Souza, 2015, p. 20-21) também direcionada aos conceitos matemáticos.



O letramento em matemática é entendido da mesma forma como acontece a alfabetização na perspectiva do letramento. As práticas educacionais no ensino em matemática devem ser relacionadas às “práticas sociais e culturais, humanas e históricas que a ela (matemática) possibilitem apropriarem-se gradativamente de conceitos resultantes da produção humana” (Moretti e Souza, 2015, p. 10).

É possível fazer um comparativo dessa ideia ao uso inicial da matemática conduzida pelos povos da Mesopotâmia e do Egito. A matemática, para essas civilizações, possuía um caráter prático, ou seja, conceitos foram desenvolvidos para a interação com a realidade, tal como construir pirâmides. Os estudos gregos, por outro lado, conduziram a matemática à abstração, ou seja, a racionalizar sobre os conceitos em vez de usá-los de forma prática. Nota-se uma complementação entre essas abordagens.

Vemos que ambas as concepções são complementares. Não é possível dizer que uma é melhor do que a outra, ou promover uma hierarquia entre elas. Ao contrário, é preciso unir esses pensamentos para entendermos o letramento matemático. Ressaltamos ainda, a partir dos estudos de Machado (2001, p. 135) que, nas práticas educacionais que envolvam a educação matemática:

- é fundamental a mediação da oralidade, emprestada da Língua Materna e que funciona como um degrau natural na aprendizagem da escrita;
- é importante que os objetos matemáticos, como as palavras que utilizamos ordinariamente, sejam apreendidos completos de significações e não como meras formas vazias, destinadas a interpretações posteriores;
- é necessária uma articulação mais consistente entre os papéis da análise e da síntese na construção do conhecimento matemático, de modo a harmonizar-se uma visão global, sintética, de cada tema com uma postura analítica, capaz de esmiuçar, enriquecer, aprofundar;
- é essencial o reconhecimento da importância dos resultados aproximados, das estimativas, das questões em aberto ou impossíveis de responder no seio de problemas caracteristicamente matemáticos;
- é imprescindível a aceitação do fato de que não se deve fugir das abstrações, hipertrofiando a importância do concreto, bem como de que lidar com abstrações não é característica exclusiva da Matemática, estando presente de modo igualmente marcante na constituição da Língua Materna.

A partir da citação, vemos a importância em articular a educação matemática ao estudo da língua portuguesa como duas ciências que possuem definições específicas às análises. Fazendo um comparativo, as regras e as nomenclaturas da matemática enquanto ciência devem ser precisas, tal qual às regras ortográficas, imprescindíveis ao ensino de Comunicação e expressão. Machado (2001, p. 136) destaca que o professor de língua materna é o professor de matemática também, nesse sentido, as práticas educativas precisam ser organizadas a partir de uma fundamentação teórica que subsidie as aprendizagens que serão desenvolvidas.

Mais uma vez retornamos à questão dos passos. Como professores, conhecemos os caminhos que precisam ser transcorridos para o desenvolvimento das práticas educacionais, por esse motivo, planejamento e estudo são indispensáveis nesse processo e variam de acordo com o que propomos conforme o QSN (Guarulhos, 2019).

## PARE UM POUCO PARA:



XXX



Nota-se que o ensino da matemática foi fortemente influenciado pela visão grega, pois as aulas resumiam-se a apresentação de operações e execução de exercícios sem uma conexão com a realidade existente para nós, seres humanos. Vale destacar que estudar as abstrações não é um problema, na verdade, a crítica volta-se à desconexão com a realidade.

Com base nesse comparativo, emerge a ideia de letramento matemático, que será estudada a seguir. O letramento matemático demanda que as abstrações sejam relacionadas à realidade do educando, uma vez que esse é entendido como protagonista não apenas em sua aprendizagem, mas em sua vida. Questões como Por que aprender a somar, a subtrair, a multiplicar ou a dividir, entre outras, precisam ser pensadas no momento de planejar as práticas educacionais a fim de vinculá-las às ações humanas cotidianas que experienciamos em sociedade.

Como podemos identificar essas operações matemáticas em nosso cotidiano?

## 1.2 O letramento matemático

A partir das leituras realizadas até o momento, percebemos que é preciso, portanto, **promover uma ampliação da noção de letramento, que não se reduz apenas a ler e escrever, adiciona-se a dimensão dos conceitos matemáticos** (MORETTI e SOUZA, 2015, p. 26-27). De acordo com os autores (2015, p. 20-21), o letramento matemático, a alfabetização matemática e o numeramento podem ser definidos como:

- **Letramento matemático:** uso dos conceitos em práticas sociais.
- **Alfabetização matemática:** aquisição da linguagem matemática formal e de registro escrito.
- **Numeramento:** além da escrita, ampliar os conhecimentos de código de representação.

Os conceitos propostos acima possuem uma relação e precisam ser abordados de forma interdependente. É necessário, nas práticas educacionais, o trabalho da alfabetização matemática junto ao letramento matemático (situações comunicativas em que os conceitos matemáticos são usados), tal qual na alfabetização (aquisição da leitura e escrita) por meio de situações comunicativas reais (letramento).

Dessa maneira, “os textos matemáticos devem surgir nos processos de ensino, como necessidade de comunicação dos eventos e situações de exploração conceitual” (Moretti e Souza, 2015, p. 38).

Os autores selecionados (Moretti e Souza, 2015, p. 23-24) seguem a proposta de Vigotsky (2009). Segundo esse autor, a apropriação de conceitos científicos, como por exemplo língua e números, é realizada por meio do uso, ou seja, atividades humanas conscientes, as quais podem ser compreendidas como práticas de letramento. Dessa forma, nós, educadores, podemos organizar situações comunicativas reais em que os conceitos matemáticos possam de fato ser vivenciados.

Para isso, é possível usar jogos matemáticos, a fim de propiciar as aprendizagens de forma lúdica, em que o educando torna-se protagonista de sua aprendizagem, realmente vivenciando e agindo (Moretti e Souza, 2015, p. 29 - 34), bem como a prática de resolução de problemas na perspectiva das metodologias ativas, que também geram curiosidade e autonomia do educando (Berbel, 2011).



*Para enriquecer essa jornada, convidamos você a assistir ao vídeo:*

*Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática - Alfabetização e Letramento Matemático*





Recomendamos a leitura do material "Formação 2020", em especial, a página 109: "O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO".

<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/9579/inline/>

Como forma de inspiração, vamos assistir a outro vídeo, através do qual é possível expandir o entendimento do que é a matemática enquanto um conceito. Não é uma tarefa fácil defini-los, visto que cada teoria pode apresentar uma definição, contudo é possível observar a atuação da matemática nas mais variadas explicações em relação à realidade que nos cerca a partir de diferentes autores, teorias e ramos da matemática.

Além disso, o vídeo ressalta a importância de considerarmos a curiosidade dos educandos para as práticas em educação matemática. Cada pergunta, cada investigação, cada possível solução, como veremos ao longo dessa jornada, são caminhos que permitem aos educandos vivenciarem o "fazer matemática", construindo e desenvolvendo aprendizagens por meio do protagonismo, que é permeado pela curiosidade sobre funcionamento de nossa sociedade:



#### O que é a matemática? 2

*Uma das primeiras coisas que fazemos quando nos damos conta que existe um mundo ao nosso redor que pode ser descrito e entendido com palavras e símbolos, é perguntar "o que é isso". Precisamos nomear as coisas para que elas sejam nossas, para que passem a fazer parte do nosso universo particular. E se porventura o nome "matemática" ou a ideia que o som dessa palavra desperta em você acorda um sentimento estranho, confuso, que te dá vontade de correr, talvez seja o momento de calibrar a atenção e repensar seu sentido através desse esboço de seu conceito.*

Fonte: Canal Origens NT- YouTube

## PARE UM POUCO PARA:

XXX



Com base no vídeo, notamos que a matemática é um universo de significados, os quais nos permitem atuar e conceber a nossa própria realidade. A resolução de problemas, ou a atuação com jogos, permite a nós e aos educandos desenvolver a curiosidade, ingrediente básico para qualquer estudo, uma vez que a busca pelo conhecimento começa inicialmente por questionamentos direcionados às nossas vidas.

Galileu, Descartes, Pascal, Newton, Einstein, Casus, entre outros nos auxiliaram a construir o que concebemos atualmente nos estudos matemáticos. Na sequência, vimos que o ensino de matemática também teve mudanças ao longo da história, avançando do mais teórico e mais abstrato para as aplicações reais da matemática. Dessa movimentação, emerge a ideia de letramento matemático.

Para finalizar essa etapa, discutimos até aqui que o que se entende por matemática passa por mudanças ao longo da história. Hoje memorizar o conteúdo não é suficiente para desenvolver o pensamento matemático. Os estudos da Educação Matemática envolvem além dos conteúdos outros aspectos importantes:

- \* Linguagem matemática;
- \* Letramento matemático;
- \* Resolução de problemas;
- \* Interdisciplinaridade;
- \* educando ativo na construção do conhecimento.

## 2. Números

*E de falarem descobriram que eram  
– O que, em aritmética, corresponde  
A almas irmãs  
– Primos entre si.  
E assim se amaram  
Ao quadrado da velocidade da luz  
Numa sexta potência  
Traçando  
Ao sabor do momento  
E da paixão...  
(Fernandes, 2014)*

Vamos iniciar essa unidade a partir de um questionamento básico: o que são números? Um número pode ser concebido como um signo, em que a representação sonora ou escrita está junto a um significado. Em outros termos, o número 3 (escrito ou falado) significa três em nossas mentes, mas o que isso quer dizer?

Essa visão parece carecer de significado, poderíamos, por exemplo, perguntar três o quê? ou do quê? Essa breve análise nos faz pensar que os números, assim sozinhos e isolados, não nos conduzem à compreensão completa do que eles são. Os números estão relacionados a outros signos, isto é, palavras.

Podemos pensar nos números como uma forma de representação de quantificações de tudo o que for possível e imaginável, como fora feito no início dos pensamentos matemáticos, estudados na unidade introdutória. Para iniciar nossas investigações sobre os números, vamos reler o QSN (GUARULHOS, 2019, p. 126) para podermos refletir sobre esse conceito matemático:

Na construção do significado dos **números** e, conseqüentemente, das **operações**, é fundamental que os alunos **comecem a se manifestar a respeito de suas descobertas sobre as regularidades e as relações existentes entre eles**, tanto do ponto de vista de suas representações como do ponto de vista das quantidades que eles representam. **É por meio dessas descobertas que poderão aprimorar sua capacidade de análise e de tomada de decisões envolvendo situações numéricas.**

Façamos um comparativo com o alfabeto; a simples apresentação do alfabeto aos educandos não garante que esses consigam ler e escrever, o mesmo acontece com os números; as práticas educacionais precisam ter, como já estudado nos **critérios de textualidade** (Beaugrand, 1981/1992), **tais como intencionalidade, situacionalidade, informatividade** para que promovam **aceitabilidade, intertextualidade** e construam sentidos aos educandos por meio da **coesão** e da **coerência no que diz respeito à linguagem matemática.**

Queremos dizer que não basta a apresentação, memorização e recitação dos números, é preciso dar sentido a eles por meio de situações comunicativas. O número 3, por exemplo, pode estar associado a 3 maçãs, à 3ª aula, à soma de  $(2+1)$ , ao dígito 3 de um número de celular, etc.

Propor uma atividade comunicativa real é produzir textos, por isso retomamos esses critérios de textualidade, os quais precisam ser observados em qualquer prática educativa a ser construída, como por exemplo, a compreensão do conceito de número. Vamos ampliar nossa concepção de número a partir da citação a seguir:

Sobre o conceito de número, Ifrah (2007) nos conta que a história de como o homem aprendeu a contar estaria ligada às necessidades de guardar, estocar, armazenar animais e objetos e para a prática de uma economia de troca. As primeiras estratégias de contagem surgiram com a noção de correspondência um a um, que, mesmo sem constituírem uma contagem abstrata, tornaram ao homem possível comparar com facilidade duas coleções de seres ou objetos. Comparar, por exemplo, um conjunto de gravetos a um conjunto de ovelhas (em que cada graveto corresponderia a uma ovelha) permitiu que se nomeasse uma equiparação ou correspondência biunívoca (correspondência um a um), o que garantiu o controle de quantidades (Moretti e Souza, 2015, p.59).

Por meio da leitura, vimos que o controle de quantidades a partir de necessidades diárias foi o início das **ideias de contagem e comparação** entre conjunto de objetos. Tais ideias, por exemplo, podem ser utilizadas nas práticas educacionais como forma de introdução à alfabetização matemática.

Essa prática desenvolve o que os estudiosos denominam de **senso numérico**, que são as primeiras **comunicações das crianças relativas às quantidades**, por exemplo, adicionar ou retirar quantidades de uma coleção. Além disso, o **senso numérico** é também uma ideia que envolve os sentidos - visão, audição, tato - que pode ser desenvolvida pelas concepções mais que ou menos que, bem como a **correspondências entre conjuntos** de objetos, tal como faziam nossos antepassados (Moretti e Souza, 2015, p. 65-66).

Sabe-se que as crianças ainda estão desenvolvendo o pensamento abstrato, o qual é construído com base em relações concretas e corpóreas vivenciadas. Nesse sentido, para trabalhar o **senso numérico** é preciso relacioná-lo à realidade dos educandos. Uma estratégia interessante é observar as **funções sociais dos números**; essas funções podem ser exploradas por meio de questões mediadoras que englobem a realidade dos educandos. Os números podem relacionar-se às seguintes funções sociais (Moretti e Souza, 2015, p. 61):

- quantidades: 20 meses;
- posições: a primeira aula;
- códigos: número de telefone, número na chamada;
- medida: 3 quilos.

Por exemplo, é possível perguntar quantos irmãos os educandos possuem. A partir dessa indagação, criar uma tabela na lousa e promover análises: a maioria dos educandos têm quantos irmãos? Quem tem mais irmãos? Quem não tem irmãos? Outra possibilidade é explorar o tempo. Quantos dias há em uma semana? Quantas horas há em um dia?

A criação de uma agenda de rotina com horários das atividades que são desenvolvidas na semana é outra ideia que permite o trabalho com números. Esses breves exemplos trabalham com a construção do senso numérico. Observe as noções abstratas que são construídas a partir do trabalho realizado com os números:

- (1) o senso numérico;
  - (2) correspondência um a um;
  - (3) ordenação e sequenciação numérica;
  - (4) cardinalidade;
  - (5) relação entre o nome do número, quantidade e símbolo numérico;
  - (6) a numeração.
- (Moretti e Souza, 2015, p. 69-74)

Vamos explicar cada uma dessas noções abstratas a partir de uma perspectiva dialógica, visto que elas não atuam de forma independente, ao contrário, compõem um processamento cognitivo integrado.

Como visto, (1) **o senso numérico** seria o primeiro contato dos educando com o sistema de contagem; a partir dele, é possível desenvolver a noção de (2) **correspondência um a um**, a qual dá a noção de que os números são falados um a um; sabendo disso, é possível observar que os números possuem uma (3) **ordenação e sequenciação**, isto é, crescente ou decrescente.

Para que as noções (2) e (3) sejam atendidas, é preciso que a noção de (4) **cardinalidade** - entendimento de que cada número representa o anterior acrescido de uma unidade, por exemplo, o 4 é a soma de 3 com 1. Isso promoverá o entendimento (5) da **relação entre o nome do número e a quantidade que ele representa**, criando assim um símbolo numérico. Esse símbolo numérico (ou signo) associa-se a outros conceitos promovendo assim (6) a numeração.

Com base nessas ideias, nós, educadores, podemos pensar em situações comunicativas em que o conceito de número, e suas respectivas noções abstratas, estejam presentes, vinculando a uma determinada aprendizagem proposta pelo **QSN** (Guarulhos, 2019). É importante salientar que a escolha das aprendizagens, bem como das noções abstratas de número, variam conforme a intencionalidade dos educadores. A partir dessas considerações introdutórias, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o sistema de numeração decimal.

## 2.1 O sistema de numeração decimal (SND)

Conforme Délia Lerner e Patricia Sadovsky (1996), o sistema de numeração decimal pode ser apresentado da seguinte forma:

- **Sistema de base 10** - organizado em agrupamentos de dez, que dão origem as ordens (unidades, dezenas e centenas) e as classes numéricas (unidades simples, milhar, milhão e outras).
- **Sistema posicional** - o valor do algarismo é determinado pela posição que ele ocupa no numeral.



- **Multiplicativo** - cada algarismo representa o produto dele mesmo pelo valor da posição que ocupa, considerando a casa decimal, exemplo,  $25 = (2 \times 10) + (5 \times 1)$ .
- **Aditivo** - o valor do numeral é dado pela soma dos valores conforme a posição do algarismo, exemplo,  $425 = 400 + 20 + 5$ .

Vamos pensar em um exemplo, trocar 10 (dez) tampinhas por uma embalagem maior. Dessa atividade, ao adicionar mais duas tampinhas, resultando em 12 (doze), é possível trabalhar como o número 2 (dois), o qual, a depender de sua posição, representa um determinado valor, tais como 12 (doze - unidade) e 21 (vinte e um - dezena).

Essas atividades podem ainda ser enriquecidas pelo uso do ábaco, que integra as noções de agrupamento, troca e valor posicional.

Em relação ao valor posicional, vemos que os conjuntos formados por agrupamentos de 10 em 10 formam ordens e a união de três ordens forma uma classe. A imagem a seguir ilustra essa organização:

Classe dos bilhões			Classe dos milhões			Classe dos milhares			Classe das unidades simples		
12ª ordem	11ª ordem	10ª ordem	9ª ordem	8ª ordem	7ª ordem	6ª ordem	5ª ordem	4ª ordem	3ª ordem	2ª ordem	1ª ordem
Centena de bilhão	Dezena de bilhão	Unidades de bilhão	Centena de milhão	Dezena de milhão	Unidade de milhão	Centena de milhar	Dezena de milhar	Unidades de milhar	Centenas	Dezenas	Unidades

Imagem: <https://www.preparaenem.com/matematica/sistema-de-numeracao-decimal.htm>

Com base nessas concepções, vamos passar ao estudo das ideias que estão envolvidas nas quatro operações com os números decimais.

**Convidamos você a conhecer o canal “Matemática divertida”:**



### Matemática Divertida

Vamos aprender Matemática de uma forma divertida e lúdica? Inscreva-se no canal Matemática Divertida! Aqui você irá se apaixonar pela...

YouTube

<https://www.youtube.com/@Matematicadivertidaoficial>



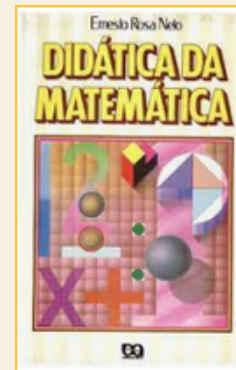
No vídeo a seguir, é possível encontrar uma animação sobre o uso do ábaco e do Material Dourado:

<https://www.youtube.com/watch?v=z8rcvGDVMho>

## 2.2 Operações com números decimais

Como já explorado anteriormente, ressaltamos a necessidade de a matemática ser trabalhada a partir de situações comunicativas reais a fim de que os conceitos matemáticos sejam compreendidos a partir da sua utilização concreta em sociedade. Nesse sentido, o trabalho com as operações matemáticas pode acontecer através de jogos, brincadeiras e situações do cotidiano escolar (Moretti e Souza, 2015, p. 80). Isso auxilia no reconhecimento do contexto da operação e, por consequência, no seu uso cotidiano.

Zunino (1995) traz um importante estudo em relação ao ensino de matemática, mostrando que as respostas das crianças frente aos problemas podem variar em relação às diferentes maneiras de resolução. Isso porque, cada uma delas apresenta uma estratégia e, segundo o autor, essas diferentes perspectivas de resolução são um importante recurso que precisa ser usado nas práticas pedagógicas, pois, por meio do diálogo e exposição, os educandos podem trocar experiências e, ao longo desse processo, adquirem habilidades matemáticas imprescindíveis por meio de vivências reais. Vamos ler algumas recomendações do matemático:



*Recomendamos também a leitura do livro Didática da matemática de Ernesto Rosa Neto. No livro, são apresentadas diversas sugestões de atividades que dialogam com as aprendizagens propostas pelo QSN (2019). É uma forma de ampliar as práticas educacionais.*

- Encontrar uma estratégia adequada para resolver um problema é algo muito diferente de poder representá-lo através de uma conta convencional.
- A introdução apressada da conta convencional pode criar obstáculos para elaboração de uma estratégia adequada.
- É necessário dar tempo às crianças para repensar o problema, como também oportunidades para autocorrigir seus erros acidentais.
- É imprescindível diferenciar a adequação da estratégia ao problema formulado da correção ou incorreção do resultado obtido. (Zunino, 1995, p. 35)

Para o enriquecimento do trabalho, nós vamos explorar quais são as ideias que podem estar presentes nas quatro operações matemáticas, a saber, adição, subtração, multiplicação e divisão (Moretti e Souza, 2015, p. 80 - 93). Nós organizamos um quadro síntese em que essas relações são apresentadas; logo depois discutimos cada uma delas:

- **Adição:** “acrescentar” e “juntar”;
- **Subtração:** “retirar”, “comparar” e “completar”;
- **Multiplicação:** “adição de parcelas iguais”, “proporcionalidade”, “elemento apresentado em disposição retangular” e “raciocínio combinatório”;
- **Divisão:** “repartição” e “comparação”.

Na operação matemática **adição**, é possível encontrar duas ideias elementares: **juntar** e **acrescentar**. A primeira envolve a noção de dois conjuntos que são unidos, sem usar o recurso de contagem um a um. Temos portanto dois agrupamentos que são **unidos**.

Nesse pensamento, é fundamental o trabalho com a composição e decomposição dos números, por exemplo, a operação  $12 + 23$  decomposta pode ser pensada e/ou organizada como:  $10+20 = 30$  e  $2+3 = 5$ ; logo,  $30 + 5 = 35$ . Esse tipo de operação também contribui para a resolução de cálculos mentais.

Por outro lado, a ideia de **acrescentar** envolve a contagem, em que elementos são adicionados a um determinado conjunto. Essa segunda ideia é possível de ser trabalhada nas práticas educacionais por meio de jogos em que os participantes somam pontos.

A operação de subtração envolve três ideias: retirar, comparar e completar. Segundo os autores (MORETTI e SOUZA, 2015, p. 85), retirar é o mais comum entre as três, pois envolve a existência de um conjunto do qual são retirados os elementos. A ideia de comparar já requer a existência de dois conjuntos os quais são analisados pensando nas questões como quem tem mais ou quem tem menos.

Por fim, completar remete a ideia de dois conjuntos em que há uma diferença de quantidades as quais podem ser igualadas pela noção de completar.

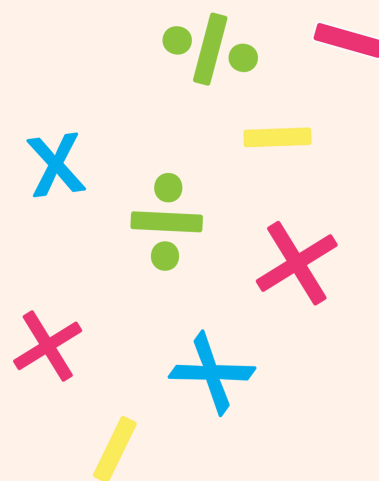
Dando continuidade, quatro ideias estão relacionados à operação de multiplicação. Organizamos abaixo cada um deles:

(1) Adição de parcelas iguais: relacionada à noção de soma, torna essa operação mais econômica, por exemplo, um patinete tem duas rodas, logo 5 patinetes somam quantas rodas?

(2) proporcionalidade: há uma relação constante, observada, por exemplo, em receitas, em que a proporção dos ingredientes se mantém, já o número de receitas que serão feitas pode aumentar a depender da quantidade que se deseja obter.

(3) Elemento apresentado em disposição retangular: multiplicação a partir de objetos contados em linhas e em colunas: azulejos, poltronas no cinema, entre outros.

(4) Raciocínio combinatório: temos a combinação entre os elementos presentes em dois conjuntos, tendo como critério a combinação resultar de um elemento de cada conjunto. Abaixo apresentamos uma ilustração para exemplificar esse raciocínio:



## Multiplicação – Combinatória

Exemplo: “Uma sorveteria tem dois tipos de casquinhas para sorvetes (normal e chocolate) e quatro sabores diferentes: napolitano, chocolate, morango e maracujá. De quantas maneiras diferentes é possível montar um sorvete de uma bola?”



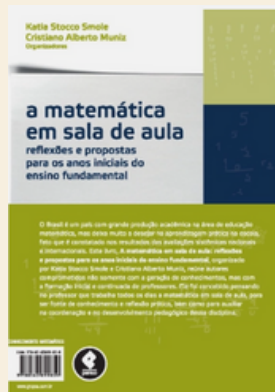
Imagem: Moretti e Souza (2015, p. 92)

Por fim, a **divisão** apresenta ideias relacionadas à **repartição**, que envolve a ideia de **dividir** uma determinada quantidade em grupos com a mesma quantidade, por exemplo, quando solicitamos para que a turma divida-se em 4 grupos com a mesma quantidade de educandos (supondo que na sala há 32 educandos, serão formados 4 grupos de 8 educandos).

Por outro lado, há a **comparação** (ou medida), na qual se observa a quantidade presente em cada um dos grupos. Por exemplo, na sala há 32 educandos, se solicitarmos grupos com 4 educandos, logo haverá 8 grupos na sala.

Somando-se a esses a construção dessas ideias, conforme Zunino (1995), essas estratégias de resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades matemáticas quando experimentadas pelos educandos, tornam-se caminhos pelos quais educadores, como mediadores, permitam o protagonismo daqueles. Por isso é importante a observação e discussão de todas as estratégias usadas pelos educandos, é dessa forma que eles vivenciam o “fazer matemática”.

Na discussão da resolução de problemas, as operações que necessitam do uso de reserva e a ideia de que é necessário começar da direita para esquerda ao invés da esquerda para a direita vão proporcionando o “fazer matemática” (Zunino, 1995, p. 68-69):



*Recomendamos a leitura do capítulo “O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização” disponível no livro: A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental.*

O conjunto de dados aqui mostrados coloca em evidência a necessidade de tomar sempre como ponto de partida situações problema reais ou hipotéticas no lugar de apresentar contas carentes de significado. **Frente a estas situações, crianças poderão colocar em ação diferentes estratégias de resolução, discutir com seus colegas a validade das ditas estratégias, refletir sobre elas para determinar quais são mais adequadas ou mais úteis para cada situação.** Parece imprescindível criar um vínculo constante entre a **ação e a representação, um vínculo que deve incluir tanto a produção por parte das crianças de maneiras de representar as operações realizadas ou a realizar, como também a interpretação das representações das demais, incluída - é claro - a representação convencional.**

(...)

**Elas poderiam descobrir progressivamente quais são as maneiras mais econômicas de realizar as operações, sobretudo se este é tema de discussão em aula.** Além disso, elas aprenderiam muito mais a respeito das operações e suas propriedades, sobre as estratégias que elas mesmas e outras utilizam frente a diversas situações. **Elas poderiam "fazer matemática", em lugar de ver-se reduzidas a aplicar procedimentos que não compreendem.**

É preciso observar que a as práticas educativas em que a ideia de discussão do conhecimento matemático se faz presente, além de dar sentido ao ensino, visto que é embasada por situações comunicativas reais, permite e propicia a construção do conhecimento (Sadovsky, 2010, p. 57), ou seja, o desenvolvimento de habilidades.

Um importante entendimento é salientado pelos estudiosos (ZUNINO, 1995; MORETTI e SOUZA, 2015). O sinal (=) pode representar duas acepções. A primeira, mais comum e difundida, é a ideia de resultado ( $5+3=8$ ); por outro lado, a segunda noção é a de equivalência, ou seja, igualdade entre valores ( $5+3=4+4$ ). Essa aprendizagem está disponível em nosso QSN (GUARULHOS, 2019, p. 131):

Explorar situações em que a ideia de igualdade é utilizada para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.

Esse significado é extremamente importante para o desenvolvimento de noções matemáticas futuras, tais como a compreensão de equações no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

## PARE UM POUCO PARA:

XXX



Nessa breve jornada, inicialmente, nós estudamos a importância de integrar os conhecimentos matemáticos à realidade, construindo, assim, situações comunicativas em que números e operações numéricas estejam envolvidas.

Tal movimento conduz ao ensino de matemática a partir de práticas de letramento, a fim de que as aprendizagens sejam conduzidas por meio de utilizações reais.

Para isso, é possível usar o conceito de senso numérico junto aos educandos, instigando-os a pensar a matemática no cotidiano não apenas escolar, mas também em relação às realidades experienciadas por eles.

Para o aprimoramento da noção de senso numérico, vimos algumas características dos números, por exemplo, a dupla função de 0 (zero), agrupamento, troca e valor posicional de acordo com as noções de classes e de ordens.

Feito isso, o último passo foi estudar as ideias presentes nas quatro operações com os números, no caso, adição, subtração, multiplicação e divisão a fim de ampliar a concepção de operações. Isso é importante, pois os educandos podem apresentar diferentes formas de resolver problemas, e isso pode ser discutido para que eles vivam o "fazer matemática".

Essas estratégias são uma ótima fonte de discussões para que habilidades matemáticas sejam desenvolvidas nas práticas educacionais de uma forma concreta. Na conclusão de nossa jornada, vimos a importância de estudar a dupla significação do sinal (=), que pode indicar tanto o resultado de uma operação quanto a equidade, aprendizagem imprescindível para o desenvolvimento do pensamento algébrico, tema da nossa próxima unidade.

Em outras palavras, o texto nos dá a situação comunicativa e, a partir de uma análise linguística, palavras são indicadas para promover a alfabetização.

### 3. Álgebra

*E fizeram planos, equações e  
diagramas para o futuro  
Sonhando com uma felicidade  
Integral*

Nessa unidade, fizemos uso de uma conferência realizada com a professora **Vanessa Moretti** da **Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)** cujo tema é o pensamento algébrico para ampliar nossos conhecimentos. Na conferência, a professora nos mostra que, para o Ensino Fundamental I, é importante que sejam desenvolvidas as seguintes atividades no que diz respeito ao estudo da Álgebra:

1. Explorar o sentido de equivalência;
2. Explorar o movimento entre grandezas;
3. Propor situações que envolvam relações entre grandezas variáveis;
4. Explorar o cálculo analítico com quantidades conhecidas.

Além disso, a professora nos apresenta o que seria a compreensão do que é o **pensamento algébrico** e exemplos de como podemos usá-lo em nossas práticas educacionais. **Vamos assistir a esse importante material disponibilizado pelo Portal SE - Programa Saberes em Casa da Prefeitura de Guarulhos:**



*Pensamento Algébrico:*

*Acompanhe esse bate papo sobre o ensino no Anos Iniciais com a Prof.ª Dr.ª Vanessa Moretti da Unifesp.*

[https://www.youtube.com/watch?v=a0Et-M0J8\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=a0Et-M0J8_8)

A autora ressalta que a tradicional concepção de álgebra diz respeito às noções de função, de equação, de variável e de sistema, por exemplo. Contudo, com o desenvolvimento dos estudos, nota-se que a ideia de álgebra apresenta-se para além dessa perspectiva tradicional.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante o trabalho a partir da construção do **pensamento algébrico**, o qual possui como foco **generalizações** e **significação**. A álgebra, nesse ciclo de ensino, está intimamente relacionada aos números. Vamos explorar essas reflexões a partir da leitura do **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 131):

O pensamento algébrico está associado à capacidade de estabelecer **generalizações** e **relações, interpretar situações e resolver problemas**.

O trabalho voltado para a exploração de padrões é uma das vias para desenvolver a capacidade de **generalização** com o reconhecimento das **relações existentes entre as variáveis envolvidas**.

Conforme a professora, as generalizações de que trata o trecho do **QSN** (Guarulhos, 2019) podem ser abordadas a partir do trabalho com números para produção de sentido. Por exemplo, podemos propor uma sequência numérica na base dez a fim de que os educandos compreendam unidade, dezena, centena, etc. Uma visita ao acervo de livros da escola pode ser uma situação comunicativa em que a contagem de livros pode auxiliar na construção do pensamento algébrico.

Pode-se propor que cada educando selecione livros de que eles gostaram. A partir dessa tarefa, a questão Quantos livros foram selecionados por cada um deles? pode ser sugerida. Esses dados podem ser organizados em tabelas, as quais apresentam generalizações do tipo, quantos alunos selecionam 2 livros? Quantos selecionaram 3 livros? Há uma regularidade ou não? Com base nesses dados, gráficos podem ser elaborados, produzindo assim significado.



Recomendamos a leitura do material "Formação 2020", em especial, a página 113: "O pensamento algébrico nos Anos Iniciais".

link:

<https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/exibir/arquivo/9579/inline/>

Explorar diferentes tipos de padrão (regularidade) por meio de sequências, utilizando o eu e o outro, diferentes objetos e/ou representações gráficas, bem como a observação dos elementos dispostos no espaço. (**GUARULHOS**, 2019, p. 131)

Outra possibilidade apresentada por Vanessa Moretti é o trabalho com variáveis. Uma atividade de dissolver um suco concentrado, por exemplo, mostra que para uma determinada medida de suco concentrado será produzida uma dada quantidade de suco diluído. Sendo assim, quanto mais suco concentrado, mais suco diluído será produzido.

Essas sugestões não podem estar relacionadas a realização de uma regra de três, mas à ideia de que há duas grandezas variando uma em relação a outra; junto aos educandos, pode-se investigar quais são essas grandezas (suco concentrado e suco diluído) e como elas variam (2 medidas de suco concentrado para produzir 3 litros de suco diluído).

Nessa atividade, estão envolvidas, segundo a professora, uma relação funcional, estabelecida pelos seguintes tópicos:

- Identificação de grandezas variáveis;
- Reconhecimento de uma relação de dependência;
- Expressão de generalização dessa relação (pictórica, oral, escrita, simbólica...).

Essa relação funcional entre variáveis pode ser explorada de diversas formas e em diferentes ciclos de aprendizagem a partir do que é proposto pelas aprendizagens do **QSN** (Guarulhos, 2019). Ao elaborar uma atividade a partir de uma aprendizagem, é preciso dar vida à aprendizagem, ou seja, relacionar a uma situação cotidiana que dialogue com a realidade dos educandos, da escola, isto é, da vida.



## PARE UM POUCO PARA:

Refletir



Nessa unidade, exploramos o pensamento algébrico, o qual envolve, em grande medida, as noções de generalização, abstração e relações entre quantidades. Embora no passado seja um ramo da matemática abordado apenas no Ensino Fundamental II, os estudiosos matemáticos notaram a importância de trabalhar o pensamento algébrico desde a Educação Infantil.

Isso porque é de extrema significância que os educandos, desde o início de seu desenvolvimento, sejam expostos à compreensão da realidade que os cerca, observando movimentos, igualdades e variáveis para a construção de abstrações e generalizações, inerentes ao pensamento algébrico.

A partir das aprendizagens, é possível elaborar práticas educativas que possam ser vivenciadas ao invés de simplesmente apresentar operações matemáticas e outros conceitos desvinculados da realidade. A álgebra nos convida a dar sentido, ou seja, significação às práticas educativas relacionadas à matemática.

#### 4. Geometria

*Traçando  
Ao sabor do momento  
E da paixão  
**Retas, curvas, círculos e linhas sinusoidais.**  
Escandalizaram os ortodoxos das fórmulas **euclidianas**  
E os exegetas do Universo Finito.  
Romperam convenções newtonianas e pitagóricas.  
E, enfim, resolveram se casar  
Constituir um lar.  
Mais que um lar,  
Uma Perpendicular.  
(Fernandes, 2014)*

Para o desenvolvimento dessa unidade, vamos iniciar nossa reflexão acerca do pensamento geométrico a partir da própria descrição do **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 133):

A identificação e a representação de uma localização devem ser trabalhadas primeiramente a partir da criança **como referência no espaço**, oportunizando situações em que seja possível observar, descrever, representar e coordenar informações. A utilização do registro por meio do desenho é uma forma de representação na qual as crianças podem expressar suas ideias sobre os conhecimentos construídos.

Esse primeiro trecho nos dá como orientação a utilização do **espaço** para a **observação, descrição, representação e coordenação** de informações. Conforme Moretti e Souza (2015, p. 117), o deslocamento no espaço é essencial para a compreensão do pensamento geométrico.

O próprio corpo da criança em relação ao espaço ocupado, bem como deslocamentos tanto nas salas quanto na exploração de ambientes externos são fontes para produção de práticas educativas que envolvam aprendizagens no ramo da geometria.

Essas práticas podem ser registradas, como aponta o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p.133), usando diversas linguagens, isto é, linguagens oral, escrita e não verbal. Aprofundando nossas reflexões, o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 133) orienta que:

São necessárias propostas que **visem o uso de um vocabulário matemático adequado**, que tenham como foco a exploração do espaço escolar. O uso das tecnologias disponíveis e já presentes no cotidiano, como aplicativos de georreferenciamento (Google Maps, Waze etc.), podem auxiliar na construção de noções espaciais.

Sobre o uso do vocabulário adequado, na obra de Moretti e Souza (2015, p. 124-128), há um estudo sobre as figuras geométricas que pode ser consultado em caso de dúvidas em relação a essa classificação. Machado (2001) pondera acerca da importância de usar um vocabulário correto para o ensino da geometria, a qual pode ser iniciada pela percepção e, posteriormente, deve ser aprofundada.

1 2 3 4

Além do livro, recomendamos uma visita ao site a seguir para consulta de conceitos matemáticos:

<https://www.somatematica.com.br/>

Para isso, o autor propõe uma sequência de quatro faces, cujo trânsito é natural e ocorre em um duplo direcionamento, lembrando que nenhuma delas pode acontecer de maneira isolada ou única, elas precisam dialogar nas práticas educativas:

**(1) Percepção:** envolve os sentidos a fim de reconhecer a geometria na realidade bem como por meio de materiais, como figuras geométricas, ilustrações, jogos, etc.

**(2) Construção:** para esse momento, é necessário tanto a ideia de (3) representação como de (4) conceptualização, isto é, outros dois processos que dialogam com a construção de figuras geométricas.

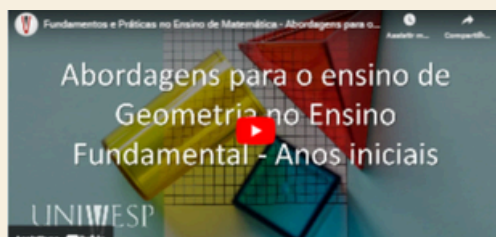
**(3) Representação:** como o próprio nome já diz, é um processo em que as figuras geométricas são representadas de forma coerente com sua conceptualização.

**(4) Conceptualização:** nesse processo, é importante que o educador esteja consciente da nomenclatura usada na geometria, por exemplo, o que é um quadrado? O que é um cubo? Qual a diferença de figuras planas e espaciais?

O momento da construção deve estar de acordo com o ciclo dos educandos e com o seu desenvolvimento em relação aos conhecimentos geométricos. Complementando com o QSN (GUARULHOS, 2019, p. 133):

No trabalho com sólidos geométricos e com figuras planas, é **importante o contato dos educandos com as diferentes formas, descobrindo seus elementos e propriedades, como número de lados, faces, vértices, arestas etc., além de relacioná-los com figuras do cotidiano, obras de arte, formas presentes na natureza e/ou objetos de uso cotidiano.**

Para ampliar nossos conhecimentos, convidamos você a assistir ao vídeo da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) em que são apresentados alguns caminhos que podem ser tomados no ensino da geometria no anos iniciais:



*Fundamentos e Práticas no Ensino de Matemática - Abordagens para o ensino de Geometria no Ensino Fundamental - Anos iniciais* Disciplina: Pedagogia Univesp - Universidade Virtual do Estado de São Paulo Professora: Maria Ednéia Martins Salandim

<https://www.youtube.com/watch?v=U4K8gkpr9wo>

A partir do vídeo, destaca-se que o ensino de geometria desenvolve as habilidades de medição bem como de pesquisa por regularidade - os quais estão relacionados ao desenvolvimento do próprio pensamento algébrico, importantíssimo para a apreensão do letramento matemático.



Nesse vídeo, a professora Camila nos oferece diversos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas nas práticas educacionais no ramo da geometria.

<https://www.youtube.com/watch?v=oafj27-EEh8>

Por sua vez, o letramento em geometria envolve noções como planificação, construção de figuras geométricas, percepção de semelhanças e de diferenças, representação geométrica, descrição de características comuns e transformações.

Dessa forma, é por meio do trabalho com esses conceitos que os educandos desenvolvem o **senso espacial**, que é uma intuição sobre as formas e as relações entre as formas no próprio espaço. Conforme Van de Walle (2009), usado como referência no vídeo, quem tem senso espacial consegue apreciar **“formas geométricas nas artes, na natureza, na arquitetura e são capazes de usar ideias geométricas para descrever e analisar o mundo.”**

Apresentamos a seguir temas abordados pela geometria, conforme o vídeo recomendado, que podem ser explorados nas práticas educacionais a partir das aprendizagens propostas pelo QSN (GUARULHOS, 2019, p. 133 - 135):

- Formas bidimensionais e tridimensionais, suas propriedades e relações sobre essas propriedades;
- Transformação, como translações, reflexões, rotações e conceito de semelhança;
- Localização no plano ou espaço;
- Visualização, reconhecimento e desenho de diferentes objetos e formas em diferentes perspectivas.

(Van de Walle, 2009, p. 439)

Sobre formas, a professora ainda nos apresenta que é possível identificar juntos aos educandos:

- Semelhanças devido às propriedades geométricas;
- Movimentos - translação - deslizar, rotação - girar, reflexão - virar;
- Localização - pontos de referências, sistemas de coordenadas, mudança de posição (transformações), ou de tamanho (visualização);
- Visualização por diferentes perspectivas (exercício mental de modificar posição e tamanho, relações entre formas bi e tridimensionais).

(Van de Walle, 2009, p. 438)

Finalizamos essa unidade destacando uma ideia apresentada por todos os autores citados nessa unidade: **a importância de aprofundar os estudos geométricos para além da nomenclatura ou representação de figuras geométricas**, considerando as aprendizagens propostas pelo QSN (Guarulhos, 2019) em relação ao conhecimento geométrico.

## PARE UM POUCO PARA:



XXX



Nessa unidade, nós vimos que o estudo da geometria está relacionado ao posicionamento e ao deslocamento no espaço. Sendo assim, as práticas educativas podem ser desenvolvidas a partir de atividades que incluam essa temática.

Conforme os autores estudados, os conceitos matemáticos abordados na geometria devem ser precisos para que os educandos possam aprofundar suas aprendizagens.

Para isso, citamos os estudos de Machado (2001) que nos apresenta as faces do estudo da geometria: (1) percepção; (2) construção; (3) representação; e (4) conceptualização.

Além disso, assistimos a um vídeo que aborda o ensino da geometria nos anos iniciais do ensino fundamental da UNIVESP para explorar as temáticas da geometria que podem ser trabalhadas nas práticas educativas. Salientamos que a professora usa como fundamentação teórica os estudos de Van de Walle (2009).

É importante lembrar que essas temáticas estão relacionadas às aprendizagens apresentadas pelo QSA (Guarulhos, 2019). Por fim, elucidamos que o desenvolvimento do senso geométrico faz com que os educandos consigam observar o uso da geometria em seu cotidiano, ou seja, na realidade que o cerca. Novamente apresentamos sugestões de leitura para aprofundamento em nossa formação:

## 5. Estatística e probabilidade

*Desse problema ela era a fracção  
Mais ordinária.  
Mas foi então que Einstein descobriu a **Relatividade**  
E tudo que era espúrio passou a ser  
Moralidade  
Como, aliás, em qualquer  
Sociedade...  
(Fernandes, 2014).*

Em nossa sociedade, saber ler e interpretar dados estatísticos é inerente à perspectiva do letramento, uma vez que esse tipo de informação está presente nas diversas situações comunicativas de nosso cotidiano. Por exemplo, há dados estatísticos na previsão do tempo, bem como nas estimativas relativas a dados coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Dessa forma, a leitura de gráficos e tabelas pode apresentar tendências e possibilidades dentro do funcionamento de nossa sociedade. Por esse motivo, o QSN (GUARULHOS, 2019, p. 136) apresenta que:

**As tabelas e os gráficos são gêneros textuais que circulam em diferentes espaços e comunicam ideias e informações.** Nesse sentido, possuem características e marcas próprias do gênero, como título, fonte, legenda e demais informações que auxiliam o leitor a **interpretar os dados e estabelecer regularidades necessárias ao expor informações.**

No estudo da probabilidade, temos a oportunidade de refletir sobre eventos cotidianos de caráter aleatório, **suas possibilidades e previsão de possíveis resultados**, como no lançamento de uma moeda, podendo-se ampliar as discussões para se todos os eventos são possíveis ou não de prever resultados.

A possibilidade de resultados futuros é uma maneira de análise, a qual, por sua vez, auxilia os educandos no desenvolvimento do pensamento científico (CARZOLA, et al., 2017). **Em outras palavras, criar situações e hipóteses junto a posterior verificação, bem como a análise de um levantamento de dados faz parte de pesquisas, tais como estudos para elaboração de novos medicamentos e de vacinas.** Para ampliação de nosso conhecimento, vamos ler a definição do que é estatística:

O significado da palavra **Estatística**, enquanto ciência, refere-se ao conjunto de ferramentas para **obter, resumir e extrair informações relevantes de dados; encontrar e avaliar padrões mostrados pelos mesmos; planejar levantamentos de dados ou delinear experimentos e comunicar resultados de pesquisas quantitativas.** (...) Assim, podemos dizer que a Estatística é a ciência do significado e uso dos dados (Cazorla, 2017, p. 14).

Exemplificando o que está sendo apresentado na citação, vamos pensar em uma prática educativa que possa ser desenvolvida junto aos educandos para extrair informações a partir da **coleta de dados**.

Uma tabela na lousa pode ser feita, ou usar outro recurso tecnológico para propor uma questão: quem prefere comidas doces e quem prefere comidas salgadas? Antes da contagem, haverá a possibilidade de tendências, tais como: (1) a maioria preferir doces; (2) a maioria preferir salgados; (3) acontecer um empate de preferências, entre outras.



*É interessante acessar o site do IBGE para discutir com os educandos quais informações esse instituto consegue interpretar a partir da coleta de dados:*

<https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>

Após o levantamento de hipóteses, por meio da contagem, é possível confirmar ou negar as tendências. Depois dos resultados, ainda é possível notar que crianças, devido a essa pequena amostra de dados, preferem doces a salgados, ou o contrário.

Essa prática é um dos exemplos que podem ser abordados, visto que os temas devem surgir do próprio cotidiano em que os educandos estão inseridos. Neste exemplo, há uma contribuição para a construção do pensamento estatístico, que é permeado pelas incertezas:

(...) o **pensamento estatístico** pode ser definido como a capacidade de utilizar e/ou interpretar, de forma adequada, as ferramentas estatísticas na solução de problemas. Isto envolve o entendimento da essência dos dados e da possibilidade de fazer **inferências**, assim como o **reconhecimento** e a compreensão do valor da Estatística como uma disposição para pensar numa perspectiva da **incerteza** (Carzola, 2017, p. 15).

Para fomentar as ideias a serem desenvolvidas nesse ramo da matemática, a seguir apresentamos algumas considerações acerca dos estudos estatísticos:

1. A probabilidade de que um evento futuro ocorra pode ser caracterizada ao longo de uma quantidade contínua indo do impossível ao certo.
2. A probabilidade de um evento é um número entre 0 e 1, que é uma medida da chance de um determinado evento ocorrer. Uma probabilidade de valor 0 indica impossibilidade e aquela de valor 1 indica certeza. Uma probabilidade de 1/2 indica uma chance igual de o evento ocorrer ou não.
3. A frequência relativa de resultados de um evento pode ser usada como uma estimativa da probabilidade exata de um evento. Quanto maior o número de testes, melhor a estimativa será. Os resultados para um número pequeno de testes podem ser bastante diferentes daqueles experimentados com um grande número de testes (Van de Walle 2009, p. 509).

Se pensarmos na atividade citada anteriormente, temos que é **impossível ninguém gostar de comida doce e/ou salgada**; uma delas, ou as duas, precisam ser escolhidas, logo essa possibilidade é de valor 0. As possibilidades apresentadas - (1) a maioria preferir doces; (2) a maioria preferir salgados; (3) acontecer um empate de preferências - podem variar de 0 a 1.

A possível preferência de doces por crianças pode ser confirmada a partir da aplicação do mesmo questionário em outras turmas. Essa prática pode ser feita pelos próprios educandos, observando, portanto, se o teste inicial feito com apenas uma turma pode ser confirmado ou não com dados relativos a outras turmas. Aprofundando nossos conhecimentos, vamos ver como a **estatística** relaciona-se à **análise de dados**:

Ao realizar uma experiência probabilística, os resultados são dados – uma amostra das teoricamente infinitas experiências que poderiam ser realizadas. Quanto mais experiências forem conduzidas, melhor as frequências observadas coincidirão com a probabilidade real. Na situação contrária, coletar dados e determinar uma reta que melhor se ajuste aos dados são atividades de Análise de Dados. Quanto maior o tamanho da amostra, maior a probabilidade de que a relação observada reflita a população real (Van de Walle 2009, p. 510).

Conforme a citação e o exemplo, quanto mais dados coletados (mais turmas forem consultadas, isto é, aumentando o tamanho da amostra) maior será a probabilidade de se confirmar, ou não, que crianças como um todo (população real) prefiram doces a salgados. **A construção desse pensamento é muito importante para os educandos compreenderem que um evento pode apresentar diferentes resultados, em vez de resultados exatos e precisos.**

Para a obtenção de possíveis certezas, é necessário, portanto, coletar dados e analisá-los a fim de extrair informações. Isso, como dito anteriormente, auxilia na construção do pensamento científico.

Apresentamos a seguir outras questões que podem ser discutidas nas práticas educacionais visando à construção do pensamento estatístico.

Peça aos alunos que julguem vários eventos como **Certos, Impossíveis ou Possíveis** (“poderiam acontecer”). Considere esses exemplos:

- Vai chover amanhã.
- Solte uma pedra na água e ela afundará.
- As árvores conversarão conosco essa tarde.
- O sol nascerá amanhã de manhã.
- Três alunos faltarão amanhã.

(Van de Walle, 2009, p. 510)

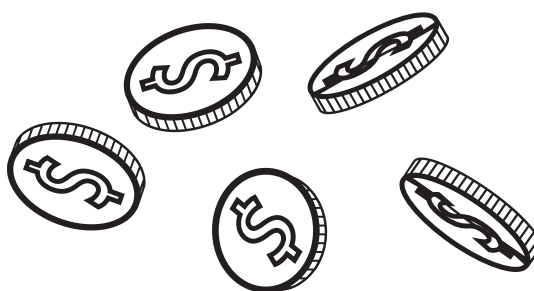


Dentre os conceitos, há a **probabilidade teórica** - análise lógica da situação - como as citadas acima, bem como a **probabilidade experimental** - na qual há uma coleção de dados. Imaginemos uma experiência com uma moeda.

Cada lado dela tem uma probabilidade de  $\frac{1}{2}$  (ou 50% de acontecer). Essa é a probabilidade teórica, quando todos os resultados possíveis de uma experiência simples são igualmente prováveis.

Usando a moeda de exemplo, cara **ou** coroa representam o número 1, isto é, o número de resultados de um evento; cara **e** coroa, o número 2, sendo o número total de resultados possíveis. Por outro lado, se propusermos uma coleção de dados, por exemplo, jogar a moeda 10 vezes e anotar o resultado obtido em cada uma dessas tentativas, temos:

Tentativas	Moeda
1	Cara
2	Cara
3	Coroa
4	Cara
5	Cara
6	Coroa
7	Cara
8	Cara
9	Cara
10	Coroa



A representação dos dados em termos de probabilidade é:

$$\frac{7}{10} \quad \text{CARA}$$

$$\frac{3}{10} \quad \text{COROA}$$

Essas razões são denominadas de **frequências relativas** e estão próximas a probabilidade teórica ( $\frac{1}{2}$ ).

Quanto mais dados forem coletados, mais próximos os resultados serão aproximados (Van De Walle, 2009, p. 514). Outras atividades como essa são apresentadas na obra de Van De Walle (2009, p. 509 - 526) e podem ser abordadas nas práticas educativas.

## PARE UM POUCO PARA:

XXX



Nessa unidade, vimos que a estatística está presente em nossa sociedade, como por exemplo, na previsão do tempo, bem como nas pesquisas realizadas pelo IBGE por meio da coleta e análise de dados.

Compreendemos que a possibilidade de resultados trabalha com incertezas, a partir das quais hipóteses são formuladas por meio de discussões.

Após a elaboração dessas possibilidades, atividades de pesquisa, coleta de dados e a análise podem ser realizadas junto aos educandos. Esse movimento de coleta e análise, como visto, auxilia tanto no letramento matemático como no pensamento científico.

Por fim, fizemos uma breve observação de atividades que podem ser realizadas nas práticas educacionais por meio de conceitos estatísticos como probabilidade teórica e experimental. Nesse ponto, novamente, ressaltamos a necessidade de consulta aos materiais citados nesta jornada a fim de aprofundar os conceitos. Essa viagem não pode se resumir a essas páginas apenas.

Recomendamos a leitura do livro *Estatística para os anos iniciais do Ensino Fundamental* desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Ele foi organizado por Irene Cazorla, Sandra Magina, Verônica Citirana e Gilda Guimarães.  
Link para o download:

[https://www.sbem.com.br/files/ebook\\_sbem.pdf](https://www.sbem.com.br/files/ebook_sbem.pdf)



## 6. Grandezas e medidas

*Foi então que surgiu  
O Máximo Divisor Comum  
Frequentador de Círculos Concêntricos.  
Viciosos.  
Ofereceu-lhe, a ela,  
Uma **Grandeza** Absoluta...  
(Fernandes, 2014)*

Vamos iniciar essa unidade estudando o que seria uma **grandeza** e uma **medida**. As **grandezas** são fenômenos físicos encontrados na realidade em que vivemos, como por exemplo, distância, área, comprimento, tempo, volume, etc. Por outro lado, as **medidas** são padrões utilizados por meio da comparação para medir as grandezas, tais como centímetros, segundos, horas, quilogramas, etc.

Sabendo disso, depreende-se que as grandezas e medidas estão presentes em nossa sociedade desde os tempos mais remotos. Como vimos na Introdução a esse material, a história dos estudos matemáticos iniciou-se exatamente para o estabelecimento de medidas realizadas a partir da comparação entre o que se desejava **medir ou contar** e **partes do corpo**.

Estudamos que a noção de base 10 é oriunda de nossos dedos, e a concepção de dúzia (12) proveniente das falanges. Posteriormente, devido às necessidades comunicativas, as unidades de medida padrão foram criadas para que as medições seguissem de fato uma padronização para ter equidade nas contagens (Moretti e Souza, 2015, p.137).

Pensando nas práticas educacionais, conforme Moretti e Souza (2015, p. 142), as medidas estão presentes em nosso cotidiano, pois precisamos socializá-las. Pensemos em uma questão prática: mudar um móvel de lugar. Precisamos medir onde será colocado, se cabe, se ficará espaço para a movimentação de pessoas, etc. Outro exemplo é cozinhar. Para fazer uma panela de arroz precisamos medir ou estipular quanto usaremos de água, de arroz, de temperos, de sal etc., ou seja, precisamos medir.

Os educandos, em seu convívio social, já tiveram algum contato com as grandezas e as medidas (Moretti e Souza, 2015, p. 135-136), entretanto é preciso desenvolver e explorar as aprendizagens relativas a essa unidade, usando para tal os conhecimentos prévios, estabelecendo assim práticas educacionais significativas. Vamos aprofundar nossos conhecimentos a partir da leitura do **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 138):

Para que o educando realize estimativas, **é necessário um elemento de referência que possa servir de apoio para comparação**. Por exemplo: “Neste pote cabem 10 bolinhas. Quantas cabem naquele pote maior?”.

Ao propor atividades de tomada de medida, **o educando terá de pensar sobre os procedimentos que deve adotar para obter determinada medida**, o que envolve o aspecto geométrico. Já a ação de medir envolve saber identificar qual unidade de medida deve ser utilizada e qual é a mais adequada para determinada grandeza.

Na citação, o QSN (Guarulhos, 2019) nos mostra que a ação de medir é uma comparação entre o que se deseja medir e a unidade de medida adotada. Além disso, essa comparação é iniciada pelo **senso de medida**, o qual envolve ações como observar quantas bolinhas cabem nos potes, ou ainda, segundo Moretti e Souza (2015, p. 136), discussões em que as ideias de **mais perto/mais longe, cheio/vazio**, entre outras, sejam abordadas.

É importante frisar que, os processos de medir e de conhecer os números ocorrem concomitantemente. A medição pode ser realizada de diversas formas, usando, por exemplo, passos para medir a sala. Vivenciar a ação de medir por meio do corpo e outros materiais é a forma pela qual os educandos são introduzidos a essas aprendizagens, conforme o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 138):

Quando o educando faz uso de instrumentos não convencionais, ele passa a **dar sentido à ação de medir para posteriormente fazer uso de medidas convencionais**.

Nesse sentido, após a compreensão da ação de medir, é possível iniciar as práticas pedagógicas que envolvam unidades de medida padronizadas, e assim realizar a quantificação e as contagens. É interessante discutir com os educandos porque existem unidades padronizadas, visto que nem todos os passos ou unidades de medida são iguais (Moretti e Souza, 2015, p. 142). Van de Walle (2009, p. 409) apresenta alguns exemplos de unidades de medida não padronizadas que podem ser usadas:

- **Pegadas gigantes:** Faça cerca de 20 cópias de uma grande pegada com aproximadamente um pé (1) e meio (1/2) ou dois (2) pés de comprimento, cortados em cartolina.
- **Cordas de medida:** Corte fios de linho de algodão em comprimentos de um metro. Esses são úteis para medir as linhas encurvadas e a circunferência de grandes objetos como a mesa do professor.
- **Pequenas unidades:** palitos de dente, cubos encaixantes (brinquedos), cubos de madeira e cliques de papel são todas unidades úteis para medir comprimentos menores. (...) Cliques de papel podem ser facilmente transformados em correntes como também elos de corrente de plástico, disponível de fornecedores de materiais manipulativos.



Dadas as ideias acima, no processo de medir, há alguns passos que podem ser seguidos conforme os estudiosos Van de Walle (2009, p. 405; Moretti e Souza, 2015, p. 140):

1. Escolher o que será medido;
2. Escolher a unidade de medida;
3. Comparação da grandeza do objeto a ser medido com a grandeza da unidade de medida;
4. Quantificação ou contagem.

Segundo Moretti e Souza (2015, p. 140), “medir é uma estratégia de quantificação de grandezas contínuas como comprimento, massa, tempo, capacidade (...)”. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas são as grandezas que, conforme as autoras, precisam ser desenvolvidas junto aos educandos. Complementando, o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 138) ainda nos recomenda:

É importante distinguir o conceito de perímetro (linha que forma o contorno de uma figura traçada na superfície ou em um plano ou como resultado da soma dos lados de uma figura) do conceito de área (região de um plano ou uma superfície delimitada por uma linha fechada).

Outra discussão que deve ser explorada é que as medições nem sempre apresentarão números exatos. Nesse sentido, números **decimais** e **fracionários** podem surgir de práticas educativas que envolvam o processo de medir. Isso porque é necessário a criança compreender que, no processo de medição, **há medidas que não são inteiras** ( Moretti e Souza, 2015, p. 141).

Por fim, ainda nesta unidade, trabalhamos com aprendizagens que envolvam o Sistema Monetário Brasileiro, uma vez que trocas e equivalências fazem parte das habilidades (Moretti e Souza, 2015, p. 141). Nesse sentido, o **QSN** (GUARULHOS, 2019, p. 138) expressa que:

No trabalho com o Sistema Monetário Brasileiro, é importante trazer um pensamento crítico sobre a influência da mídia, as relações de consumo e a reflexão sobre a necessidade do planejamento financeiro, a priorização dos gastos e a racionalização do consumo pelo bem-estar individual, bem como de toda a sociedade, já que o consumo excessivo acaba por extinguir uma série de recursos naturais pertencentes não só ao indivíduo, mas também a toda população.

Em suma, um trabalho que envolva a temática do consumo consciente pode ser discutido e desenvolvido nas práticas educacionais. Resíduos recicláveis, vídeos em relação ao meio ambiente e a atuação social em relação aos recursos naturais são de extrema importância para a formação cidadã de nossos educandos, sendo, portanto, fontes de conteúdo para a elaboração de práticas educativas significativas e relacionadas à realidade na qual todos estamos inseridos.

## PARE UM POUCO PARA:



XXX




Nessa unidade, tivemos a oportunidade de rever os conceitos de grandezas e de medidas, observando como eles estão presentes em nosso cotidiano e como podemos abordá-los em nossas práticas educacionais.

Vimos que a ação de medir é um ato comparativo e que começa pelo desenvolvimento do senso de medida. Depois desse passo, é possível iniciar os estudos em relação às unidades de medida padrão.

Conhecemos ainda o processo envolvido na ação de medir, o qual, por sua vez, nem sempre será exato, permitindo que o estudo dos números decimais e fracionários sejam abordados. Por fim, vimos que o Sistema Monetário brasileiro envolve a noção de grandezas e de medidas, pois há comparações e trocas. Além disso pode ser um tema que fomenta as discussões acerca do consumo consciente, inerente a formação integral de nossos educandos.

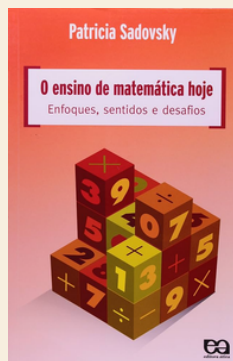
## Bibliografia

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981/1992.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- CAZORLA, Irene et al. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Biblioteca do Educador-Coleção SBEM, v. 9, 2017.
- FERREIRA SANTOS, Fernanda Cristina. **Desenvolvimento do pensamento algébrico de professores dos anos iniciais em atividade de ensino: o pensamento teórico mediado por conceitos algébricos**. Tese dissertação. 2020. (arrumar)
- GUARULHOS. QSN – **Quadro de Saberes Necessários – Ensino Fundamental I**. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019.
- GUARULHOS. QSN – **Quadro de Saberes Necessários – Introdução**. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019b.
- IFRAH, Georges. **Os números: a história de uma grande investigação**. São Paulo: Globo, 2007.
- MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOL, Rogério Santos. **Introdução à história da matemática**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.
- MORETTI, Vanessa Dias; DE SOUZA, Neusa Maria Marques. **Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas**. Cortez Editora, 2015.
- SADOVSKY, Patrícia. **O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Ática, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.
- \_\_\_\_\_, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- VAN DE WALLE, John A. **Matemática no Ensino Fundamental: Formação de Professores e Aplicação em Sala de Aula**. Penso Editora, 2009.
- VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ZUNINO, Delia Lerner. **A Matemática na escola: aqui e agora**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.



# LEITURAS COMPLEMENTARES





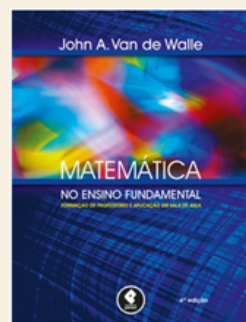
Recomendamos a leitura do livro *O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios* de Patricia Sadovsky que nos traz a noção de modelagem, a qual pode ser brevemente sintetizada:

*“Reconhecer uma problemática, escolher uma teoria para ‘tratá-la’ e produzir conhecimento novo a respeito são três aspectos essenciais do processo de modelagem.”*



Recomendamos a leitura do livro *O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios* de Patricia Sadovsky que nos traz a noção de modelagem, a qual pode ser brevemente sintetizada:

*“Reconhecer uma problemática, escolher uma teoria para ‘tratá-la’ e produzir conhecimento novo a respeito são três aspectos essenciais do processo de modelagem.”*



Recomendamos a leitura do livro *Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula* de John A. Van de Walle.



Recomendamos a leitura do livro *Figuras e formas*

*“O ensino de geometria pode alcançar o desenvolvimento da criança no que se refere ao seu esquema corporal e às noções relativas ao espaço, bem como a uma grande variedade de propriedades das figuras planas e dos sólidos geométricos.”*

Artur Gomes de Morais

Glossário CEALE

A ortografia é uma norma, uma convenção ou acordo social, que unifica a forma escrita das palavras e permite que os leitores continuem lendo-as conforme seus dialetos variados.

Como a forma de pronunciar as palavras varia conforme a região e o grupo sociocultural, se fôssemos escrever tal como falamos, haveria grandes variações e a tarefa de ler seria dificultada. Um carioca escreveria “tchiô” para notar a mesma palavra que um pernambucano escreveria como “tiu” e que a norma ortográfica fixou como “tio”. Assim como a humanidade criou as escritas alfabéticas e só nos últimos séculos fixou normas ortográficas, **as crianças aprendem, primeiro, o sistema de escrita alfabética e depois, durante a educação básica, vão dominando as restrições que a ortografia impõe àquele sistema.**

Na ortografia do português temos casos regulares e irregularidades. Nos casos regulares, nossos alunos aprendem compreendendo a regra que permite escrever palavras com segurança. No grupo das regularidades diretas (P, B, T, D, F, V), não há outra letra ou dígrafo disputando a notação daqueles sons. Já no caso das regularidades contextuais (por exemplo, G ou GU, C ou QU, R ou RR, M ou N em final de sílaba), é a posição na palavra que vai definir qual grafia será adequada. Finalmente, temos ainda as **regularidades** morfológico-gramaticais que envolvem palavras formadas por sufixos (por exemplo, tristeza se escreve com Z, enquanto portuguesa se escreve com S) e algumas flexões verbais (como o R dos infinitivos que não pronunciamos, o U final dos verbos cantou, comeu e dormiu, o uso de AM ou ão na terceira pessoa do plural dos tempos verbais).

Paralelamente, temos também **irregularidades** que foram definidas pela etimologia da palavra ou pela tradição de uso. A disputa entre CH ou X, entre o G e o J e as diversas formas de notar o som /s/ são os principais exemplos de grafias irregulares em nossa língua. Como não há o que compreender, o aprendiz precisa memorizar e consultar os dicionários, sempre que tiver dúvida. Ao lado desses casos, nossa norma ortográfica também define o emprego da acentuação, os usos do hífen, além da segmentação das palavras na oração.

**Se é desejável e viável que as regularidades sejam dominadas nos cinco primeiros anos da educação básica, nos casos de irregularidade precisamos ser seletivos e priorizar palavras de uso frequente.**

Um **ensino de ortografia baseado na reflexão** produz resultados bem positivos. Criando sequências didáticas que auxiliam os alunos a refletir sobre determinada dificuldade (por exemplo, o emprego de R ou RR), os ajudamos a consolidar seus conhecimentos sobre as regularidades da norma ortográfica. Ensinando a consultar os dicionários, permitimos que tenham autonomia para resolver suas dúvidas quanto às irregularidades.

A gramática é o próprio mecanismo da língua que está em nossa mente e nos permite usar a língua tanto para dizer o que queremos como para compreender o que os outros nos dizem. Portanto, é o nosso conhecimento linguístico internalizado, que usamos “automaticamente”, tanto quando ouvimos e falamos, como quando lemos e escrevemos, após aprendermos a modalidade escrita da língua. Esse mecanismo da língua é chamado de gramática internalizada. Os estudos linguísticos buscam dizer como é esse mecanismo da língua, que unidades, regras e princípios o constituem e lhe permitem funcionar na comunicação. Dos esforços dos linguistas resulta o que é chamado de gramática descritiva, ou teoria linguística, ou teoria gramatical. Finalmente, **é preciso lembrar que nossa sociedade cria regras sociais para uso da língua e suas variedades**. Trata-se da **gramática normativa**, que hoje não se limita a dizer como é a norma culta e recomendar que somente ela seja usada, mas **nos ensina quando podemos e/ou devemos usar cada variedade da língua com seus recursos**.

A gramática descritiva geralmente é dividida em partes, conforme o elemento da língua que está sendo estudado. Assim temos: a) a fonologia e a fonética, que estudam os **fonemas e sons da língua**. A correspondência dos fonemas e sons com os grafemas e letras é importante no processo de alfabetização; b) a morfologia, que estuda **como as palavras são constituídas** por prefixos, sufixos e lexemas [infelizmente = in (prefixo) + feliz (lexema) + mente (sufixo)] e como elas se flexionam, isto é, mudam de forma para indicar as categorias de gênero, número, tempo, modo, pessoa, aspecto; c) a sintaxe, que estuda **como as palavras se combinam para formar orações, frases, períodos**, tratando ainda de questões como a concordância e a regência. Além dessas partes, tem-se também a semântica, que estuda questões de **significação**, como, por exemplo, a existência de sinônimos e antônimos.

No ensino, a gramática teórica será pouco usada como objeto de ensino, principalmente na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, mas é importante que o professor a conheça bem, para selecionar e organizar o que vai ensinar. Do ponto de vista do ensino, entende-se que o objetivo prioritário é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, levando-os a usar um número crescente de recursos da língua, sejam unidades (fonemas, prefixos, sufixos, palavras, orações, frases), categorias (gênero, número, modo, tempo, pessoa), construções (coordenação, subordinação, regência, concordância, repetição, colocação de palavras na frase) ou recursos suprasegmentais (entonação, velocidade de fala, alongamento de vogais), entre outros, para a produção de efeitos de sentido desejados.

Por isso a gramática deve ser vista como o estudo e o trabalho com a variedade de recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido desejado na interação comunicativa. Desse modo, o ensino de gramática tratará os recursos linguísticos como pistas e instruções de sentido: o que cada recurso pode significar nos textos e de que recursos dispomos para expressar determinados sentidos. Portanto, pedagogicamente, sugerimos que se considere a gramática como sendo o estudo das condições linguísticas da significação, que estão relacionadas a elementos como para quem, como, por quê e quando as expressões linguísticas significam o que significam, por causa da influência de fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos (no sentido lato de como vemos os elementos do mundo, ou seja, nossa visão de mundo, inclusive nossas crenças).

**Fonte:** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/gramatica>

## Formação de palavras

### Luiz Carlos de Assis Rocha

### Glossário CEALE

A língua portuguesa possui um determinado número de palavras que se encontram à disposição dos falantes, tanto na língua falada quanto na língua escrita. O número de palavras de uma língua é algo difícil de determinar, por dois motivos: muitas palavras deixam de ser usadas, tornando-se arcaísmos, e outras são criadas constantemente, surgindo os neologismos. O processo de criação de novos vocábulos é conhecido como formação de palavras. Há apenas dois mecanismos que permitem o surgimento de um novo item lexical na língua: a formação de palavras – que se serve dos recursos oferecidos pela própria língua – e a importação estrangeira.

Não há consenso entre os autores sobre quais seriam os processos de formação de palavras. Mesmo assim, é possível citar os principais mecanismos que permitem explicar os itens lexicais já existentes e os que podem ser criados. Há três processos em língua portuguesa: a derivação, a composição e a onomatopeia.

A derivação consiste na formação de uma palavra a partir de uma base já existente na língua. É um mecanismo muito produtivo, que abrange vários tipos de processos. Seguem-se algumas definições e exemplos. 1) Derivação sufixal – anexação de um sufixo a uma base: camarada + -agem = camaradagem; bilhete + -agem = bilhetagem; 2) Derivação prefixal – anexação de um prefixo a uma base: hiper- + mercado = hipermercado; hiper- + centro = hipercentro; 3) Derivação parassintética (parassíntese) – anexação simultânea de prefixo e sufixo: des- + osso + -ar = desossar; en- + surdo + -ecer = ensurdecer; 4) Derivação conversiva (conversão ou derivação imprópria) – emprego de uma palavra de uma determinada classe lexical em outra classe: O impossível acontece (o vocábulo impossível, empregado normalmente como adjetivo, é usado como substantivo); 5) Derivação siglada (siglagem ou acronímia) – formação de palavras a partir de grafemas, sílabas ou de excertos de palavras ou bases existentes na língua: PT (Partido dos Trabalhadores. A sequência PT (petê) funciona como uma palavra autônoma da língua.); Febraban (Federação Brasileira de Bancos); Cemig (Companhia Energética de Minas Gerais); 6) Derivação truncada (abreviação vocabular, truncamento ou truncação) – formação de uma palavra por meio de um corte na base: odonto (odontologia); cesária (cesariana); responsa (responsabilidade).

Outro processo é o da composição, que consiste na criação de uma palavra a partir de duas ou mais bases existentes na língua: salário-família (salário + família); deputado-cantor (deputado + cantor); agrotóxico (agro- + tóxico).

Já a onomatopeia é a tentativa do falante de imitar os ruídos ou movimentos do mundo exterior: miar, sussurrar, zum-zum, farfalhar, tique-taque.

No ensino da língua portuguesa, o processo de formação de palavras ocupa um lugar importante na leitura e produção de textos. Novas criações lexicais que apareçam em textos poderão despertar no aluno o interesse pelo vocabulário não só no reconhecimento de formas já existentes como também na formação de novos itens, contribuindo assim para a sua criatividade lexical. Diante de uma palavra como futebolês, por exemplo, o professor levará o aluno a explorar esse modelo de derivação sufixal, trabalhando com vocábulos como economês, politiquês, carioquês, caipirês etc. Caberá também ao professor esclarecer ao aluno a respeito da conveniência ou não do emprego de novos termos nos vários tipos de texto. De um modo geral, pode-se dizer que a linguagem informal é receptiva a novas formações, mas a linguagem formal só admite novas palavras se elas forem realmente necessárias e se forem formadas de acordo com as regras da língua.

**Fonte:** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/formacao-de-palavras>

## Leitura colaborativa

**Katia Lomba Bräkling**

**Glossário CEALE**

Leitura colaborativa é uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito - que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler.

A leitura colaborativa se presta para o trabalho com os procedimentos e as capacidades requeridos do sujeito em uma situação de leitura. Os primeiros relacionam-se com as ações concretas que envolvem as práticas de leitura, como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou rereer um fragmento de texto para verificar a compreensão. As capacidades de leitura referem-se ao que é requerido do leitor, tanto no processo estrito de decifração do escrito quanto no movimento de compreensão do texto, por meio de estratégias mais reflexivas (realização e verificação de antecipações e inferências; ativação de conhecimento prévio, por exemplo), ou, ainda, as elaborações de apreciação e réplica em relação ao texto lido (identificação de valores veiculados e de relações de intertextualidade e interdiscursividade; articulação de recursos não verbais, elaboração de apreciação estética, por exemplo).

**A leitura colaborativa baseia-se no princípio teórico-metodológico de que se aprende em colaboração com o outro.** Sendo assim, o texto a ser lido precisa ser aquele para o qual os alunos não possuem proficiência autônoma, pois, se assim fosse, não precisariam de colaboração para recuperar os sentidos do texto. Por esse princípio, fica evidenciada a importância dessa modalidade de leitura em contextos de escolarização inicial e alfabetização.

Além disso, **é preciso que o professor tenha clareza de quais conteúdos de leitura precisam ser aprendidos pela classe, para que possa tematizá-los durante a atividade.** Nesse sentido, a seleção do material escrito é de fundamental importância, pois um texto não se presta para o trabalho com qualquer conteúdo. Por exemplo, um determinado material pode ser mais adequado para o trabalho com a realização de inferências - como as anedotas; outro pode ser mais propício para realizar a articulação do texto verbal com recursos organizados em diferentes linguagens - como reportagens jornalísticas que, ao texto verbal, podem relacionar gráficos, linhas do tempo, tabelas, fotografias, imagens e dados de programas ou vídeos diversos disponibilizados por mídia eletrônica.

Para desenvolver a atividade, o professor deve planejar questões a serem feitas à classe antes de iniciar a leitura, propriamente; durante a mesma e depois de terminada, de acordo com a especificidade das capacidades que serão tematizadas, e de modo que a atividade preveja a recuperação processual do sentido do texto em um movimento de colaboração explícita entre os leitores, mediado pelo professor.

Em outras palavras, **é preciso que, no desenvolvimento do trabalho, seja criado um espaço no qual os leitores tanto possam explicitar os sentidos que vão sendo recuperados por eles quanto indicar as pistas textuais ou contextuais que os possibilitaram.**

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

**Fonte:** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>

## Sequência didática

Ana Cláudia Gonçalves Pessoa

Glossário CEALE

*Sequência didática* corresponde a um **conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático**. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na *sequência didática* para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).

**A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos.** Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

A partir de uma *sequência didática*, **o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino** (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como **organizar os alunos de diferentes maneiras** (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

A *sequência didática* é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da *sequência didática*.

Fonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>

## Conhecimentos prévios na leitura

Carla Viana Coscarelli

Glossário CEALE

Conhecimentos prévios são os saberes ou as informações que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando precisamos. Dito dessa forma, parece simples: temos informações disponíveis, que recuperamos quando queremos. No entanto, a situação é bem mais complexa do que isso. Primeiramente, precisamos pensar a respeito do funcionamento da memória. Sabemos que nem sempre é fácil acessar as informações. Tudo indica que não há compartimentos na mente onde as memórias são guardadas, mas há ativações neuronais que reconstroem as informações. Não precisamos entrar em detalhes relacionados ao funcionamento do cérebro, mas **precisamos entender que não há 'o' conhecimento prévio, mas informações que podemos recuperar ou reconstruir com maior ou menor facilidade e informações que não recuperamos nem reconstruímos porque não temos dados para isso.**

Um segundo aspecto importante é a dinamicidade do conhecimento. Temos muito conhecimento em nosso cérebro e esse conhecimento não é estático. Ele se renova, se modifica, se enriquece ou se perde a cada instante. Pensamos o tempo todo, e isso significa uma modificação constante das nossas ideias. Uma ideia ou conceito que usamos muito fica mais ativado que outro que raramente usamos. Se não usamos nunca, desativam tanto que caem no esquecimento. Um terceiro aspecto relevante são os **tipos de conhecimento prévio: conhecimento intuitivo, científico, linguístico, enciclopédico, procedimental, entre outros.**

Sendo assim, não podemos falar em ter ou não ter conhecimento prévio de forma taxativa. É preciso pensar no tipo de conhecimento que estamos considerando e lembrar que muito conhecimento prévio é e pode ser gerado durante a leitura de um texto. Por exemplo, o conhecimento que acabei de construir, ou seja, o enriquecimento, a ativação ou reorganização da minha rede de conexões neuronais, isto é, o meu pensamento, é refeito a cada momento. O que construí há um segundo já é conhecimento prévio que vou usar na leitura das próximas palavras, frases ou textos.

**O que normalmente se chama de conhecimento prévio na leitura são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo.** Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele.

Desde a Educação Infantil e nos primeiros anos da alfabetização o professor pode facilitar a leitura de textos ajudando os alunos a ativarem informações que serão úteis na construção de sentidos, perguntando sobre as suas experiências com determinado tema ou assunto, com determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem. A partir de textos que também ampliem o repertório de textos conhecidos, o professor pode discutir alguns conceitos,

pressupostos, dados, fatos, que precisam ser conhecidos pelo leitor e que serão necessários para que ele construa significados para o texto ou faça inferências que vão possibilitar sua compreensão.

Fonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - [www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura)

## Intertextualidade

**Carla Viana Coscarelli**

**Glossário CEALE**

A formação de uma palavra sempre ilumina sua significação. Intertextualidade: a relação “entre textos”, o diálogo entre textos. Toma-se, aqui, texto num sentido amplo do termo: um poema, um romance, uma notícia de jornal, os quadinhos são textos. Mas também o são uma propaganda, um filme, um quadro, uma música. Da cidade, por exemplo, Marco Polo dizia que se poderiam ler as páginas, como se fossem as de um livro, evidenciando a multiplicidade de significações e de olhares que atravessam o espaço urbano. Filmes que retomam filmes e romances, quadros que dialogam com outros, propagandas que se utilizam do discurso artístico, poemas escritos com versos alheios, romances que se apropriam de formas musicais, visões de mundo que se retomam e se desconstroem: a tudo isso se chama intertextualidade. Um texto é, pois, um recorte no largo campo da produção dos bens da cultura, produções continuamente postas em relação pelo homem no seu processo de produzir significação. Na literatura em geral e na literatura infantil e juvenil, por exemplo, os textos dialogam entre si, ou na forma de citação direta de um filme, de trecho de uma música, de um personagem, ou de forma indireta, deixando ao leitor pistas para lembrar de outros textos que conhece.

A produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do olhar do leitor para que se criem e recriem significações, já que este último é corresponsável por sua construção. A intertextualidade se dá, pois, tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam. Escrita e leitura são faces da mesma moeda. O leitor também participa dessa ampla rede dialógica ao trazer para o texto que está lendo sua bagagem de leituras de outros textos, de variadas linguagens e diferentes gêneros. Roland Barthes nos diz que sempre lemos levantando a cabeça, ou seja, fazendo relações e colocando em diálogo o texto que temos diante de nós e os outros textos que, de alguma forma, já incorporamos. Na sua atividade pedagógica, em todos os níveis da formação escolar, o professor tem na intertextualidade um amplo campo para a valorização do processo de formação de leitores, de aproveitamento do capital cultural de seus alunos, por meio da explicitação da leitura como atividade criativa.

No processo de alfabetização, e mais do que neste último, no processo de letramento, tendo em vista uma aprendizagem significativa, a intertextualidade é ferramenta importante, porque revela as vozes e falas que habitam todo texto. A atividade pedagógica, norteadas por essa finalidade dialógica, valoriza o conhecimento prévio do aluno que está sendo alfabetizado/letrado, facultando a abertura não só para a apropriação de novos conhecimentos, mas também para a ativação de outros que, muitas vezes, o aluno ignora já possuir.



Nesse sentido, o professor precisa acionar as experiências dos alunos, mostrando inicialmente as relações entre um texto e um filme infantil nele evocado ou citado, entre uma poesia e um trecho de cantiga por ele conhecido, por exemplo. As personagens das histórias em quadrinhos podem ser aproximados daqueles dos poemas e contos, como uma forma de aproveitar o conhecimento já incorporado pela criança em outros suportes textuais diferentes do livro didático. Assim, por exemplo, pode-se criar espaço para o diálogo entre a zangada Mônica e a gulosa Magali dos quadrinhos de Maurício de Souza com a menina manhosa e inapetente do poema “Uma palmada bem dada”, de Cecília Meireles. E mesmo aproximar a personagem Cebolinha, sabidamente caracterizado como um “tloca letla”, de Orfeu Orofilo Ferreira, “O menino dos FF e RR”, outro poema de Cecília Meireles.

É importante registrar que, num sentido mais estrito, a palavra texto remete a uma linguagem verbal. Dentro dessa ordem, a literatura vale-se amplamente do recurso intertextual, consciente ou inconscientemente. Em razão disso, a intertextualidade é um importante fator da leitura literária. Como nos diz Julia Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” O texto literário se apresentaria como um feixe de relações intertextuais, de diferenças e tensões em que “se faz acontecer certa realidade”. Veja-se, por exemplo, a origem da palavra poeta: do grego poiésis, criação, fabricação. Poeta é, pois, aquele que cria, aquele que faz, que faz linguagem. Mas também é um ladrão, um “ladrão de palavras”, de tradições de que ele se apropria no seu trabalho de criação. Veja-se, por exemplo, A bela borboleta, livro de Ziraldo, em que são convocados as mais conhecidas personagens dos tradicionais contos de fadas – o Patinho Feio, a Bela Adormecida, Branca de Neve, o Gato de Botas – para libertar uma borboleta presa nas páginas do livro. Rico diálogo se estabelece não só entre personagens da tradição e a bela borboleta, como também entre todos eles e as ilustrações, que, com fina ironia, invertem expectativas consagradas de recepção textual. Além disso, tematiza-se no livro a própria leitura como ferramenta libertadora.

Na verdade, a intertextualidade, inerente à linguagem, torna-se explícita em todas as produções literárias que se valem do recurso da apropriação, colocando em xeque a própria noção de autoria. Referências diretas a outros textos, alusões a um autor e a seu estilo, epígrafes, paráfrases, paródias, como a utilização, por Chico Buarque, da base de um ‘conto maravilhoso’ como Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault, para criar uma nova obra como Chapeuzinho Amarelo, e até mesmo traduções são algumas das formas de intertextualidade de que lançam mão os escritores em seu diálogo com a tradição, com a herança cultural e com sua contemporaneidade.

Fonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>

### Situação comunicativa

**Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**

**Glossário CEALE**

A expressão situação comunicativa tem sido usada como equivalente de contexto ou contexto imediato. Denomina-se situação comunicativa o momento imediato em que o gênero discursivo se materializa em texto numa situação real de uso. Os fatores que configuram a situação comunicativa, na qual o gênero discursivo se encontra ancorado, englobam os atores sociais

envolvidos (interlocutores), o espaço (contexto de circulação), os objetivos comunicativos envolvidos na situação, o gênero ou conjunto de gêneros discursivos utilizados. Ou seja, uma situação comunicativa envolve: o lugar (quadro espaço-temporal), o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo. Os participantes trazem consigo conhecimentos diversos, tais como: linguísticos, ideológicos, culturais, sociais, crenças e valores, que vão compor a situação comunicativa. Além disso, a composição da situação comunicativa deve levar em consideração o lugar ocupado pelos participantes envolvidos, como também seu ponto de vista e os papéis por eles ocupados ao comporem a situação. Por lugar entende-se não só o local físico imediato no qual a cena se desenrola, mas também o lugar sócio-histórico e suas representações para uma determinada cultura ou grupo. O propósito comunicativo diz respeito à finalidade, ao intuito da comunicação.

É possível ilustrar uma situação comunicativa no exemplo a seguir: ao longo de uma aula, numa escola, um supervisor pede licença para dar um aviso à turma. Nesta situação comunicativa é possível depreenderem-se os seguintes elementos: o lugar – sala de aula; o propósito comunicativo – dar um aviso à turma; os participantes – supervisor, professor e alunos; o gênero discursivo escolhido – aviso. Um outro exemplo ilustrativo: num dado momento em sala de aula é proposta a leitura de um livro de literatura infantil. Os elementos que vão compor a situação comunicativa são: os participantes – professor, alunos; o lugar – sala de aula; o propósito comunicativo – apreciar a leitura de um livro de literatura infantil; os gêneros discursivos: o convite à leitura da narrativa literária, a apresentação do livro, feita pelo professor, de quem o escreveu e ilustrou, a apresentação de outros gêneros que compõem o livro (a capa, a contracapa, a apresentação da obra etc.); a leitura da narrativa literária escolhida. Além desses gêneros presentes na situação comunicativa, outros gêneros discursivos podem ocorrer, como por exemplo: as conversas espontâneas surgidas paralelamente à leitura da narrativa literária, a partir de algum conteúdo presente nessa narrativa. Tais conversas podem vir a compor a situação comunicativa quando o professor faz uso do que está sendo conversado para fazer parte da cena da narrativa, ou podem vir a se transformar numa nova situação comunicativa, paralela à primeira situação. Uma dada situação comunicativa pode gerar, assim, situações comunicativas outras que, ou vão se agregar à situação primeira, ou vão ser paralelas a ela.

Fonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>

## Retextualização

**Maria Flor de Maio Barbosa Benfica**

**Glossário CEALE**

Denomina-se retextualização o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de retextualização é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores de

seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

Nesse sentido, retextualização, revisão e reescrita são processos distintos. Enquanto o processo de retextualização implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita trabalha-se o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, mantendo-se, portanto, inalterado o propósito comunicativo. Assim, revisão e reescrita são etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação.

São várias as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

A realização dessa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Sob esse enquadre, propor uma atividade de produção de texto que envolva retextualização como estratégia para o ensino de língua materna pode favorecer situações em que o aprendiz precisa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba a organização das informações do texto (em tópicos e subtópicos), o esquema global do gênero a que pertence, seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõe (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção), passando pelo uso das unidades linguísticas, no trabalho de produção (uso do vocabulário, dos recursos morfossintáticos, dos mecanismos coesivos, entre outros), e pelos aspectos discursivos, que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (por exemplo, a construção do quadro interlocutivo, a delimitação de propósitos comunicativos, do tempo e do espaço da interação).

Fonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>

## Gêneros e tipos textuais

**Roxane Rojo**

**Glossário CEALE**

Dentre as distinções entre tipos de texto e gêneros de texto, a mais famosa delas é de autoria de Marcuschi, que define o tipo textual como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Já o gênero textual, para o autor, seria “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Nessas definições do autor, fica clara a diferença entre tipos de texto e gêneros de texto: os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto (Linguística Textual) – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características

linguísticas e gramaticais. Estes tipos de texto mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles também gêneros escolares, que somente na escola circulam, para ensinar o “bem escrever”. Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (gêneros textuais). Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruimos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola, dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista. Os gêneros de texto, portanto, não são classes gramaticais para classificar textos: são entidades da vida. Dão nome a uma “família de textos”.

Um dos problemas do ensino de gêneros textuais na escola é que ele herda as práticas cristalizadas de trabalho com os tipos textuais, focando principalmente as estruturas linguísticas de diversos níveis e esquecendo de focar os temas, valores, a entonação e as refrações de sentido dos textos, formando mais analistas textuais que leitores/produtores críticos.

**Fonte:** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/Faculdade de Educação da UFMG) - <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>



# ANEXOS

APÓS RECORTAR E REALIZAR A ATIVIDADE, DESCARTE OS RESÍDUOS DE PAPEL.  
LEMBRE-SE DE QUE PAPEL É UM RESÍDUO RECICLÁVEL, PORTANTO PODE SER ENCAMINHADO PARA A COLETA SELETIVA.

### Jogo de rimas - Trinca mágica

**Número de jogadores:** 4 jogadores ou grupos.

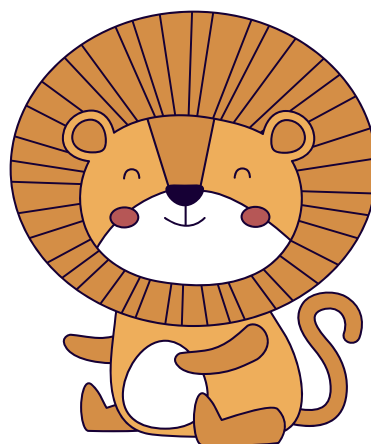
**Objetivo do jogo:** Ganha quem formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam.

**Materiais:** 24 cartas com figuras (8 trincas de cartas contendo figuras de palavras que rimam).

**Regras:**

- Cada jogador recebe 3 cartas, e o restante delas fica em um monte, no centro da mesa, com a face voltada para baixo.
- Decide-se quem irá começar a partida por meio de lançamento de dados ou “zerinho ou um”.
- O primeiro jogador inicia, pegando uma carta e descartando outra.
- O jogador seguinte decide se pega a carta do monte ou a carta deixada pelo jogador anterior. No caso de fazer essa última opção, só poderá retirar a última carta jogada no monte, e não as que estiverem abaixo dela, no monte.
- O jogo prossegue até que um dos jogadores faça uma trinca com 3 cartas de figuras, cujos nomes rimam.

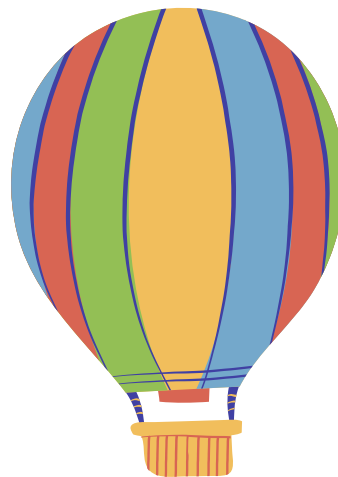
**TRINCA  
MÁGICA**



Fonte: Canva



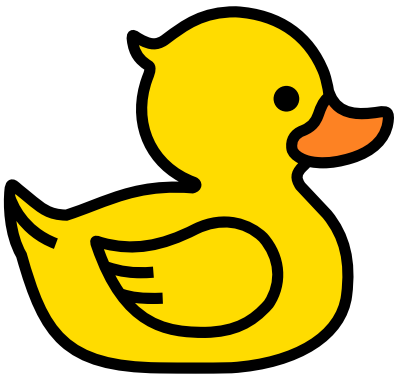
Fonte: Canva



Fonte: Canva







Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva

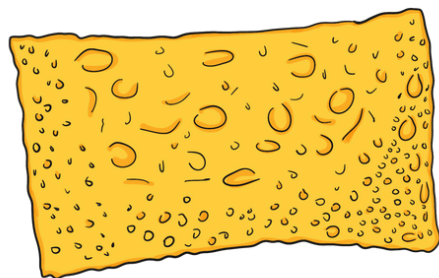
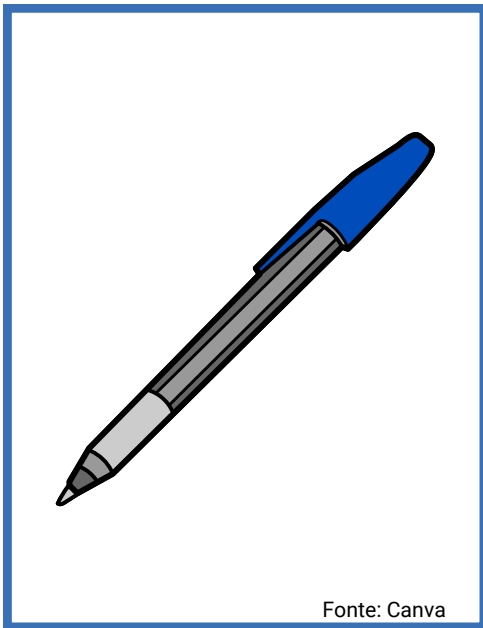
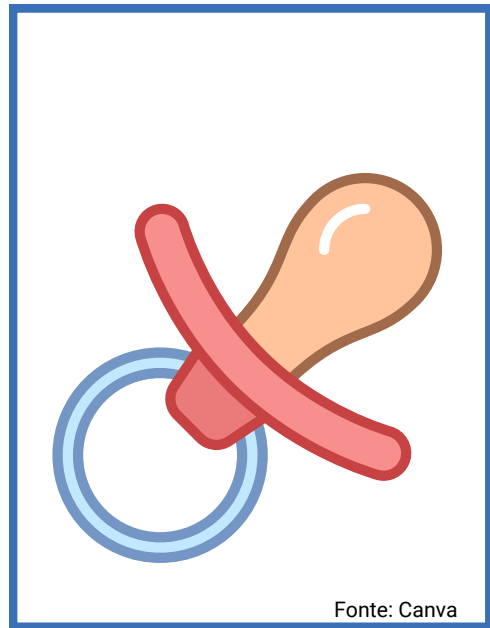


Ilustração : Thiago Adonai





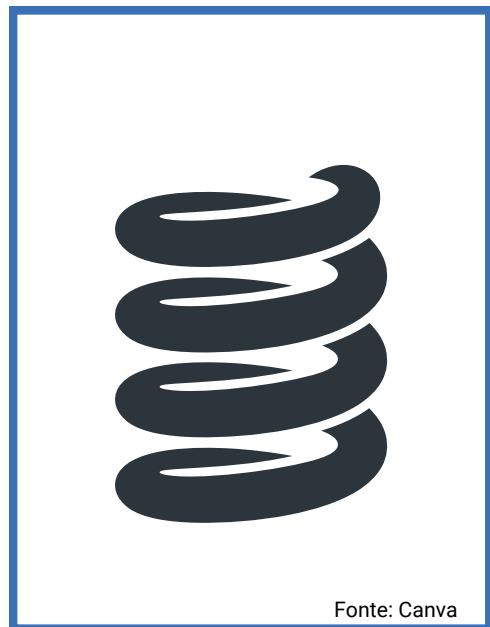
Fonte: Canva



Fonte: Canva



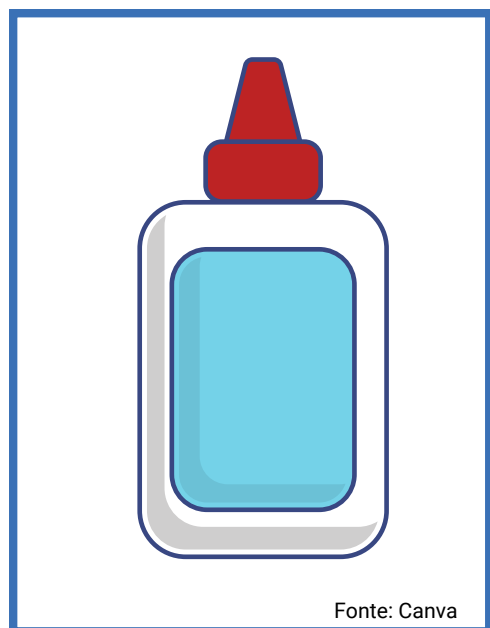
Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva

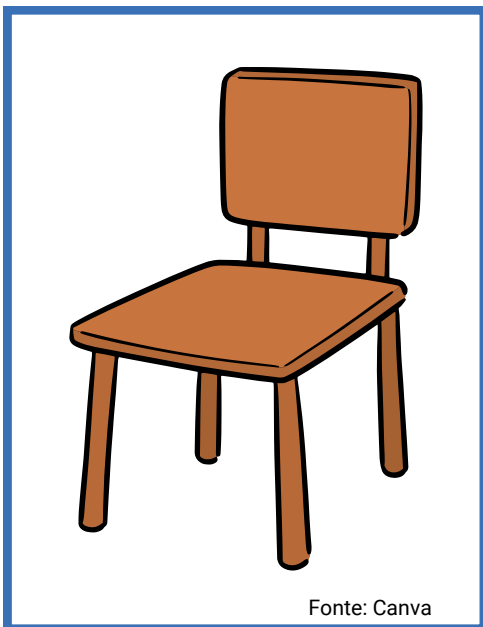




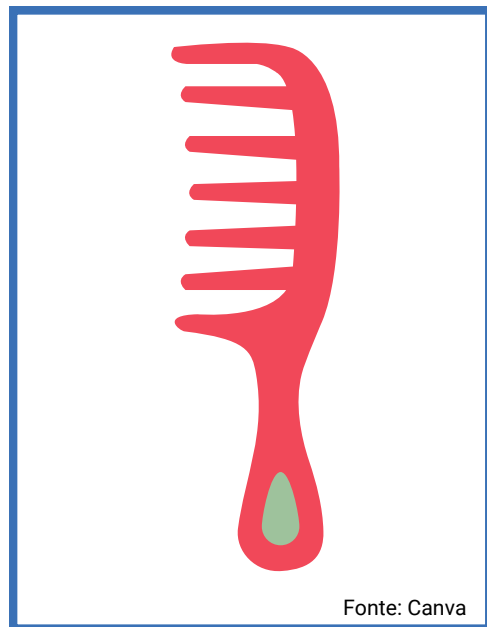
Fonte: Canva



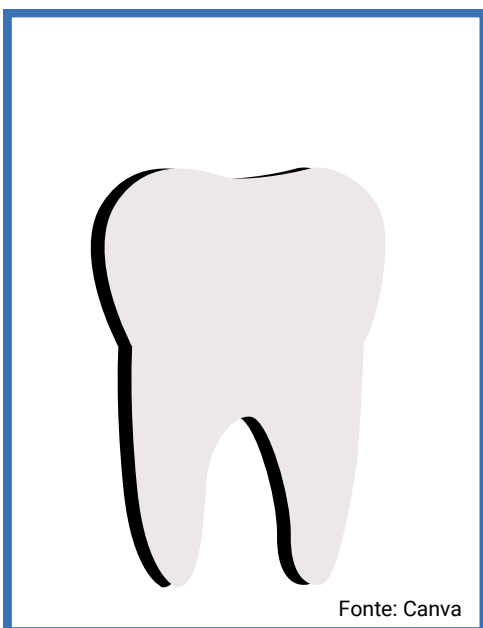
Fonte: Canva



Fonte: Canva



Fonte: Canva

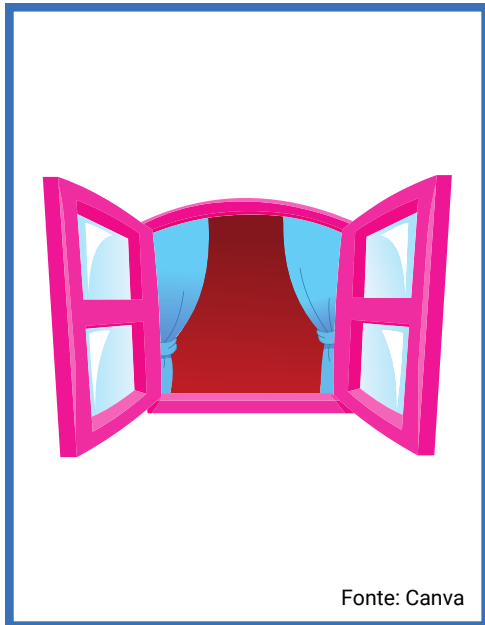


Fonte: Canva

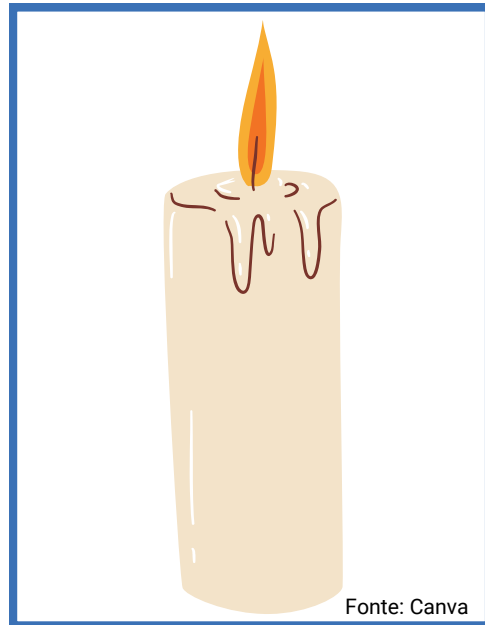


Fonte: Canva



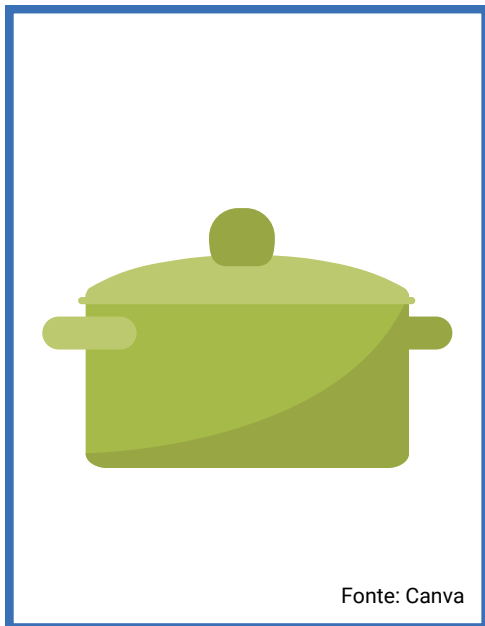


Fonte: Canva



Fonte: Canva

Fonte: JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO MANUAL DIDÁTICO E 10 JOGOS  
PARA VOCÊ LEVAR PARA A SALA DE AULA!  
Adaptação: Talita C. Brito/ Thiago Adonai



Fonte: Canva



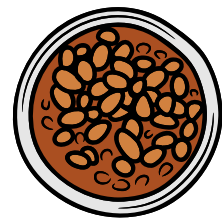


# PARLENDAS

**1-2** FEIJÃO COM ARROZ



**3-4** FEIJÃO NO PRATO



**5-6** MOLHO INGLÊS



**7-8** COMER BISCOITO



**9-10** COMER PASTÉIS



Imagens: Canva



**SUCO GELADO**



**SUCO GELADO**

**CABELO ARREPIADO**

**QUAL É A LETRA**

**DO SEU NAMORADO?**

**A, B, C, D, E, F, G, H,**

**I, J, K, L, M, N, O, P,**

**Q, R, S, T, U, V, W, X,**

**Y, Z.**

Imagens: Canva





**SUCO OU LIMONADA**

**SUCO OU LIMONADA**

**PIZZA OU SALADA**

**QUAL É A LETRA**

**DA SUA NAMORADA?**

**A, B, C, D, E, F, G, H,**

**I, J, K, L, M, N, O, P,**

**Q, R, S, T, U, V, W, X,**

**Y, Z.**



**MÊS:**

**ANO:**

DOMINGO	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA	SÁBADO



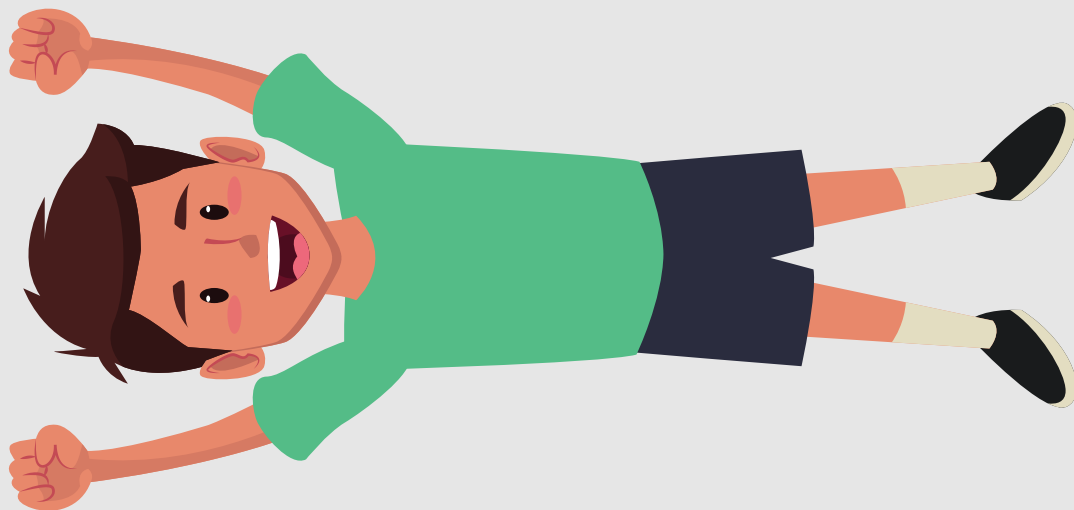




Imagens: Canva



# CARDS DO MOVIMENTO



Imagens: Canva



Imagens: Canva





Imagens: Canva



Imagens: Canva





Imagens: Canva



Imagens: Canva







Imagens: Canva



Imagens: Canva



# Palavra dentro de palavra

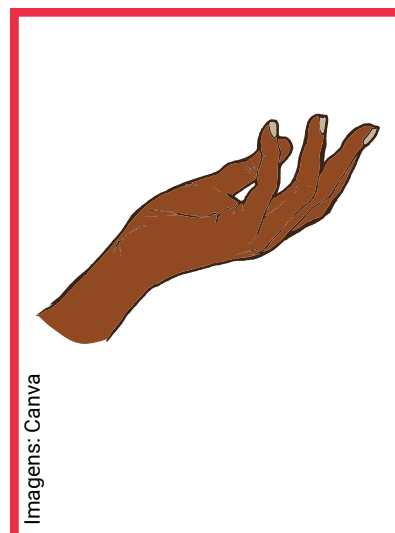
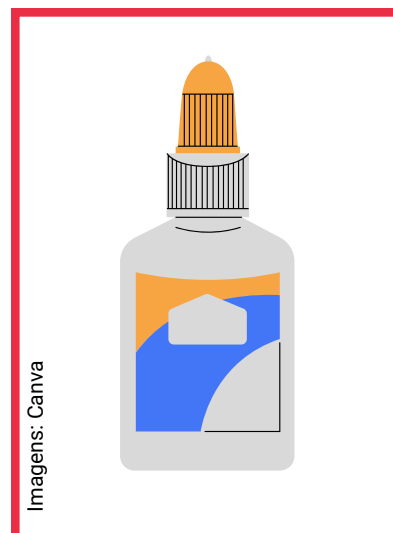
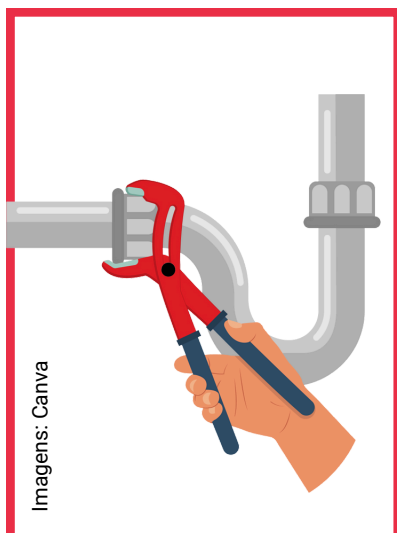
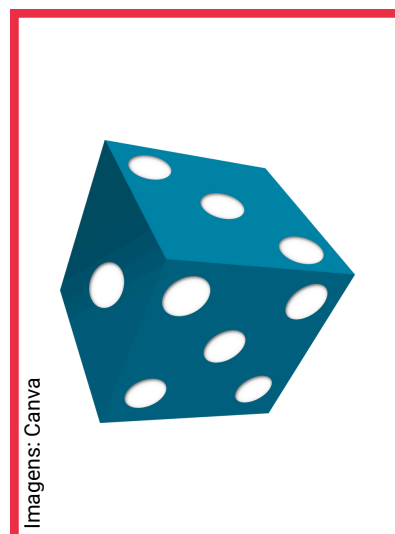
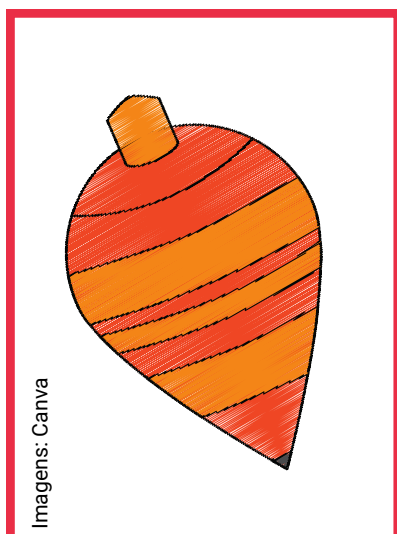
**NÚMERO DE JOGADORES:** 2, 3 ou 4 jogadores ou grupos.

**OBJETIVO DO JOGO:** Ganha o jogo quem formar mais pares de palavras usando as fichas que recebeu.

**MATERIAIS:** 12 fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes; 12 fichas de cor vermelha, contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis

**COMO JOGAR:**

- As 12 fichas de **cor vermelha** são distribuídas, igualmente, entre os jogadores.
- As fichas de **cor azul** devem ficar em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa.
- Decide-se quem iniciará o jogo e a ordem das jogadas.
- Dado o sinal de início do jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar se entre as suas fichas vermelhas há uma que esteja dentro da palavra da ficha azul que foi desvirada.
- Caso encontre um par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma “palavra dentro de palavra” que foi desvirada, ou o jogador não perceber o par, ela é colocada no final do monte, e o jogo continua.
- Ganha o jogo quem se livrar das suas cartelas primeiro.







Imagens: Canva

**LUVAS**



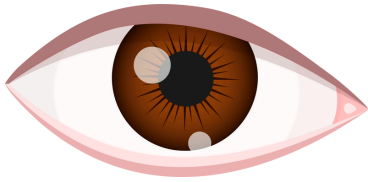
Imagens: Canva

**SACOLA**

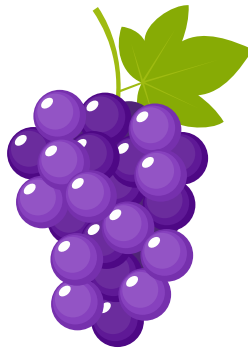


Imagens: Canva

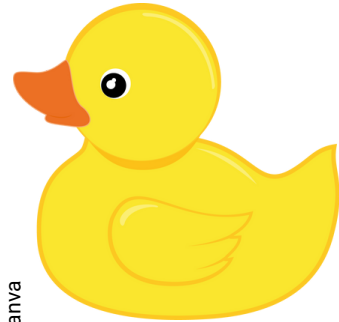
**SOLDADO**



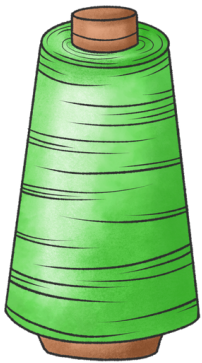
Imagens: Canva



Imagens: Canva



Imagens: Canva



Imagens: Canva



Imagens: Canva



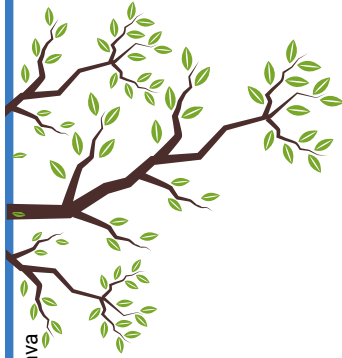
Imagens: Canva





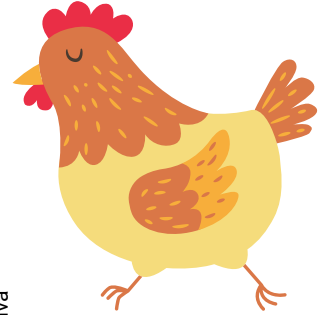
Imagens: Canva

**LAMPIÃO**



Imagens: Canva

**GALHO**



Imagens: Canva

**GALINHA**



Imagens: Canva

**LIMÃO**



Imagens: Canva

**REPOLHO**



Imagens: Canva

**CASA**



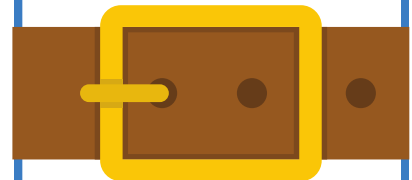
Imagens: Canva

**SAPATO**



Imagens: Canva

**TUCANO**



Imagens: Canva

**FIVELA**





## **A LINDA ROSA JUVENIL**

**A LINDA ROSA JUVENIL  
JUVENIL, JUVENIL  
A LINDA ROSA JUVENIL  
JUVENIL**

**VIVIA ALEGRE EM SEU LAR  
EM SEU LAR, EM SEU LAR  
VIVIA ALEGRE EM SEU LAR  
EM SEU LAR**

**E UM DIA VEIO UMA BRUXA MÁ  
MUITO MÁ, MUITO MÁ  
UM DIA VEIO UMA BRUXA MÁ  
MUITO MÁ**

**QUE ADORMECEU A ROSA ASSIM  
BEM ASSIM, BEM ASSIM  
QUE ADORMECEU A ROSA ASSIM  
BEM ASSIM**



**E O TEMPO PASSOU A CORRER  
A CORRER, A CORRER  
E O TEMPO PASSOU A CORRER  
A CORRER**

**E O MATO CRESCEU AO REDOR  
AO REDOR, AO REDOR  
E O MATO CRESCEU AO REDOR  
AO REDOR**

**E UM DIA VEIO UM BELO REI  
BELO REI, BELO REI  
E UM DIA VEIO UM BELO REI  
BELO REI**

**QUE DESPERTOU A ROSA ASSIM  
BEM ASSIM, BEM ASSIM  
QUE DESPERTOU A ROSA ASSIM  
BEM ASSIM**



**BATEMOS PALMAS PARA O REI  
PARA O REI, PARA O REI  
BATEMOS PALMAS PARA O REI  
PARA O REI**



Imagens: Canva





**Divisão Técnica de Comunicação Educacional**

Colaboração: Ana Paula O. A. Santos, Anna Solano, Carla Maio, Camila Rhodes, Catharina Araujo, Danielle Chaves, Diego Alves, Eduardo Calabria, Gezer Amorim, Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana, Talita Siebra e William Ferreira.



CIDADE DE  
**GUARULHOS**