

Departamento de  
Fonoaudiologia Educacional

2.<sup>a</sup> EDIÇÃO

**FONOAUDIOLOGIA  
EDUCACIONAL EM  
TEMPOS DE COVID-19:**

***ESTRUTURAÇÃO DE  
ROTINAS, ATIVIDADES  
E ORIENTAÇÕES AOS  
PAIS E PROFESSORES.***

**Organizadoras**

Simone Aparecida Capellini  
Giseli Donadon Germano

Gestão 2020-2022



Sociedade Brasileira  
de Fonoaudiologia

**E-BOOK**

**FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE COVID-19: ESTRUTURAÇÃO  
DE ROTINAS, ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES AOS PAIS E PROFESSORES**

**Organizadoras**

Simone Aparecida Capellini

Giseli Donadon Germano

**E-Book**

**Departamento de Fonoaudiologia Educacional**

**Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**

**Gestão 2020-2022**

**2.<sup>a</sup> EDIÇÃO**

**F675** Fonoaudiologia educacional em tempos de COVID-19 [recurso eletrônico] : estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores / organizadoras: Simone Aparecida Capellini, Giseli Donadon Germano. – 2. ed. – São Paulo : Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

254 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN

1. Fonoaudiologia. 2. Educação – Programa de atividades. 3. Jogos educativos. 4. Alfabetização. 5. Língua portuguesa. 6. Avaliação educacional. I. Capellini, Simone Aparecida. II. Germano, Giseli Donadon.

**CDD 616.855**

Ficha catalográfica elaborada por Telma Jaqueline Dias Silveira CRB-8/7867

2020  
Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia  
Alameda Jaú, 684 – 7.º andar  
Jd. Paulista – São Paulo – SP – Brasil  
CEP 01420-002



**SBFa**

**Sociedade Brasileira  
de Fonoaudiologia**

**SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA**

**Gestão 2020-2022**

**Presidente:** Dr. Leonardo Wanderley Lopes

**Vice Presidente:** Dr.<sup>a</sup> Ingrid Gielow

**DEPARTAMENTO DE FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL**

**Coordenadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giseli Donadon Germano

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>Parte I – Orientações para atuação em tempos de COVID-19 .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1 - Rotina, instrução e monitoramento das atividades escolares para professores e pais .....</b>	<b>8</b>
Miryan Cristina Buzetti e Andréa Carla Machado	
<b>Capítulo 2 - Orientações para manejo de estresse e ansiedade em atividades acadêmicas .....</b>	<b>19</b>
Graziele Kerges Alcantara	
<b>Capítulo 3 - Estratégias para pais e professores pautadas na Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>26</b>
Marília Piazzzi Seno, Giseli Donadon Germano, Bianca Arruda Manchester de Queiroga e Jaime Luiz Zorzi	
<b>Capítulo 4 – Estratégias para pais e professores baseadas na Política Nacional de Alfabetização I .....</b>	<b>36</b>
Bianca dos Santos, Alexandra Portes de Cerqueira César, Cláudia da Silva e Thaís Contiero Chiaramonte	
<b>Capítulo 5 – Estratégias para pais e professores baseadas no Política Nacional de Alfabetização II .....</b>	<b>43</b>
Maíra Anelli Martins e Vera Lúcia Orlandi Cunha	
<b>Capítulo 6 – Estratégias para pais e professores de escolares do Ensino Fundamental I, II e Médio .....</b>	<b>79</b>
Maria Nobre Sampaio	
<b>Capítulo 7 - Jogos e atividades cognitivas para a toda família .....</b>	<b>90</b>
Andrea Oliveira Batista e Simone Aparecida Capellini	

<b>Parte II – Orientações para atuação no Pós-COVID-19 .....</b>	<b>104</b>
<b>Capítulo 8 - Avaliação e monitoramento do Componente Curricular Língua Portuguesa: consciência fonológica, leitura de palavras e ortografia .....</b>	<b>105</b>
Adriana Marques Oliveira, Thaís Contiero Chiaramonte, Andrea Oliveira Batista, Simone Aparecida Capellini	
<b>Capítulo 9 - Avaliação e monitoramento do Componente Curricular Língua Portuguesa: fluência e compreensão de leitura .....</b>	<b>133</b>
Maíra Anelli Martins, Vera Lúcia Orlandi Cunha, Simone Aparecida Capellini	
<b>Capítulo 10 - Avaliação e monitoramento do Componente Curricular Língua Portuguesa: produção textual .....</b>	<b>201</b>
Andrea Oliveira Batista, Thaís Contiero Chiaramonte, Andrea Carla Machado, Simone Aparecida Capellini	
<b>Capítulo 11 – Avaliação e monitoramento do Componente Curricular Matemática .....</b>	<b>218</b>
Andréa Carla Machado, Miryan Cristina Buzetti, Simone Aparecida Capellini	

## APRESENTAÇÃO

O E-book intitulado *“Fonoaudiologia Educacional em tempos de COVID-19: estruturação de rotinas, atividades e orientações aos pais e professores”* é um material destinado para que fonoaudiólogos educacionais orientem pais e professores de escolares, sejam estes em fase inicial de alfabetização, em fase de consolidação da alfabetização ou em situação de inclusão, uma vez que as indicações de estratégias, de sites e de aplicativos aqui apresentados podem e devem ser explorados em situação de estimulação de habilidades relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Este E-book contém seis capítulos elaborados por fonoaudiólogos educacionais, um capítulo elaborado por pedagogos e um capítulo realizado por neuropsicólogo, fazendo com que o material apresente um conteúdo diversificado e oportuno para orientar pais e professores a enfrentarem a adaptação das nossas crianças em situação de isolamento social e permanência em casa por tempo indeterminado devido à pandemia do COVID-19.

Na atualização deste E-book, o mesmo foi dividido em duas partes, sendo a primeira direcionada às orientações para atuação do fonoaudiólogo educacional em tempos de COVID-19 e a segunda parte direcionada às orientações para a atuação do fonoaudiólogo educacional para a atuação no Pós-COVID-19 mas, especificamente, para a atuação na retomada das aulas presenciais.

Espero, sinceramente, que este E-Book possa oferecer aos fonoaudiólogos educacionais, professores, pais e familiares estratégias de enfrentamento em tempos de COVID-19 que garantam minimamente o pleno desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem de nossas crianças.

Boa leitura!

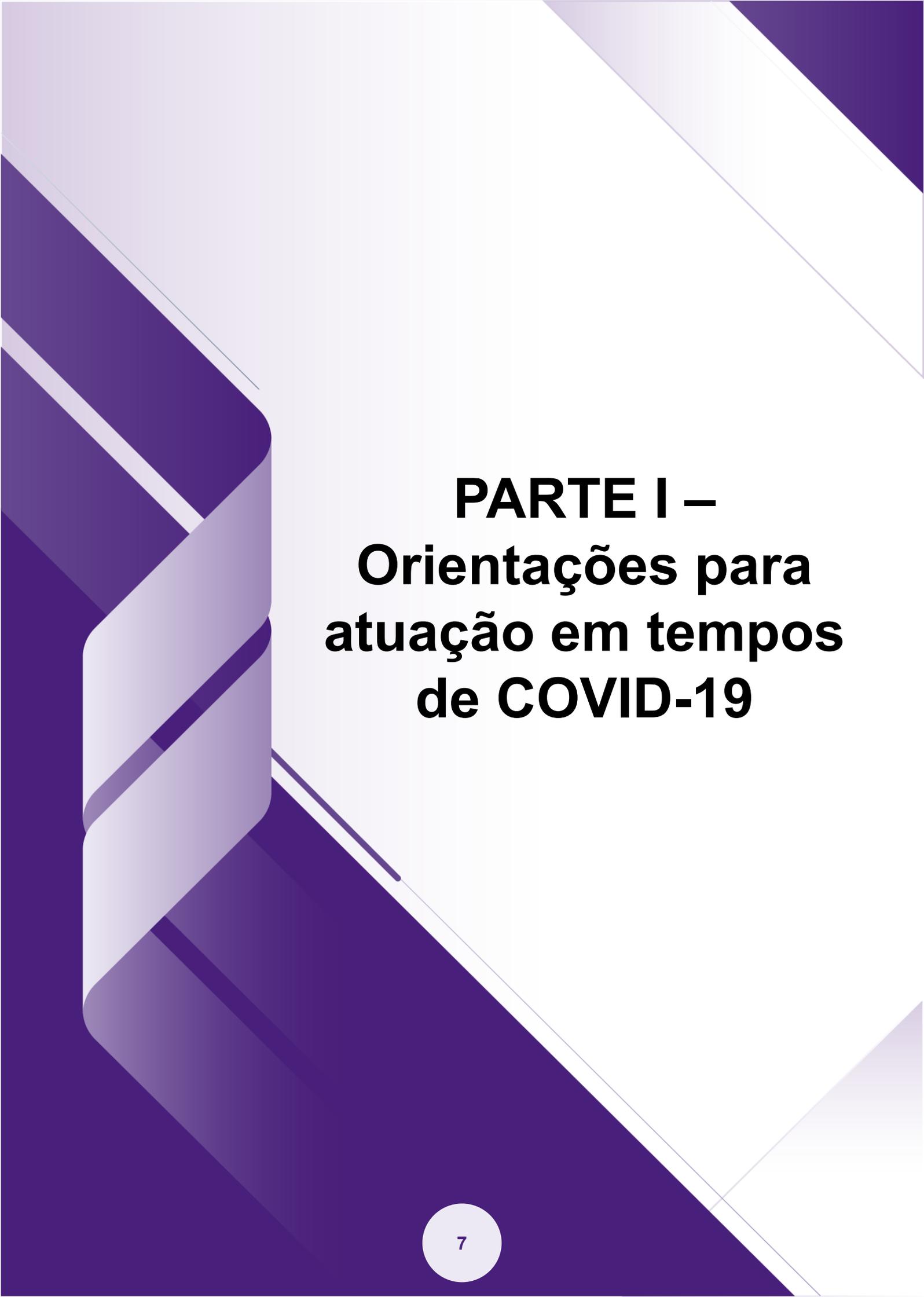
Boa reflexão!

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Aparecida Capellini**

Coordenadora do Departamento de Fonoaudiologia Educacional

Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia - SBFa

Gestão 2020-2022



# **PARTE I – Orientações para atuação em tempos de COVID-19**

# CAPÍTULO 1

## **ROTINA, INSTRUÇÃO E MONITORAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PARA PROFESSORES, PAIS E FAMILIARES**

*Miryan Cristina Buzetti  
Andréa Carla Machado*

Neste capítulo, serão apresentadas orientações para professores, pais e familiares quanto à estruturação da rotina, instrução e monitoramento de atividades para os pais e familiares de crianças que estão nas suas casas, por tempo indeterminado, em uma situação atípica na qual escola e família foram convocadas a exercer a sua adaptabilidade, condição esta inata aos seres vivos.

## 1.1 Orientações para professores

Professores, lembrem-se de que o ambiente doméstico é diferente do ambiente escolar e que além do bom planejamento das atividades acadêmicas é importante que a família tenha bons hábitos e rotina diária para favorecer o processo de aprendizagem pela criança, portanto reforcem, em suas instruções junto à família, a necessidade de organizar o espaço no qual as atividades irão acontecer, assim como a rotina diária da criança, para que ela tenha um horário estabelecido para realizar as atividades acadêmicas.

### O que são rotinas?

Rotinas são padrões de comportamento que são observáveis, que fornecem uma estrutura para execução de uma determinada atividade (VIZZOTTO; SATO, 2015).

Quando surgirem atividades para os alunos realizarem em casa, a rotina ou a estrutura das atividades propostas para aquele dia/semana/mês devem ser apresentadas para que o aluno consiga ter a percepção do todo e assim se organizar melhor no tempo e espaço para a execução da tarefa.

A rotina está diretamente relacionada com o planejamento, organização do passo a passo das sequências, gerenciamento do tempo, tomada de decisões, atenção e o controle de impulsos.

O professor ao planejar uma atividade deve considerar:

- O tempo que o aluno deverá se dedicar para realização das atividades;
- Os materiais que serão necessários para o desenvolvimento das atividades;
- A alternância de conteúdos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outros) e de recursos (visuais, auditivos, entre outros) visando a manutenção da atenção e motivação do aluno;
- O incentivo aos alunos para utilizarem marcadores como canetas coloridas, marcadores de texto, *post-it* como estratégia de formação de memória para a aprendizagem.



### **ATENÇÃO, PROFESSORES!**

Não se esqueçam da pausa.

As pequenas pausas são necessárias durante o estabelecimento da rotina, pois o aluno precisa descansar. Vianin (2013) apontou que durante as pausas, o conteúdo estudado se estabelece e o rendimento do aluno tende a ser superior, principalmente quando o conteúdo exigir estratégias de fixação ou memorização.



### **QUANDO REALIZAR UMA PAUSA?**

Na troca de conteúdos.

Um bom momento para a realização da pausa para os alunos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio é quando há troca de uma matéria para outra. Além da pausa, é recomendado que, entre as matérias, a rotina seja organizada para que não sejam apresentados conteúdos de matérias próximas (como Matemática e Física), pois há o risco de que as noções aprendidas e memorizadas se confundam.

O professor deve se lembrar de orientar aos pais que realizar atividades acadêmicas com as crianças em casa requer paciência, tolerância e dedicação, ou seja, a família precisa oferecer um ambiente facilitador, sendo assim, o professor deve propor atividades de maneira ordenada, com instruções objetivas que incentivem a autonomia do aluno.

Os professores devem orientar os pais que ao receber uma atividade impressa, seja em uma folha, apostila, livro didático ou caderno, a criança deverá:

- Analisar globalmente as atividades, verificando aspectos como nível de dificuldade, quantidade de exercícios, apresentação visual das tarefas, entre outros aspectos (leitura global);
- Estabelecer relações entre as informações, buscando em seus conhecimentos já adquiridos algo que a ajude a resolver e executar a presente atividade, portanto é importante levar em consideração o “conhecimento prévio” da criança para facilitar o início da execução da tarefa.

Para auxiliar os pais, os professores devem oferecer um roteiro ou um esquema do que é esperado em cada atividade. Desta forma, os pais ficam orientados quanto ao que esperar de cada atividade a ser desenvolvida pela criança.



**Professores, utilizem nos roteiros ou esquemas:**

- Perguntas norteadoras
- Fichas-guia
- Fichas autoavaliativas

Os pais devem ser orientados pelo professor a devolver as fichas autoavaliativas junto com as atividades para que, dessa forma, seja possível analisar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema e verificar a aprendizagem após a atividade.

Outro ponto importante a ser considerado é quanto ao enunciado das atividades. É preciso que o enunciado destas seja claro e objetivo. A organização textual do enunciado das atividades pode impactar de maneira positiva ou negativa a execução das mesmas.

O professor deve considerar que para os alunos conseguirem resolver uma situação problema, os mesmos deverão:

- Ler e compreender o enunciado;
- Representar a situação-problema;
- Resolver efetivamente o problema;
- Executar a operação matemática;
- Avaliar os resultados obtidos.

Para auxiliar no monitoramento das atividades realizadas juntamente com os familiares ou responsáveis, principalmente relacionado aos alunos menores (Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental I), o professor poderá apresentar aos pais e familiares, que irão acompanhar a criança, alguns direcionamentos para monitorar o comprometimento e a execução diante da atividade. O Quadro 1 e Quadro 2 apresentam exemplos de monitoramento antes e durante as atividades.

#### **Quadro 1.1 – Monitoramento antes do início das atividades**

<b>Antes da atividade</b>	<b>Sim/Não</b>	<b>Comentários</b>
<b>Mostra curiosidade diante da atividade apresentada</b>		
<b>Analisa a tarefa antes de realizar</b>		
<b>Consegue explicar o enunciado</b>		
<b>Consegue dizer se já realizou uma atividade semelhante</b>		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### Quadro 1.2 – Monitoramento durante as atividades

Durante a atividade	Sim/Não	Comentários
Sabe pedir ajuda, se necessário		
Executa a atividade calmamente		
Consegue explicar o objetivo da atividade		
Mantém a atenção na atividade		
Utiliza estratégia adequada de resolução		
Verifica o resultado		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Abaixo, segue um exemplo de monitoramento da atividade de leitura que os professores podem solicitar aos pais e familiares. Da mesma forma, tal estratégia pode ser aplicada e adaptada a qualquer conteúdo acadêmico.

### Quadro 1.3 – Monitoramento da atividade de leitura

RELATÓRIO DIÁRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CASA “Programa de Leitura”		
NOME: _____		
Semana/Data	N.º da Atividade	Dificuldade Apresentada (se houver)
<b>Adaptação realizada pela mãe para estimular a criança (o que deve ser modificado)</b>		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao planejar as atividades que os alunos irão realizar fora da escola, o professor deve realizar uma reflexão sobre a qualidade das atividades propostas, levando em conta os seguintes aspectos:

- Motivação;
- Envolvimento dinâmico;
- Conteúdo prévio;
- Estratégias de como aprender.

Os professores devem lembrar que alguns fatores poderão facilitar a aprendizagem, como a exploração dos sentidos por meio de atividades com músicas e vídeos de maneira a ter e manter a atenção da criança para o momento da realização da tarefa, criando assim memórias e experiências significativas que irão se tornar aprendizagem.

Além de todas as orientações aos professores presentes neste capítulo, a mais importante é referente à retomada do conteúdo. O professor deve retomar o conteúdo já trabalhado nos dias anteriores como uma forma de introduzir um novo conteúdo a fim de facilitar a compreensão e a relação entre os conceitos já estudados e o novo conceito.

**Professores, não se esqueçam de utilizar sites para consultas e realização de plantões de dúvidas, pois estas estratégias poderão facilitar a execução e a memorização de conteúdos e, assim, garantir o sucesso da aprendizagem.**



Ilustrações: Freepik

## 1.2 Orientações para pais e familiares

Existem evidências de que à medida que os pais se tornam mais sintonizados com a aprendizagem e interesses dos seus filhos, estes aumentam a sua resposta sensitiva no nível de desenvolvimento da linguagem, cognição e desenvolvimento social (MACLEAN; WOLERY; BAILEY JR., 2014).

Como descrito anteriormente, a rotina é uma estrutura necessária para a realização de uma atividade. É caracterizada por ser uma atividade conjunta na qual dois parceiros estão comprometidos um com o outro na mesma ação cooperativa, tomando atenção ao mesmo objeto, ou brincando ou trabalhando juntos numa atividade comum.

As rotinas de atividades conjuntas se mostram uma das ferramentas mais ricas, pois os parceiros olham um para o outro, partilham materiais e também sorrisos e alegrias como, por exemplo, na construção de uma torre com brinquedos manipuláveis ou em atividade de leitura compartilhada.

Desta forma, abaixo serão descritas algumas orientações importantes para que a rotina faça parte do cotidiano da vida familiar:

- Criar e manter horários definidos e preestabelecidos para o dia a dia como acordar, realizar atividades, almoçar, realizar atividades, brincar e dormir. Entretanto, é muito importante salientar que a rotina é um direcionamento sem culpa, talvez não seja possível cumpri-la 100% e, se isso acontecer, não desista.
- Procurar antecipar para a criança tudo o que ocorrerá, seja no dia ou na semana, caso as crianças sejam menores de 6 anos de idade, a rotina pode ser visual e apresentada por meio de figuras.
- Procure avisar gradativamente o término da atividade, principalmente se o encerramento for de uma atividade muito prazerosa.
- Envolver a criança nas atividades da casa: na hora das refeições, pegar os talheres e levar à mesa; trocas de roupa, ajudar a dobrar e guardar por categoria (meia, camisetas, etc.).
- Prepare a criança para hora de dormir, pois, nesse período de novas adaptações com permanência integral dentro de casa, devem ser mantidos os bons hábitos.
- Faça um planejamento prévio das rotinas e ofereça um ambiente mais seguro para criança, evitando assim estresse desnecessário.

Os pais devem ser orientados que naturalmente somos influenciados por hábitos, mais do que possamos imaginar. Mesmo sem perceber, procuramos organizar nossa vida diária dentro de rotinas preestabelecidas que otimizam o tempo e fornecem segurança. Para as crianças, isto não é diferente, pois as rotinas auxiliam na compreensão dos eventos ao redor e mantêm a previsibilidade e a segurança afetiva e emocional.

Portanto, a manutenção de uma rotina estável é uma condição imprescindível para favorecer além de um desenvolvimento saudável e harmonioso para todos da família, um ambiente prazeroso de aprendizagem.

A comunicação permeia todo o estabelecimento da rotina e é desenvolvida para que os seres humanos interajam e isto depende da comunicação entre as pessoas. A interação social é construída desde o início no contato com a mãe, com os pais, familiares e cuidadores e torna-se fundamental a presença de um estímulo.

Ao ser estimulada, a criança vai se interessando e desenvolve a atenção, dando início ao que chamamos de interação social recíproca e assim ambos os lados emitem respostas afetivas e sociais. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso instruir a criança: o que fazer e como fazer; assim a **instrução** é peça-chave para que esta interação ocorra de forma efetiva. Mediante ao exposto, elencamos algumas instruções para serem utilizadas nas atividades desenvolvidas com as crianças:

- Se a criança for pequena, considere que o período atencional também será diminuto, por isso, apresente a atividade e continue, se a criança estiver encaixando peças de Lego umas nas outras, contribua colocando algumas peças; compartilhe a mesma atividade;
- Introduza pequenas mudanças na brincadeira e aproveite pequenos momentos da rotina para interagir com as crianças, por exemplo, quando a mãe for estender a roupa, peça para criança ir pegando o prendedor, será um ótimo momento para ser trabalho movimentos de coordenação motora fina (trípode digital dinâmica);
- Mantenha o interesse da criança e inicie as atividades escolares sempre por aquilo que é importante para ela ou o mais fácil, já que, nesses momentos de privação social e contato, a motivação deve ser mantida.

- Explore os ambientes e os materiais a partir da instrução. A criança deve manusear e aos poucos deve-se mostrar a ela como brincar, dando-lhe o modelo. Caso perceba que a criança perdeu o interesse pela atividade, é importante pedir para guardar e auxiliar se for preciso e trabalhar desta forma a noção de finalização da atividade.
- Leia livros e conte histórias para as crianças. O importante nesta atividade é sempre solicitar ao final da história o reconto. Dependendo da faixa etária, durante a leitura, é importante apontar as figuras ou as palavras desconhecidas, explicar significados delas e até mesmo escrevê-las.
- Leia os enunciados das atividades enviadas pela escola com seu(sua) filho(a) para garantir o entendimento da instrução. Caso necessário, após a leitura prévia da criança, leia novamente com ela em voz alta para que se certifique que o enunciado foi compreendido pela criança.

**O momento de interação entre pais e filhos é uma força motriz para a aprendizagem.**



Além de considerar a rotina e a instrução das tarefas, é essencial que os pais monitorem as atividades enviadas pelos professores principalmente porque, em situação de isolamento social e permanência em casa por tempo indeterminado, é importante maior controle de previsibilidade e de realização das atividades.

O monitoramento serve para registrar de uma forma mais sistemática (organizada) o que é feito durante as atividades. Pode ser uma simples anotação para não esquecer do que foi solicitado pelo professor, até anotação sobre a reação da criança diante da atividade, conforme descrita na primeira parte deste capítulo.



**PARA SABER MAIS**

[www.wondergrovelearn.net/freewgl](http://www.wondergrovelearn.net/freewgl)

[www.recreationtherapy.com](http://www.recreationtherapy.com)



[www.teacherspayteachers.com](http://www.teacherspayteachers.com)

[www.arasaac.com](http://www.arasaac.com)

Ilustrações: Freepik

## REFERÊNCIAS

MACLEAN, M.; WOLERY, M; BAILEY JR., D. **Assessing infants and preschoolers with Special Needs**. Third Edition. New York: Pearson, 2004.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldade de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013

VIZZOTTO, A. SATO, F. Espaço e organização no cotidiano – começando no dia a dia e chegando ao ambiente escolar – tudo começa em casa. *In*: PANTANO, T.; ROCCA, C. **Como se estuda? Como se aprende?** São José dos Campo: Pulso Editora, 2015. p. 247-264.

# CAPÍTULO 2

## **ORIENTAÇÕES PARA MANEJO DE ESTRESSE E ANSIEDADE EM ATIVIDADES ACADÊMICAS**

*Graziele Kerges Alcantara*

Neste capítulo, serão abordadas algumas orientações para manejo de estresse e ansiedade que possam auxiliar professores e pais durante a execução das atividades acadêmicas pelas crianças em situação de isolamento social.

## 2.1 Adaptabilidade

Uma das características que define nossa espécie é a capacidade de adaptação. Denominamos de adaptabilidade a capacidade de adaptar-se facilmente às mudanças ambientais (REYNOLDS; KAMPHAUS, 2015).

O desenvolvimento humano abrange a interação de aspectos genéticos/biológicos e fatores ambientais, constituindo-se principalmente a infância um período fundamental e determinante. A capacidade de adaptação é comum a todos e embora existam diferentes perfis individuais atrelados aos fatores genéticos e ambientais, é de fundamental importância promover condições que em conjunto visem aumentar as chances de desfechos mais favoráveis (GOTTESMAN; HANSON, 2005; COSTA; MALLOY-DINIZ; MIRANDA, 2018).

As dificuldades de adaptabilidade podem ser vivenciadas não somente em condições de transtornos do neurodesenvolvimento e/ou psiquiátricos, como também podem estar associadas a altos níveis de ansiedade em crianças que não apresentavam nenhuma dificuldade prévia (REYNOLDS; KAMPHAUS, 2015).

**Choro, birras, desobediência e resistência podem ser pistas de que a criança apresenta dificuldade de adaptabilidade às mudanças de rotina, o que por sua vez pode estar relacionado a altos níveis de ansiedade.**

Desta forma, pais e familiares devem estar atentos às mudanças de comportamentos das crianças para que, desta forma, as mesmas sejam melhor adaptadas em seu ambiente domiciliar.

## 2.2 Ansiedade

Usamos a palavra “ansiedade” com frequência geralmente quando antecipamos o perigo ou enfrentamos preocupações frente a uma situação desconhecida ou estranha. Quando estamos ansiosos, podemos perceber alterações em nossos pensamentos, em como nos comportamos, em nosso humor e até em nosso próprio corpo como presença de tonturas, de desconforto abdominal, de sudorese, entre outras (STALLARD, 2009).

**Preocupação, apreensão, nervosismo e medo podem gerar comportamentos de evitação, desatenção, inquietação e irritabilidade. Roer unhas, chupar o dedo e outras compulsões também são comportamentos comuns que observamos em situações de ansiedade. Esperar que o pior possa acontecer também é um pensamento típico quando estamos ansiosos.**

Sendo assim, pais e professores que convivem com uma criança e/ou adolescente que manifeste sintomas de ansiedade, mesmo aquelas que não atendam aos critérios de diagnóstico formal (APA, 2014), provavelmente se beneficiarão de estratégias de intervenção baseadas em evidência para problemas relacionados.

Entendemos que o que fazemos e como nos sentimos são, na sua maioria, resultado do que pensamos, portanto adotar estratégias que objetivam aumentar a autoconsciência, o autoentendimento e o autocontrole podem trazer melhora psicológica e comportamental.

## 2.3 Estratégias

a) Ao iniciar uma tarefa ou atividade, oriente a criança e/ou adolescente a reconhecer mudanças em seu corpo como coração batendo mais rápido, mãos suadas, dor de cabeça, frio na barriga entre outras que podem ser sinais da presença de sentimentos ansiosos. Em seguida, proponha tarefas de relaxamento como fazer um exercício físico, atividades alternativas (jogos, assistir à televisão, tocar um instrumento, ouvir música, ler algo do interesse da criança), imaginar um lugar relaxante, controlar a respiração, entre outras.

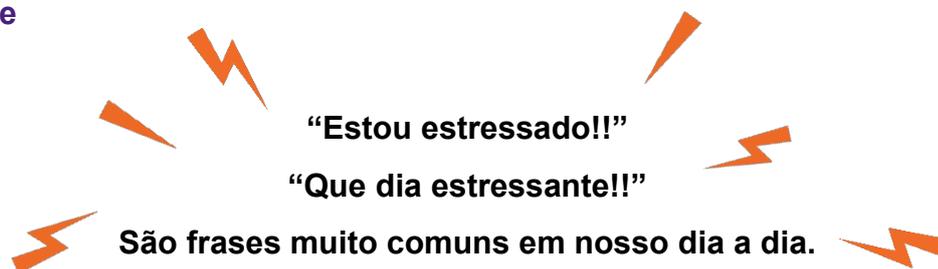
- b) Promova o exame das evidências a favor e contra os pensamentos irracionais que possam surgir em uma situação de ansiedade ao realizar uma atividade proposta.
- c) Auxilie sua criança ou adolescente a identificar seus próprios pensamentos negativos irracionais e substituí-los por outros mais realistas e positivos.
- d) Peça à criança que imagine um sinal de pare quando um pensamento negativo ocorrer. Em seguida, estimule a substituição deste por um pensamento positivo.

Além disso, identifique as situações em que a ansiedade se manifesta como, por exemplo, se uma criança ao realizar a tarefa escolar fica muito ansiosa e começa a brincar com o material ou pede para ir ao banheiro na tentativa de fuga.

A ansiedade relacionada à tarefa é real, assim como a contingência de fuga. Combine com a criança recompensas que poderá receber após o término da tarefa. É importante revisar com a criança as consequências para os comportamentos indesejados antes de começar a tarefa.

As recompensas devem ser significativas para as crianças e/ou adolescentes e não são negociáveis. Será preciso haver modelagem do comportamento, ou seja, provavelmente as crianças não irão se comportar exatamente como o desejado nas primeiras tentativas. *Não desista!* Siga reforçando as aproximações sucessivas para enfim alcançar o comportamento desejado.

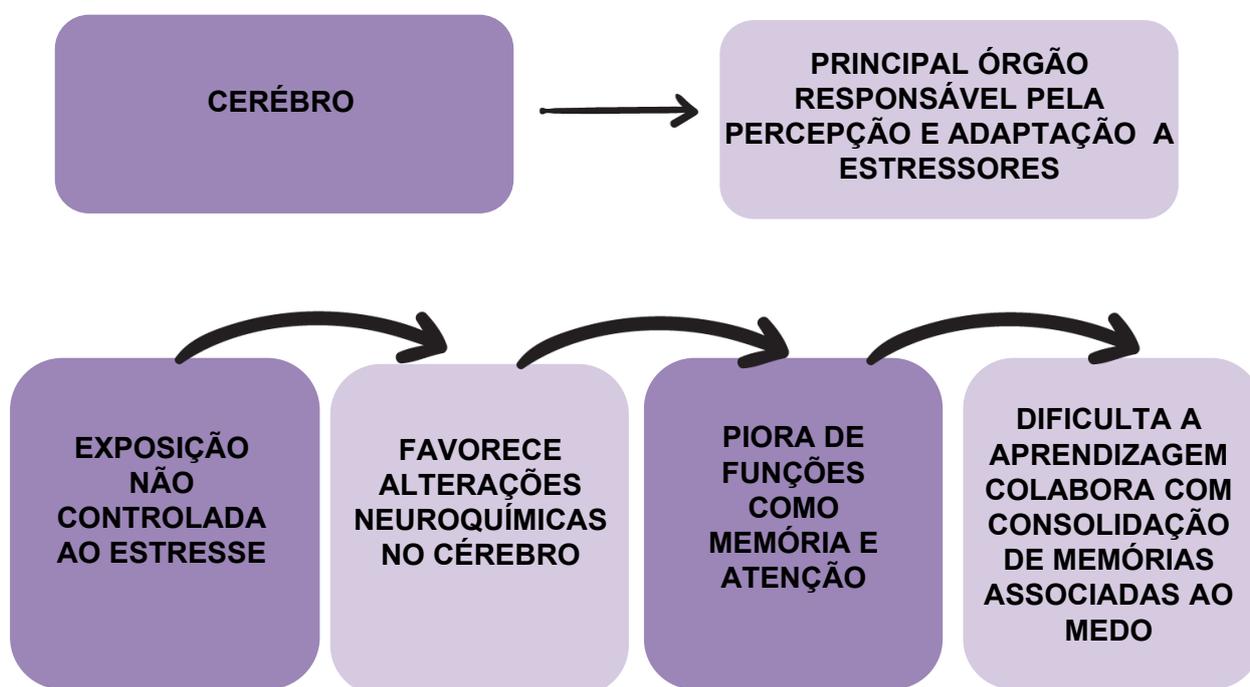
## 2.4 Estresse



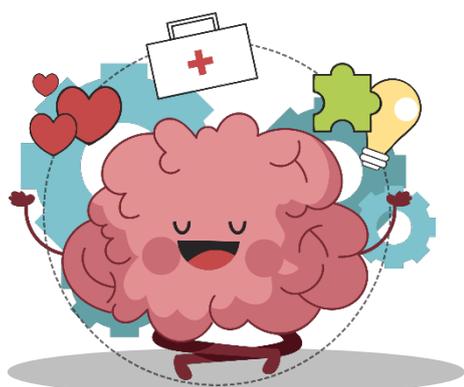
Atualmente, sabemos que o termo “estresse” diz respeito à exposição do indivíduo a agentes originários do mundo exterior, assim como o resultado provocado em nosso organismo a partir dessa exposição. Crianças e adolescentes também sofrem os efeitos do estresse e quanto mais jovens, maiores serão os impactos em seu desenvolvimento (COSTA; MALLOY-DINIZ; MIRANDA, 2018; SHANSKY *et al.*, 2009).

O cérebro é o principal órgão responsável pela percepção e adaptação a estressores. A exposição não controlada ao estresse favorece que alterações neuroquímicas ocorram no cérebro e, em consequência, podem levar a uma possível piora das funções cognitivas como memória operacional, atenção e habilidades envolvidas no gerenciamento do comportamento (AISA *et al.*, 2007; PEARS; FISHER, 2005; CHARMANDARI *et al.*, 2003). Essas alterações, por sua vez, podem gerar prejuízos como dificuldade no aprendizado, dificuldade em aderir às rotinas, atender as instruções além de colaborarem com a consolidação de memórias associadas ao medo (ARNSTEN, 2015; COSTA; MALLOY-DINIZ; MIRANDA, 2018).

**Figura 2.1 – Relação entre cérebro e a exposição não controlada ao estresse**



Fonte: Adaptado de Costa, Malloy-Diniz e Miranda, 2018 e Shansky *et al.*, 2009.



Desenvolvemos ao longo da vida a capacidade de resiliência, ou seja, a maneira como um indivíduo responde às circunstâncias atípicas e/ou inesperadas apresentando um resultado mais adequado quando comparados com outros expostos à adversidade igual ou semelhante. A forma com que respondemos ao ambiente é variável, sendo que quanto mais precoce for a exposição, maior será seu impacto (SHANSKY *et al.*, 2009; RUTTER, 1999).

A forma como as famílias reagem a uma adversidade trará repercussões ao funcionamento da criança. Portanto, busque desenvolver experiências protetoras que visem amenizar os impactos de situações de risco ou adversas (RUTTER, 1999), tais como:



- Adote uma visão mais positiva do que negativa;
- Busque demonstrar que as adversidades podem ser uma oportunidade de alcançar algo mais favorável;
- Evite críticas excessivas assim como sentimentos negativos direcionados à criança e ao adolescente quanto ao seu desempenho acadêmico;
- Dê oportunidade à criança ou adolescente de falar dos sentimentos e pensamentos ao ser exposto a uma tarefa que considere estressante;
- Descubra junto com a criança ou adolescente pontos positivos a respeito da situação que está promovendo o estresse ou ansiedade;
- Faça elogios à criança e adolescente como também incentive que ele mesmo reconheça pontos positivos.

As considerações e estratégias presentes neste capítulo visam auxiliar pais e professores no enfrentamento das situações mais comuns que podem comprometer a relação desenvolvimento-aprendizagem sendo, portanto, um material utilizado por profissionais da área da educação para consulta e orientação.

## REFERÊNCIAS

AISA, B. *et al.* Cognitive impairment associated to HPA axis hyperactivity after maternal separation in rats. **Psychoneuroendocrinology**, v. 32, n. 3, p. 256-266, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARNSTEN, A. F. Stress weakens prefrontal networks: molecular insults to higher cognition. **Nature neuroscience**, v. 18, n. 10, p. 1376-1385, 2015.

CHARMANDARI, E. *et al.* Pediatric stress: hormonal mediators and human development. **Hormone Research in Paediatrics**, v. 59, n. 4, p. 161-179, 2003.

COSTA, D. S., MALLOY-DINIZ, L. F., MIRANDA, D. M. **Genética e desenvolvimento humano: O pré-escolar**. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

GOTTESMAN, I. I.; HANSON, D. R. Human development: Biological and genetic processes. **Annu. Rev. Psychol**, v. 56, p. 263-286, 2005.

PEARS, K.; FISHER, P. A. Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 26, n. 2, p. 112-122, 2005.

REYNOLDS, C. R.; KAMPHAUS, R. W. **BASC-3 behavioral and emotional screening system manual**. Circle Pines, MN: Pearson, 2015

RUTTER, M. Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. **Journal of family therapy**, v. 21, n. 2, p. 119-144, 1999.

SHANSKY, R. M. *et al.* Stress-induced dendritic remodeling in the prefrontal cortex is circuit specific. **Cerebral cortex**, v. 19, n. 10, p. 2479-2484, 2009.

STALLARD, P. **Guia do terapeuta para os bons-pensamentos, bons-sentimentos**. Artmed Editora, 2009.

# CAPÍTULO 3

## **ESTRATÉGIAS PARA PAIS E PROFESSORES PAUTADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

*Marília Piazzzi Seno  
Giseli Donadon Germano  
Bianca Arruda Manchester de Queiroga  
Jaime Luiz Zorzi*

Neste capítulo, serão apresentados *sites* com atividades para professores e pais de crianças em anos iniciais de alfabetização (1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental I) considerando a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

### 1) Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 25).

**Campos de experiência da Educação Infantil:** estímulo das habilidades de escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas.

**Faixa etária:** 2 aos 5 anos de idade.

#### ➤ **Historinhas infantis/Contos**

**Plataforma:** *Spotify, Deezer ou Apple Music*

<http://lnk.to/Disquinhodecontos>

#### ➤ **Coleção Disquinho: 86 Histórias infantis**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD47852D972158A4>

#### ➤ **Hora da leiturinha/ contação de história**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/watch?v=aS0BjLZWgPk>

#### ➤ **Varal de histórias**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/user/VaraldeHistorias>

#### ➤ **De quem é esse som?**

**Plataforma:** *You Tube*

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_9is8\\_Q79dU](https://www.youtube.com/watch?v=_9is8_Q79dU)

<https://www.youtube.com/watch?v=l9t0y-92A7M>



Ilustrações: Freepik

➤ **Descobrimos os sons**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/watch?v=1eiGSX0t-nc>

<https://www.youtube.com/watch?v=kx6kuYeQIVE>

➤ **Aprendendo cores**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/watch?v=kygn6QpxlOk>

<https://www.youtube.com/watch?v=5igYewGEoFo>



➤ **Aprendendo partes do corpo**

**Plataforma:** *You Tube*

<https://www.youtube.com/watch?v=WkLm5-eBuD0>

<https://www.youtube.com/watch?v=OHb8Mj1r56A>

**Site:** <https://atividadespedagogicas.net/2019/03/atividades-sobre-auto-retrato.html>

➤ **Aprendendo formas**

**Plataforma:** *You Tube*

[https://www.youtube.com/watch?v=5NjG7glgf\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=5NjG7glgf_0)

<https://www.youtube.com/watch?v=QQ40m-XHnVs>

➤ **Lateralidade**

<https://atividadespedagogicas.net/2018/06/atividades-de-lateralidade.html>



Ilustrações: Freepik



### ➤ Outros Sites para Consulta



<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28166>

<https://www.soescola.com/2019/01/atividade-para-trabalhar-a-percepcao-corporal.html>

<https://educacaoinfantil.aix.com.br/o-eu-o-outro-e-o-nos/>

<https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/15-brincadeiras-criativas-e-divertidas-para-criancas-de-3-anos/>

<http://limerique.com.br/brincar-com/5-brincadeiras-com-sons/>

<http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/mais-10-brincadeiras-que-fizeram-a-sua-infancia/>

<https://www.tempojunto.com/2016/05/13/10-maneras-de-brincar-de-contar-historias/>

<https://www.tempojunto.com/2017/11/10/10-brincadeiras-para-estimular-a-coordenacao-motora-fina/>



Ilustrações: Freepik

## ➤ Aplicativos



### Sons de Animais

Jogo educativo concebido para crianças de 1 a 5 anos para aprender os sons de animais.

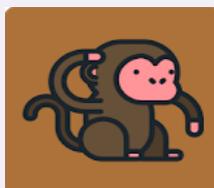
**Disponível:** *Google Play*



### Palavra Cantada para crianças

Elas estimulam especialmente o contato entre adultos e crianças por meio da música.

**Disponível:** *Google Play*



### Mimicando

Mimicando é um aplicativo estilo "Imagem e/ou Ação" que gera palavras aleatórias para você realizar uma mímica e/ou desenho.

**Disponível:** *Google Play*



### Desenho Passos para crianças

Um desenho divertido que trará benefícios. A jogabilidade é muito simples: desenhar a parte de uma desconhecida figura, apontando a pintura na linha pontilhada.

**Disponível:** *Google Play*



### Partes do Corpo para Crianças

Ajudará seu filho a aprender o nome das principais partes do corpo humano.

**Disponível:** *Google Play*



### ABC Aprenda o Alfabeto Kids

Jogo educativo criado especialmente para introduzir o alfabeto ao seu filho em idade pré-escolar. Repleto de diversão, livre de anúncios e perfeito para crianças entre 2 e 5 anos. Atividades de traçado de letras maiúsculas e minúsculas.

**Disponível:** *Google Play*

Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

### ➤ **Brincadeiras em Família (a partir dos 4 anos)**

#### **- Eu fui para a lua... (Memória)**

Os participantes devem, cada um na sua vez, dizer a frase seguinte completando-a com algum item: “Eu fui pra lua e levei.....um caderno”. O próximo jogador repete a frase completa e adiciona outro item: “Eu fui pra lua e levei um caderno e uma maçã”. Assim segue sucessivamente eliminando os participantes que não se recordarem da sequência.

## **2) Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (BRASIL, 2019, p.105)**

**Anos Iniciais:** Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades: no Ensino Fundamental – Anos Iniciais aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.

**Faixa etária:** 1.º e 2.º ano

### ➤ **Jogo da Rima (consciência fonológica, léxico e memória auditiva)**

Cada participante deve ter uma folha de papel e uma caneta. O primeiro jogador diz uma palavra e tanto ele como os demais deverão escrever outras palavras que rimem com ela. O jogador que conseguir anotar um maior número de palavras no intervalo de 30 segundos ganha a rodada.

### ➤ **Jogo da Aliteração (consciência fonológica, léxico mental e memória auditiva)**

Cada participante deve ter uma folha de papel e uma caneta. O primeiro jogador diz uma palavra e tanto ele como os demais deverão escrever outras palavras que comecem com o mesmo som que ela. O jogador que conseguir anotar um maior número de palavras no intervalo de 30 segundos ganha a rodada.

### ➤ **Vocabulário (memória e semântica)**

Escreva em tiras de papel algumas categorias que desejar como “fruta”, “cor”, “objeto”, “material escolar”, “cidade”, “carro”, “filme/desenho”, “personagem”, “profissão”.

Dobre todas as tiras e as coloque numa caixinha. Faça um sorteio e leia em voz alta a categoria selecionada. O participantes terão 30 segundos para escrever todos elementos que se recordarem relacionados a ela. Ganha aquele que no final de todas categorias tiver vencido o maior número de rodadas.

Ex.: Palavra sorteada “Fruta” (banana, maçã, mamão, manga, goiaba, tamarindo, caju, abacaxi...)

### ➤ Carta na Testa (consciência fonológica e memória)

Escreva cada letra do alfabeto em um pedaço de papel de aproximadamente 10cmx10cm. Coloque todos numa caixa no centro da mesa. O primeiro jogador sorteará uma letra e a deixará colada na testa do próximo participante sem que ele a veja. O objetivo do jogo é que este jogador descubra qual letra foi sorteada. Cada um na sua vez deve dizer uma palavra que contenha (em qualquer posição) aquela letra colada na testa do colega até que ele consiga descobri-la. Quem precisar de mais pistas perde a rodada e é eliminado. Vence aquele participante que ficar por último.

### ➤ Site para consulta

<https://leiturinha.com.br/blog/ideias-para-estimular-a-criatividade/>

### ➤ Aplicativos



#### **Inventeca: ler histórias e divertir crianças**

Com narrativas sem texto ilustradas por autores de literatura infantojuvenil, “Inventeca” é perfeito para pais e mães contarem histórias aos filhos antes de dormir e permite que eles criem as narrativas sozinhos ou junto com responsáveis e até gravá-las para as crianças ouvirem quando os pais estiverem ausentes, sendo uma ótima ferramenta para aproximação da família pois diminui barreiras da rotina da vida moderna e desperta o interesse por leitura.

**Disponível: *Google Play***

Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.



### **Seu Lobato: vídeos infantis**

A “Turma do Seu Lobato” reúne músicas e historinhas com dicas e ensinamentos sobre higiene, meio ambiente, natureza, alimentação e muito mais de uma forma lúdica e contagiante.

Reunindo grandes clássicos infantis e músicas inéditas, Seu Lobato é o famoso dono de um sítio muito divertido, brincalhão e preocupado com a fauna, a flora e a educação de todas as crianças do mundo.

**Disponível: *Google Play***

Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

### **3) Matemática no Ensino Fundamental (BNCC, 2019, p.278-283).**

**Anos Iniciais:** Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades: Números

➤ **1.º ano:** Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação; reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações; problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração; leitura, escrita e comparação de números naturais até 100.

#### **Atividades Matemáticas 1.º ano: números e quantidades**

<https://atividadespedagogicas.net/2019/05/atividade-de-matematica-1o-ano-numeros-e-quantidades.html>

#### **Problemas de soma para o 1.º ano**

<https://atividadespedagogicas.net/2018/04/atividades-de-matematica-sobre-problemas-de-soma.html>

#### **Raciocínio lógico-matemático para o 1.º ano**

<https://atividadespedagogicas.net/2015/02/matematica-1-ano-fundamental-imprimir-pronto.html>

- **2.º ano:** Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, utilizando estratégias pessoais.

### Atividades de adição com reserva para o 2.º ano

<https://atividadespedagogicas.net/2019/04/atividades-de-adicao-com-reserva.html>

### Situações-problema para o 2.º ano

<https://atividadespedagogicas.net/2019/04/atividades-de-matematica-com-situacoes-problemas.html>

### ➤ Sites para Consulta

<http://www.turminha.com.br/atividade-educativa/nocoos-espaciais-em-cima-e-embaixo>

<https://www.tempojunto.com/2019/09/09/como-trabalhar-nocao-espacial-nas-criancas/>

<https://leiturinha.com.br/blog/ensinando-medidas-para-as-criancas/>

<https://www.soescola.com/2017/03/matematica-para-criancas-de-forma-ludica.html>

<https://www.matific.com/bra/pt-br/home/>

<https://br.ixl.com/membership/family/pricing>

<https://www.digipuzzle.net/>

### ➤ Aplicativos

	<p><b>Diversão jogos de Matemática</b></p> <p>“<i>Kindergarten Kids Math Games</i>” é um programa abrangente de aprendizado de matemática para crianças no Maternal e Jardim de Infância. Trabalha conceitos de contagem, senso numérico e comparação.</p> <p><b>Disponível: <i>Google Play</i></b></p>
	<p><b>Números Combinam Jogos Grátis</b></p> <p>Criado por pais e professores, “<i>Numbers Match</i>” é a ferramenta de ensino perfeita para identificação do número, combinação emocionante entre jogo cartão com narração profissional, música divertida e feedback positivo. É divertido e fácil para as crianças usarem.</p> <p><b>Disponível: <i>Google Play</i></b></p>

Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

## REFERÊNCIA

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2017.

# CAPÍTULO 4

## **ESTRATÉGIAS PARA PAIS E PROFESSORES BASEADAS NO POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO I**

*Bianca dos Santos  
Alexandra Portes de Cerqueira César  
Cláudia da Silva  
Thaís Contiero Chiaramonte*

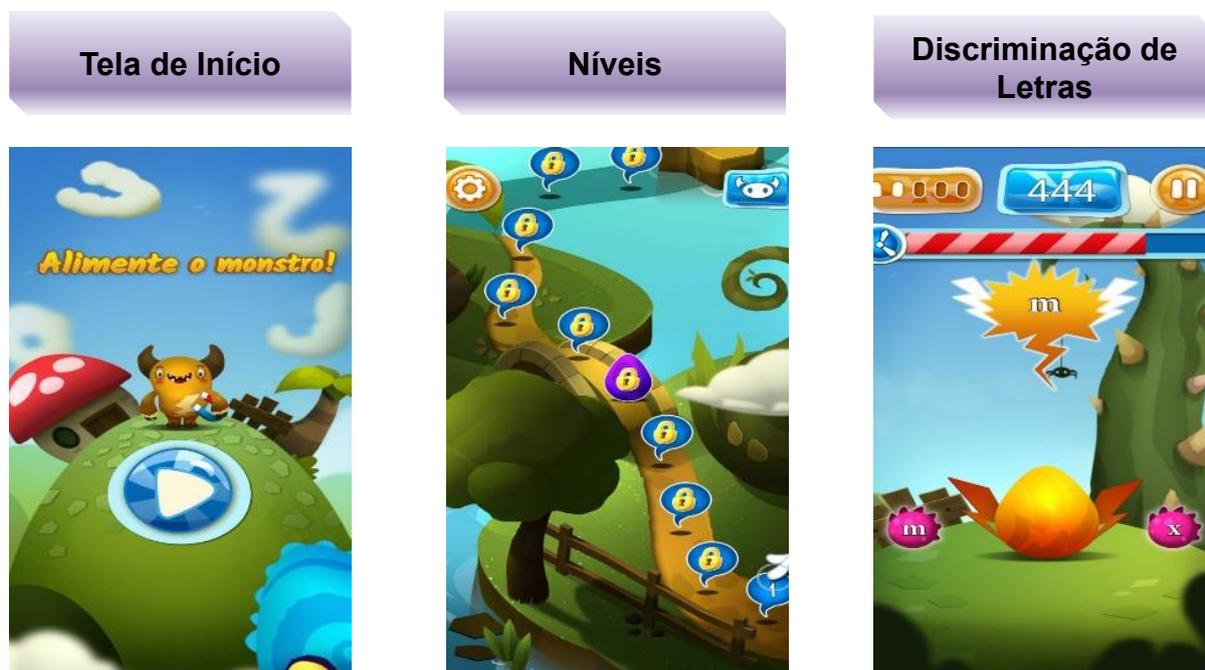
Neste capítulo, serão apresentados sites com atividades para professores e pais de crianças em anos iniciais de alfabetização (1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental I) considerando a proposta da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) em dois dos seis pilares que dão base à alfabetização: consciência fonêmica e produção escrita.

## a) Consciência Fonêmica

### Aplicativos para Android

#### ➤ Alimento o Monstro

Este *app* permite à criança estimular a discriminação de grafemas e fonemas por meio de jogos educativos. A criança deve escolher o seu personagem para jogar e terá que passar por diversos níveis do jogo de acordo com a complexidade de habilidade, ou seja, primeiramente a criança irá alimentar o seu monstro com letras, em seguida com sílabas e depois com palavras. Os estímulos aparecem de forma visual e auditiva para auxiliar a criança por diversas vias de entrada e processamentos.



Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

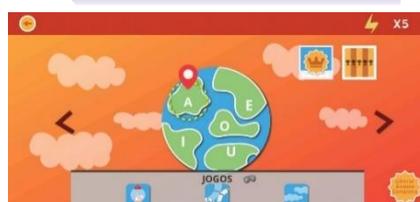
### ➤ Domlexia

Este aplicativo permite que a criança escolha qual letra ela irá trabalhar por vez como a identificação e a aliteração em palavra. Cada letra apresenta jogos interativos para estimulação da habilidade escolhida. O interessante deste aplicativo é que além das instruções escritas, ele também conta com um robô que dá a instrução para a criança de forma falada, assim ela pode jogar tanto com a ajuda de um adulto quanto sozinha, no caso da criança ainda não ser fluente ou ter dificuldade para decodificar e compreender ordens.

Tela de Início



Escolha da Letra/Estímulo



Exemplo de Jogo



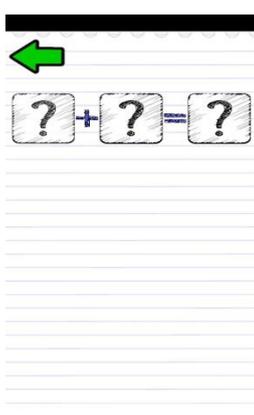
### ➤ Silabando

Este aplicativo permite trabalhar o reconhecimento de sílabas, síntese e análise fonêmica e também manipulação. Permite que a criança escolha qual letra ela gostaria de manipular juntamente com outra letra, além de trabalhar a expansão de vocabulário, pois oferece novas palavras com as letras escolhidas e também imagens referentes às mesmas.

Tela de Início/Escolhendo a Sílabas



Descobrimo a Sílabas Formada



Apresentação do Estímulo



Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

➤ **Site: Smart Kids – Jogos Educativos:**

➤ **Link:** <https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/silabas-jogo-silaba-ba>

Este *site* apresenta figuras além de palavras e é possível trabalhar aliteração de sílabas e fonemas. O *site* oferece letras ou sílabas e a criança deve clicar no desenho que começa com a sílaba solicitada e vai acumulando pontos.



## b) Produção da Escrita

➤ **Word Heaps Pic:** é um jogo para encontrar palavras em pilhas. No início da página, há uma imagem e, na parte posterior, estão as palavras que descrevem-na, local onde o escolar deve sinalizar como se fosse um caça-palavras ou a palavra descritiva da imagem.

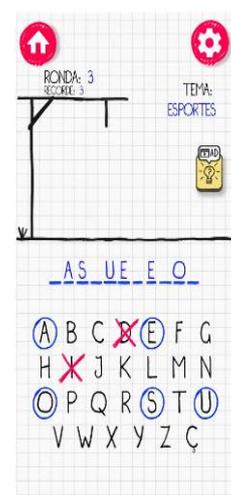


Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

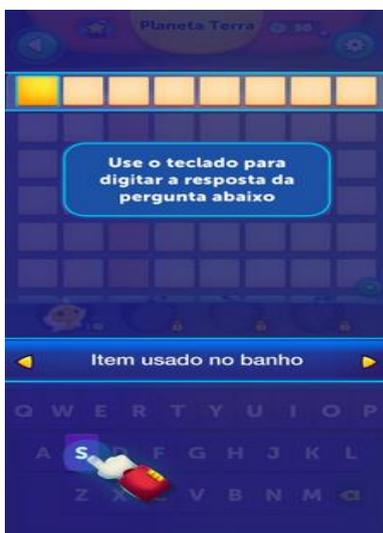
- **Pilha Palavras – Jogo Busca De Palavras Escondidas:** Seguindo o mesmo princípio do jogo *Word Heaps Pic*, o jogo “Pilha Palavras - Jogo Busca De Palavras Escondidas” tem um nível de dificuldade maior, uma vez que não traz figuras que servem como apoio para encontrar as palavras. Neste jogo, o escolar tem que encontrar as palavras a partir de uma dica geral escrita no topo da página e a partir do número de letras que compõem as palavras.



- **Passatempos – 10 jogos em 1:** Este App contém 10 jogos que estimulam habilidades que compõem o desenvolvimento de aprendizagem do escolar como caça-palavras, jogo da velha, jogo da forca, *sudoku*, entre outros. Aqui daremos ênfase aos dois jogos que necessitem de conhecimento e que estimulem a escrita que são o caça-palavras e o jogo da forca. Estes dois jogos, antigamente jogados com dois jogadores e realizados a partir do papel, voltaram de forma digital para a diversão dos escolares.

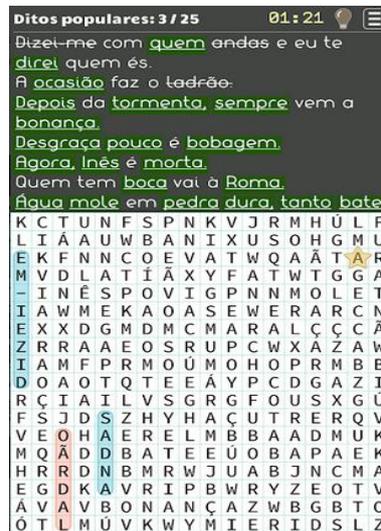


- **CodyCross – Palavras Cruzadas:** É um jogo de palavras cruzadas no qual a cada palavra decifrada corretamente, algumas letras são oferecidas como ajuda para decifrar as demais palavras. Ao fazer uso da imaginação, o jogo apresenta um alienígena que se perdeu no planeta Terra e precisa da ajuda do jogador para conhecer mais sobre o nosso planeta.



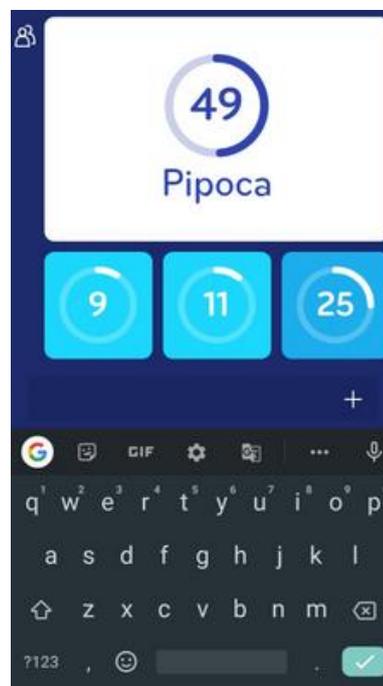
Para escolares com maior domínio da escrita, apresentamos dois Apps com um nível de dificuldade maior a fim de que o aprendizado seja estimulado. São eles:

- **Caça-Palavras – Brasileiro:** Traz palavras simples e complexas, de alta e baixa frequência e, em determinados níveis, traz pequenos textos informativos contendo as palavras que devem ser achadas.



Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

- **94%:** Neste jogo, o escolar deve descobrir quais as respostas mais comuns sobre determinado assunto. É dado um tema e o jogador deve escrever corretamente quais as palavras relacionadas, trazendo a ideia de um *Brainstorm* digital.



Fonte: Imagens retiradas dos próprios aplicativos.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização**. PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

# CAPÍTULO 5

## **ESTRATÉGIAS PARA PAIS E PROFESSORES BASEADAS NO POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO II**

*Maíra Anelli Martins  
Vera Lúcia Orlandi Cunha*

Neste capítulo, serão apresentadas atividades de fluência e compreensão de leitura que com ferramentas tecnológicas serão de extrema importância para ajudar as crianças a se sentirem motivadas para as práticas de leitura, mesmo com o atual cenário em que vivemos.

As atividades aqui propostas foram pensadas para ser aplicadas com a ajuda de ferramentas tecnológicas por pais e professores e se baseiam em dois componentes essenciais da instrução em leitura (fluência e compreensão) descritos na proposta de Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Sugere-se que as atividades não sejam apenas utilizadas para os estudantes no início da escolarização, mas com todos aqueles que necessitem aprimorar e desenvolver suas habilidades de leitura em sua máxima potência, o que inclui todos escolares do Ensino Fundamental I, inclusive aqueles que possam apresentar dificuldades com a leitura.

## 5.1 Introdução

A leitura, quando realizada de forma fluente e automática, libera recursos cognitivos da memória operacional para realizar os processos envolvidos na compreensão leitora. Assim, a leitura parte de um processo mais elementar que é o reconhecimento das palavras até chegar no mais complexo que é a compreensão da mensagem escrita, tão essencial para a aprendizagem dos novos conhecimentos (CUNHA; CAPELLINI, 2014a, 2014b).

Ao fazer uma leitura, um leitor típico não se dá conta de todos os processos que realiza. O processo se inicia pelo reconhecimento das letras dentro de uma palavra, o entendimento do significado das palavras que estão em uma frase e a captação do sentido de uma frase quando relaciona estas palavras. Ao associar as ideias extraídas de cada palavra, de cada frase e de cada parágrafo consegue-se chegar no sentido geral de um texto.

Deste modo, para que o leitor se envolva na leitura de uma história, sinta o prazer dessa leitura ou leia para adquirir novos conhecimentos necessita alcançar a compreensão do que lê. Somente dessa forma vai passar da fase mais elementar que é “aprender a ler” para uma fase qualitativamente superior da aprendizagem que é “ler para aprender”. Pois, ao ultrapassar a compreensão de uma frase e relacionar frases entre si, conseguirá construir uma representação mental do texto e, assim, obter novos conhecimentos e isso o fará progredir pessoal e academicamente (MIRANDA-CASAS *et al.*, 2010).

## 5.2 Para compreender textos narrativos: histórias, lendas, contos e fábulas

Para ajudar o escolar a compreender os textos narrativos é importante o conhecimento da estrutura desse tipo de texto, pois isso facilita em muito o ensino das estratégias necessárias para a compreensão das narrativas.

Os textos narrativos têm como principal objetivo promover a leitura recreativa, fazendo com que o leitor se envolva com os fatos provocando respostas emocionais de surpresa, curiosidade, medo, satisfação dentre outras reações que o identificam com os personagens e circunstâncias. Por seguir uma estrutura própria, os textos narrativos são os mais frequentemente encontrados em livros didáticos destinados ao ensino da leitura, por permitirem a antecipação dos fatos por quem lê e por mostrarem-se mais acessíveis (GRAESSER; GOLDING; LONG, 1991).

A estrutura destes textos tem natureza episódica e possui um conjunto definido de critérios que compartilham semelhanças entre si.

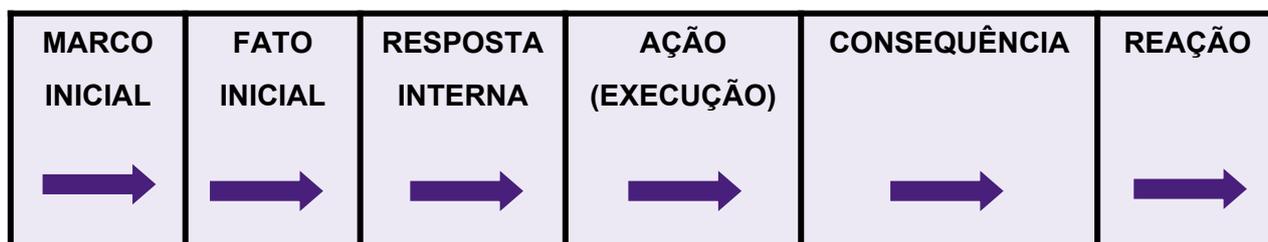
As narrações apresentam-se sob a forma de uma cadeia causal integrando desde a caracterização de um personagem e a perspectiva de um protagonista até a sequência de fatos ou ações. É essa cadeia causal que orienta e estabelece a sequência de eventos que ocorrem dentro de uma ordenação temporal, permitindo ao leitor alcançar uma interpretação coerente da história (ESCUADERO; LEÓN, 2007).

Dessa forma, compreender um relato implica penetrar na cadeia causal que organiza os acontecimentos e ações que o constituem. É essa cadeia causal que permitirá o reconhecimento das regularidades mais características que se apresentam nos contos.

Essas regularidades indicam que um relato se inicia criando um contexto ou um **marco inicial**, com personagens que vivem em um **determinado mundo** e em um **determinado tempo**. Em seguida, se dá um **fato inicial** que altera o mundo descrito no contexto inicial e provoca uma **resposta interna** (emocional ou cognitiva) no personagem. Esta resposta interna move o personagem a uma **ação** que provoca **consequências** e uma **reação final**. Se esta reação não for satisfatória, se inicia uma nova execução que dá lugar a certas consequências e a uma nova reação, que pode dar lugar a outras novas ações e a novas consequências e reações, até uma ação, consequência e reação final (SÁNCHEZ, 2002).

O esquema abaixo pode orientar a compreensão desta cadeia causal de acontecimentos que ocorre nas narrações de acordo com o apresentado no Quadro 5.1 (SÁNCHEZ, 2002).

**Quadro 5.1 – Apresentação de esquema da cadeia causal das narrativas**



➤ **Marco Inicial:** é o início da história quando aparece o mundo no qual os personagens estão inseridos (lugar, personagens e tempo), podendo aparecer marcador linguístico ou não.

➤ **Fato inicial:** é o evento perturbador que surge trazendo problemas para o personagem e que o tira do seu equilíbrio e que vai provocar uma resposta interna nele.

➤ **Resposta interna:** é o que o personagem sente e o faz executar algumas ações na tentativa de resolver o problema.

➤ **Execução/Ação:** é o que o personagem faz para tentar resolver o problema que o tirou de seu equilíbrio.

➤ **Consequência:** é o resultado da ação do personagem.

➤ **Reação:** é aquilo provocado pela consequência, ou seja, mostra que a consequência trouxe um resultado satisfatório ou não.

Fonte: Adaptado de Sánchez (2002).

Conhecer a estrutura narrativa do texto pode facilitar o trabalho com a compreensão leitora. Pois, o conhecimento da estrutura típica do texto dá ao leitor um esquema de referência que facilita a compreensão por permitir a antecipação dos prováveis acontecimentos e a criação de expectativas, a geração de inferências e o estabelecimento da relação entre as informações veiculadas que permitem a identificação mais acurada das ideias principais (ABUSAMRA *et al.*, 2012).

Quando conta com o *conhecimento da estrutura de texto*, o leitor também empresta mais facilmente seus *conhecimentos prévios* sobre as ações e reações humanas, bem como seus esquemas para resolução de problemas (para satisfação da resolução proposta pelo fato inicial), além de *monitorar* e detectar mais prontamente possíveis falhas na construção do sentido.

Outra capacidade implicada na construção da compreensão profunda - e que é favorecida pelo conhecimento da estrutura textual - é a *geração de inferências*. É importante ressaltar que a leitura envolve não apenas o processamento da informação explícita transmitida pelo texto. A compreensão leitora requer também que o leitor participe ativamente na busca de informações omitidas no discurso, baseando-se, assim, em seus conhecimentos já adquiridos. Textos nem sempre são completos — pelo contrário, podem ser ambíguos ou imprecisos — ou ainda intencionalmente elaborados com lacunas de informação por partir da pressuposição de que o leitor compartilha deste conhecimento. É preciso, então, que o leitor estabeleça a coerência necessária para construção de uma representação mental precisa e coerente. A estas atividades mentais, capazes de conectar a informação explicitada no texto com as informações implícitas, dá-se o nome de inferências.

As inferências são processos mentais que facilitam a ativação da informação e são particularmente essenciais para estabelecer a coerência comunicativa. Dessa forma, o leitor as constrói, ao tratar de compreender a mensagem lida, substituindo, adicionando ou integrando informações ao texto. As inferências são fundamentais porque têm altíssimo valor adaptativo para predizer condutas, para entender a realidade e compreender mensagens abstratas. As inferências possibilitam revelar o que está nas entrelinhas de uma mensagem e fazer explícita em nossa mente a informação implícita do texto (ESCUDEIRO; LEON, 2007; CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010; SANTOS; NAVAS, 2004).

### 5.2.1. Estratégias para ajudar a compreender textos narrativos

Vamos apresentar como exemplo a história do “Leão e o ratinho”, entretanto as estratégias sugeridas a seguir foram pensadas para serem utilizadas para textos narrativos em geral e foram baseadas em Sánchez (2002), Cunha e Capellini (2012, 2019) e são aqui apresentadas segundo seu momento de realização: estratégias preparatórias da leitura, estratégias realizadas ao longo da leitura do texto e estratégias após a leitura.

As estratégias enfatizam sempre a mediação do adulto, pais ou professores, pois a participação destes mediando as atividades facilita muito o entendimento de como as atividades devem ser realizadas proporcionando envolvimento do escolar no trabalho e, sendo assim, muito importante no momento da leitura.

#### ESTRATÉGIAS PREPARATÓRIAS DA LEITURA

##### Atividade 1. Ativação dos conhecimentos prévios

**Objetivo:** Utilizar todo o conhecimento de domínio do leitor de modo a favorecer o processo de compreensão.

##### 1. Observação das pistas de editoração e gráficas apresentadas



Antes da leitura, o adulto deve induzir os escolar a reconhecer as características de editoração do texto (estrutura de paragrafação, existência de títulos e subtítulos) levando os escolares a perceberem que as narrativas apresentam, em geral, um título e a seguir um texto de natureza contínua, organizado em sentenças e parágrafos. Desenhos e ilustrações devem ser igualmente explorados por meio de questionamentos que devem direcionar os escolar a buscar pistas relacionadas ao cenário, personagens ou eventos a serem apresentados no texto narrativo que será lido.

Fonte: Ilustrações Freepik.

## 2. Leitura conjunta do título



A leitura do título deve ser feita em voz alta por escolar e adultos. Após a leitura, o adulto deve questionar os escolares sobre o significado de palavras-chave do título que possam auxiliá-los, durante a leitura, a compreender os eventos da cadeia narrativa. O adulto deve estimulá-los a imaginar a partir do título, quando possível, o cenário e os possíveis personagens do texto.

## 3. Leitura conjunta do nome do autor



A leitura do nome do autor também pode ser explorada fazendo com que os escolares busquem, em sua experiência prévia de leitura, lembrar outros textos lidos produzidos por este mesmo escritor. Questionamentos devem induzi-los a reconhecer traços marcantes em seu estilo literário que possam ajudar na leitura a ser realizada.

# ESTRATÉGIAS AO LONGO DA LEITURA DO TEXTO

## Atividade 1. Leitura global do texto

**Objetivo:** Fazer a primeira interação com o texto como preparação para as atividades seguintes

Inicialmente, sugere-se a leitura oral do texto como um todo pelo adulto e o escolar deve acompanhar, enquanto o adulto lê e aponta com o dedo ou uma ponteira o trecho que está sendo lido. Esta atividade permitirá ao estudante estabelecer um modelo de boa leitura oral favorecendo a precisão leitora, pois o acompanhamento da leitura permite a ele associar a forma sonora com a forma visual da palavra que poderão favorecer seu reconhecimento rápido em outras situações de leitura; o respeito aos sinais de pontuação e expressividade, empregando mais adequadamente o padrão prosódico e pausas, essenciais também para a apropriada compreensão do conteúdo.



Ilustrações: Freepik

A seguir, o adulto deverá realizar a releitura do texto aplicando, durante este processo, as atividades a seguir. No final, anexamos a história inteira e também dividida por partes para serem impressas (Apêndice A).

## O LEÃO E O RATO

(Félix Maria Samaniego)



Um leão dormia **espichado** debaixo da sombra boa de uma árvore.

De repente apareceu um rato e começou a passear no corpo daquele poderoso animal. O **felino** não tardou a despertar e pegou o ratinho com uma de suas patas.

Assustado, o pequeno **roedor** implorou:

-Ó, por favor, não me mate. Peço-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira.

O leão desistiu de **esmagar** o animalzinho e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns **caçadores**. Nisso apareceu o ratinho, roeu as cordas e libertou o leão.

O leão ficou muito **grato** ao ratinho e deste dia em diante se tornaram grandes amigos.

## Atividade 2. Verificação dos vocábulos de cada parágrafo

**Objetivo:** Conhecer o significado de todos os vocábulos de cada parágrafo para que não haja interferência na compreensão.



- Após a leitura oral realizada pelo adulto, inicia-se a atividade de compreensão dos vocábulos de cada parágrafo (veja, como exemplo, as palavras marcadas em negrito na história acima).
- Neste momento, o escolar deve refletir que muitas vezes não entendemos o que lemos por desconhecer alguma palavra que é fundamental para entendermos o que vem a seguir na história lida.
- Ao ler cada parágrafo, o adulto deve perguntar se há alguma palavra que o escolar desconhece. Por exemplo, ao ler o primeiro parágrafo, o escolar deve verificar se conhece todos os vocábulos deste parágrafo, fazendo o mesmo nos demais.
- O adulto deve estimular, primeiramente, que o escolar tente, pelo contexto, identificar o significado da palavra. Juntos devem pensar em palavras similares que possam auxiliar na correta identificação do sentido. Posteriormente, deve ser incentivado o uso do dicionário para confirmação das hipóteses sobre o sentido da palavra. Explicações sobre como consultar o sentido de uma palavra desconhecida no dicionário são essenciais.
- Após fazer isto, o adulto deve dar vários exemplos com o uso da palavra desconhecida para que o escolar possa entender seu significado contextualizando-a em diversas situações.

### Atividade 3. Compreendendo a estrutura da narrativa

**Objetivo:** Compreender que as histórias são formadas por partes e que cada parte tem suas características próprias.

- 1) Agora, apresenta-se ao escolar a mesma história, porém dividida em partes e explicado que toda narrativa segue uma sequência com início, meio e um final.
- 2) O adulto explica que esta sequência é realizada **inicialmente** pela apresentação dos personagens, do lugar e do tempo onde se passa a história (marco inicial), alterada pela ocorrência de um fato inicial capaz de provocar uma reação (reação interna) no personagem e uma ação (execução) e as consequências destas ações. E ao **final**, acontece uma reação final. Deve-se ressaltar, portanto, que existe sempre um fio condutor entre as ideias do começo ao final da história. O adulto deve mostrar quais são os parágrafos nos quais se encontram cada um destes elementos.
- 3) O adulto irá, em seguida, pedir ao escolar que enumere cada parágrafo.
- 4) Em seguida, o adulto perguntará ao escolar qual é o número dos parágrafos referentes ao início, meio e final da história.
- 5) Depois, pedirá ao escolar que circule com lápis colorido cada parte da história, sendo: parte inicial de cor azul, medial de cor vermelho e final de cor verde.

#### O leão e o rato

(Félix Maria Samaniego)

**1 Um leão dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.**

**2 De repente apareceu um rato e começou a passear no corpo daquele poderoso animal. O felino não tardou a despertar e pegou o ratinho com uma de suas patas.**

**3 Assustado, o pequeno roedor implorou:**

**4 -Ó, por favor, não me mate. Peço-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira.**

**5 O leão desistiu de esmagar o animalzinho e deixou que fosse embora.**

**6 Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Nisso apareceu o ratinho, roeu as cordas e libertou o leão.**

**7 O leão ficou muito grato ao ratinho e deste dia em diante se tornaram grandes amigos.**

#### Atividade 4. Diferenciação entre informações explícitas e implícitas

**Objetivos:** Conhecer a diferença entre informação explícita e informação implícita no texto e compreender a relação entre a microestrutura do texto, relações dentro das frases e entre as frases. Explorar as relações em cada parágrafo da história.

Apresentar ao escolar os elementos de microestrutura que compõem cada parte da história e suas relações causais dentro da estrutura narrativa. Mostrar que cada parágrafo do texto é formado por frases (microestrutura) e cada uma delas passa uma ideia e que cada frase se relaciona com a outra, ou seja, a ideia anterior tem relação com a posterior e assim por diante, formando elos de ligação entre elas (como uma corrente).

1) Rever a história dividida por parágrafos.

2) O adulto mostra como devemos fazer as relações entre as ideias do texto. Deve destacar que, muitas vezes, relacionamos as ideias que já estão no texto e, em outras vezes, devemos relacionar as ideias do texto com informações que não estão na história, mas que conhecemos anteriormente.

3) Para isto o adulto deve grifar em cores diferentes cada um deles como mostrado a seguir, explicando a relação existente entre as informações explícitas no texto e aquelas que não estão explícitas, mas que devemos relacionar com coisas que já conhecemos e que estão guardadas em nossa cabeça.

4) Depois, explicar as relações entre as ideias, dizer que quando lemos vamos fazendo relações com o que lemos anteriormente, desta forma ao lermos as frases: “Assustado o pequeno roedor implorou”, neste caso “pequeno roedor se refere ao personagem anteriormente citado como “rato”; “O felino não tardou a despertar e pegou o ratinho com uma de suas patas”, nesta frase é necessário saber que “suas” quer dizer que as patas eram do leão e não do rato. Assim, temos que saber que as palavras, destacadas em cinza escuro, correspondem a elementos anteriores. Nos dois exemplos, observa-se que as relações são realizadas com as informações que já estão no texto, ou seja, *informações explícitas*.

5) Já no caso dos seguintes elementos grifados em cinza claro “Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores rede de uns caçadores. Nisso apareceu o ratinho, roeu as cordas e libertou o leão”, devemos fazer a relação com conhecimento que já temos. *Inferimos* que a rede foi colocada de forma intencional por homens que queriam pegar o leão, porque já sabemos, previamente que caçadores procuram capturar animais. Assim, como sabemos que o rato é um roedor, que consegue com seus pequenos dentes romper os fios da corda. *Neste caso, necessitamos conectar informações explícitas e implícitas.*

6) Este processo deve ser realizado em cada parágrafo.

### Atividade 5. Exploração da ideia principal de cada parágrafo

**Objetivo:** Aprender a macroestrutura de cada parágrafo.

Apresentar ao escolar os elementos de macroestrutura que compõem cada parte da história e suas relações causais dentro da estrutura narrativa. Explicar que cada parágrafo passa uma ideia mais geral (são as informações importantes que colocamos dentro dos esquemas que dão a macroestrutura do texto) e a ideia de cada parágrafo se relaciona com as ideias dos outros parágrafos formando a ideia global do texto.

1) Ao ler cada parágrafo, o escolar deve formar uma imagem mental daquilo que está sendo lido, extraindo, assim, uma ideia principal desse trecho do texto. Deve compreender o que o autor queria contar naquele pequeno trecho da história. O adulto deve instruir o escolar quanto ao “poder mágico” das palavras. As palavras devem permitir que o estudante “ligue a televisão dentro de sua cabeça” para imaginar toda a informação lida. O adulto pode induzir a criação desta imagem mental: pode pedir ao escolar que feche os olhos e imagine as características físicas do personagem, suas roupas, o local em que está, que imagine suas ações, movimentos corporais e reações, dentre outros elementos.

2) Após a criação das imagens, o adulto deve perguntar ao escolar qual o nome mais apropriado para representar o sentido daquele parágrafo (sempre tendo em mente que este nome deve passar a ideia principal do parágrafo discutido). No caso do primeiro parágrafo composto pela frase “Um leão dormia espichado debaixo de uma árvore”, por exemplo, poderia ser “O leão estava dormindo”. Esta atividade deve seguir ao longo de cada parágrafo.

3) Ao final, o adulto pode solicitar que cada escolar leia e depois repita com suas palavras o parágrafo lido. E, em seguida, verificar qual a ideia central desse parágrafo. Deve-se sempre fazer com que se perceba que a localização da ideia central do parágrafo contribui para relembrar os principais fatos lidos.

## **Atividade 6. Exploração dos elementos básicos da narrativa**

**Objetivo:** Conhecer os elementos básicos da narrativa.

Diferenciar os elementos de micro e macroestrutura que compõem cada parte da história e suas relações causais dentro da estrutura narrativa. Verificar a ideia de cada parágrafo, relacionar as ideias entre eles, até que se chegue a ideia mais geral, para isso é importante trabalhar com as estratégias seguintes.

1) Para esta atividade, o adulto explora com o escolar, sempre oralmente, os aspectos básicos de uma narrativa, ou seja, o marco inicial (tempo, lugar, personagens), fato inicial, resposta interna, execução, consequência e reação, conforme descrito anteriormente na explicação teórica apresentada. Relacionando e localizando esses elementos dentro de cada parte da história.

2) O adulto deve sempre estimular a participação do escolar fazendo perguntas sobre cada aspecto básico, solicitando que o escolar localize a parte da história e relate o trecho que corresponde àquele elemento questionado.

## ELEMENTOS BÁSICOS DA NARRATIVA

### Início da narração:

**Fato** - o que se vai narrar (O quê?).

**Tempo** - quando o fato ocorreu (Quando?).

**Lugar (Cenário)** - onde o fato se deu (Onde?).

**Personagens** - quem participou ou observou o ocorrido (Com quem?).

### Parte medial da narração:

**Causa (ou Problema)** - motivo que determinou a ocorrência (Por quê?).

**Modo (ou as ações que são desencadeadas pelos problemas)** – que ações foram realizadas para solucionar o problema.

**Consequências** – as ações solucionaram o problema ou não?

### Parte final da narração:

**Desfecho da história** - Como a história termina?

Exemplos de como explorar cada elemento básico da narrativa:

**Tema:** o leão e o ratinho

**Tempo:** passado

**Lugar:** em uma floresta

**Personagens:** o leão e o ratinho

**Problema:** o leão queria comer o ratinho

**Ações:** o ratinho implorou para o leão não comê-lo e disse que se fosse atendido poderia retribuir o favor um dia.

**Consequência:** O leão deixou que o ratinho fosse embora. E um dia o ratinho roeu a rede e libertou o leão. Um dia o rato teve oportunidade de retribuir o favor e roeu a rede que prendeu o leão libertando-o.

**Fechamento/Desfecho:** o leão ficou muito agradecido e ficou amigo do rato.

## ESTRATÉGIAS APÓS A LEITURA

### Atividade 1. Fazendo o esquema da estrutura da narrativa

**Objetivos:** Formar a macroestrutura do texto por meio da compreensão da cadeia causal, ou seja, das relações entre as frases e entre os parágrafos do texto.

Relacionar as partes da história colocando as ideias principais dentro de esquema que apresenta as características da narrativa.



1) O adulto retoma a explicação de que toda história tem um início, meio e um final. E que esta sequência é realizada inicialmente pela apresentação dos personagens, do lugar e do tempo onde se passa a história (marco inicial), alterada pela ocorrência de um fato inicial capaz de provocar uma reação (reação interna) no personagem e uma ação (execução) e as consequências destas ações e. E ao final acontece uma reação final. Deve-se ressaltar, portanto, que existe sempre um fio condutor entre as ideias do começo ao final da história. O adulto deve mostrar na lousa quais são os parágrafos em quais se encontram cada um destes elementos.

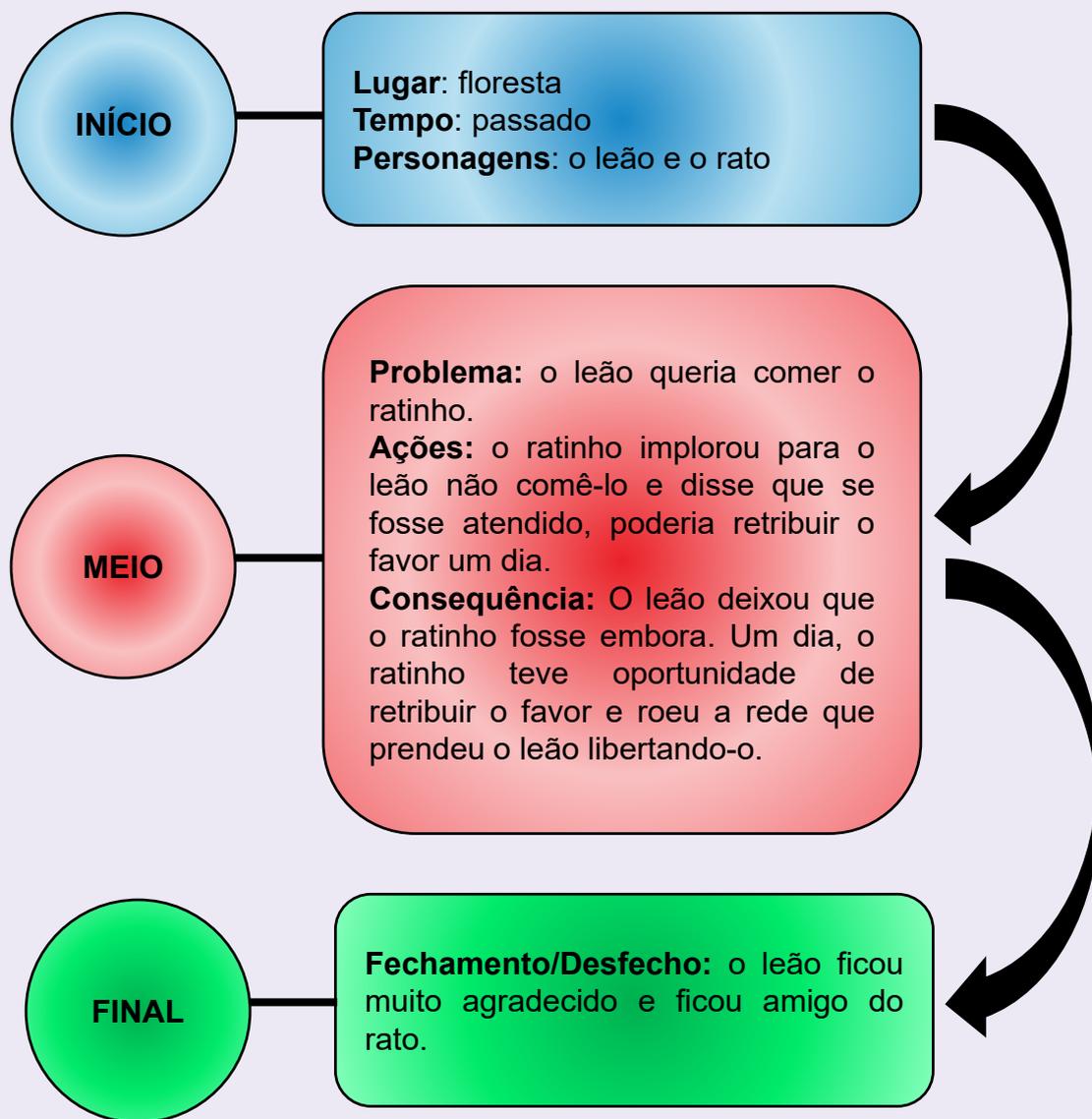
2) Com base nesta explicação, o adulto deve ajudar o escolar a colocar as ideias centrais da história dentro de um esquema que apresenta a cadeia causal e suas relações.

3) Para isso, usará a atividade realizada anteriormente sobre os elementos básicos da narrativa.

4) Construção do esquema da narrativa

Ilustrações: Freepik

Figura 5.1 – TEMA: história do leão e do ratinho



Fonte: Elaborado pelas autoras.



Ilustrações: Freepik

### Atividade 7. Questionando sobre os fatos da história

**Objetivo:** Estimular o escolar a lembrar dos fatos principais da história.

Para isso, não deve consultar a história anteriormente trabalhada.



O adulto pode perguntar se ele mudaria o nome da história e como poderia ser.

Perguntar sobre informações explícitas e implícitas na história como, por exemplo, quais eram os personagens, onde se passou a história, o que o leão estava fazendo, por que ele acordou, por que ele ficou bravo, o que ele queria fazer com o rato, como o rato escapou do leão, por que o leão ficou preso na rede, como ele conseguiu sair da rede, o que aconteceu depois que o leão conseguiu sair da rede.

Se ele mudaria o final da história e como poderia ser esse desfecho ou por que não mudaria.

### Atividade 8. Estimulação da leitura reflexiva e crítica

**Objetivo:** Estimular a leitura reflexiva e crítica ao se colocar no lugar dos personagens e analisando suas ações.

O adulto poderá fazer perguntas para o escolar sobre as ações dos personagens, como, por exemplo, se ele achou que o leão agiu certo em soltar o ratinho, se ele faria de forma diferente do ratinho para escapar do leão, como ele faria, se o ratinho fez bem ou não em libertar o leão e o porquê da sua opinião (sim ou não), por que eles ficaram amigos, se ele faria a mesma coisa.



## OUTRAS TÉCNICAS DE TRABALHO COM A COMPREENSÃO LEITORA

Outras técnicas também podem ser utilizadas para auxiliar o escolar na atividade de compreensão de leitura. Entre estas, temos:

### Leitura direcionada

- Esta técnica consiste em incentivar o escolar a manipular um livro, olhar suas ilustrações e elaborar uma hipótese inicial sobre a história que vai ser lida.
- Após a leitura, analisa-se com ele se sua hipótese se confirmou ou não, sendo que pode modificá-las ao longo do texto.
- Pode-se também formular uma questão para o escolar responder antes de cada parágrafo ou várias questões antes de ele ler o texto inteiro, a fim de direcionar sua atenção aos aspectos mais relevantes.

### Compreensão dirigida

- Depois da leitura de cada parágrafo de um texto, é fornecida uma pergunta referente a este trecho que será respondida por escrito ou oralmente.
- Inicialmente, as perguntas podem ser de caráter mais explícito como: quem são os personagens? O que está acontecendo? Onde estão? Entre outras.
- Em seguida, formular questões de caráter mais implícito como, por exemplo, sobre as intenções dos personagens, sobre os sentimentos ou as consequências das ações.
- Colocar ainda questões para o escolar emitir sua opinião pessoal sobre o texto, como, por exemplo, o que você achou dessa atitude? Se fosse você, o que faria? Entre outras.

## Recontar histórias

**Objetivos:** tornar evidente cada uma das partes do texto e fornecer instruções explícitas sobre as mesmas.

É apresentada ao escolar uma história curta por escrito, tendo as suas partes marcadas em cores diferentes.

Mostrar ao escolar que as histórias são organizadas com começo, meio e fim e que obedecer a essa organização na hora do reconto é de extrema importância para a sua compreensão.

**Parte em azul** no texto corresponderá ao início da história, em que são apresentados os personagens e a cena (o lugar e o tempo em que as coisas acontecem). Deve ser dada ênfase às convenções linguísticas típicas de abertura da história (“Era uma vez...”).

**A parte do texto em vermelho** será o meio da história que contém o que acontece, a ação dos personagens, os problemas e as soluções dos mesmos.

**Parte em verde** corresponderá ao fim da história, em que se apresenta o modo como a história termina, se os personagens resolveram e como resolveram os seus problemas. Deve ser dada ênfase às convenções linguísticas típicas de fechamento da história (“...e foram felizes para sempre...”).

➤ É apresentada outra história escrita a partir da qual o adulto faz algumas perguntas sobre:

- a) Os personagens, o tempo e o local da narração (começo);
- b) Os eventos e as ações dos personagens, seus objetivos e problemas enfrentados (meio);
- c) Como terminou a história, como os personagens resolveram o problema, o que ocorreu para que alcançassem seus objetivos (final).

- Nesta atividade são explicadas aos escolares as convenções linguísticas típicas de história.
- Após a apresentação da história, é solicitado aos escolares que pintem as partes do texto com as cores correspondentes.
- Para isso, é necessário ler novamente o texto, fazendo pausas entre as frases, perguntando se aquela passagem lida era o começo, o meio ou o final da história.
- Ao final, deve-se ler toda a história, sem interrupções, permitindo a integração das partes do texto.

### Uso de figuras em sequência

Pode ser utilizada a cópia de ilustrações do livro da história a ser trabalhada:

- São apresentadas 7 gravuras em sequência sobre a mesa (duas relativas ao começo, três ao meio e duas ao final), as quais correspondem a uma história que deve ser lida pelo examinador. À medida que o texto for lido, deve ser estabelecida uma correspondência entre as gravuras e a parte da história à qual elas se referirem.
- Em seguida, o adulto embaralha as gravuras, solicitando que o escolar indique as partes relativas ao começo, ao meio e ao final da história.
- Após esta identificação, são apresentadas outras 7 gravuras referentes a outra história, solicitando ao escolar que organize a sequência e indique à qual parte da história as gravuras se referem.
- Ao final, é solicitado que o escolar produza oralmente a história completa representada na sequência de gravuras.
- O adulto deve ler o fim de uma história e solicitar que o escolar indique qual é a parte do texto lido (começo, meio e fim).
- O mesmo procedimento deve ser realizado em relação ao meio e ao final da história.
- Em seguida, são utilizados 2 outros textos e o adulto deve ler o meio da história e solicitar ao escolar que identifique a parte do texto.

- Uma vez identificada a parte (de forma independente ou com o auxílio do examinador), o escolar deve completar a história de forma que a parte identificada esteja presente no texto oral produzido por ele, de forma articulada com as demais partes do texto.
- O mesmo deve ser realizado com as demais partes da história (início e final).
- O adulto apresenta seis cartas embaralhadas e informa que o baralho é formado por duas histórias misturadas, composta de 3 cartas cada uma: uma relativa ao começo, outra ao meio e outra ao final de uma história.
- Os estudantes devem ler cada uma das seis cartas e, então, são solicitados a montar as duas histórias contidas no baralho de maneira que as três partes formem um texto completo e coerente. O adulto auxilia quando necessário.
- Após a montagem das histórias pelo escolar, as mesmas devem ser lidas em voz alta e recontadas.

### **Montagem de baralho de forma independente**

Pode ser utilizada a cópia de ilustrações dos livros das histórias a serem trabalhadas.

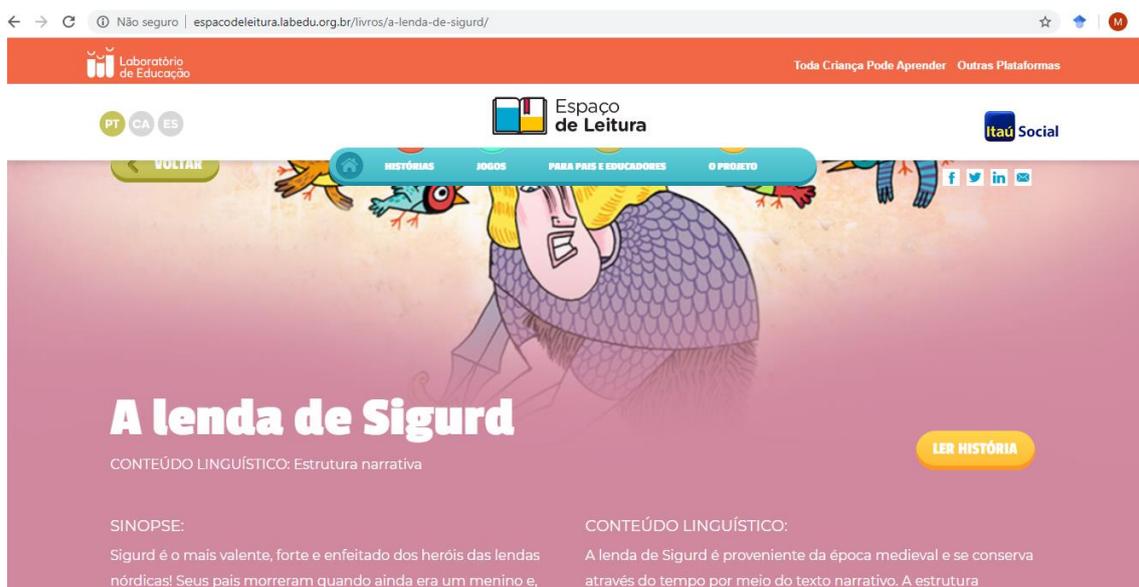
- Esta atividade é desenvolvida de forma idêntica à anterior, porém com um baralho com 3 histórias.
- A participação do adulto deve ser menos direta para que o escolar realize a montagem das histórias de forma independente, auxiliando apenas na leitura de cada carta.
- Após a montagem das histórias pelo escolar, as mesmas devem ser lidas em voz alta e recontadas.

A partir da tecnologia digital, *sítes* trazem a oportunidade de se explorar histórias digitais, como os chamados audiolivros que são histórias que já trazem a contação por meio de áudio digital, o que possibilita trabalhar não só as estratégias acima apresentadas, mas também com a fluência de leitura. Exemplo disto são os *sítes* como o <http://espacodeleitura.labedu.org.br/> (sugere-se aqui adequado para a faixa etária dos 7 aos 10 anos), que podem ser um grande aliado, visto que conta com audiolivros e jogos sobre cada uma das histórias. Esta coleção de livros digitais envolve linguagem e os diferentes modos de ler e pode ser explorada com os escolares e os adultos. O *site* ainda enfatiza o quanto a mediação do adulto pode ser importante neste momento para a leitura:

Enfim, os escolares estão constantemente aprendendo, e aquilo que observam e vivenciam tem potencial para impactar seu desenvolvimento de forma favorável ou não. Logo, o papel do adulto é fundamental, pois está em suas mãos mediar as interações das escolares com o mundo, assim como servir de referência, dando exemplos a partir de suas atitudes e decisões<sup>1</sup>.

Por isto, segue um guia com o passo a passo para explorar o site:

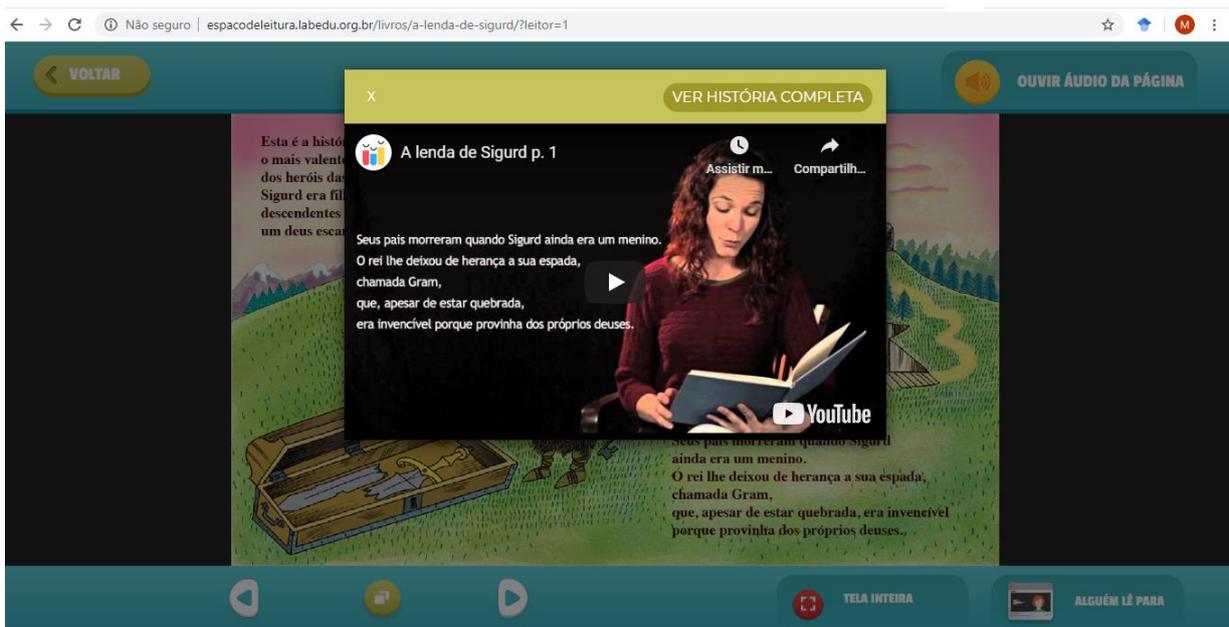
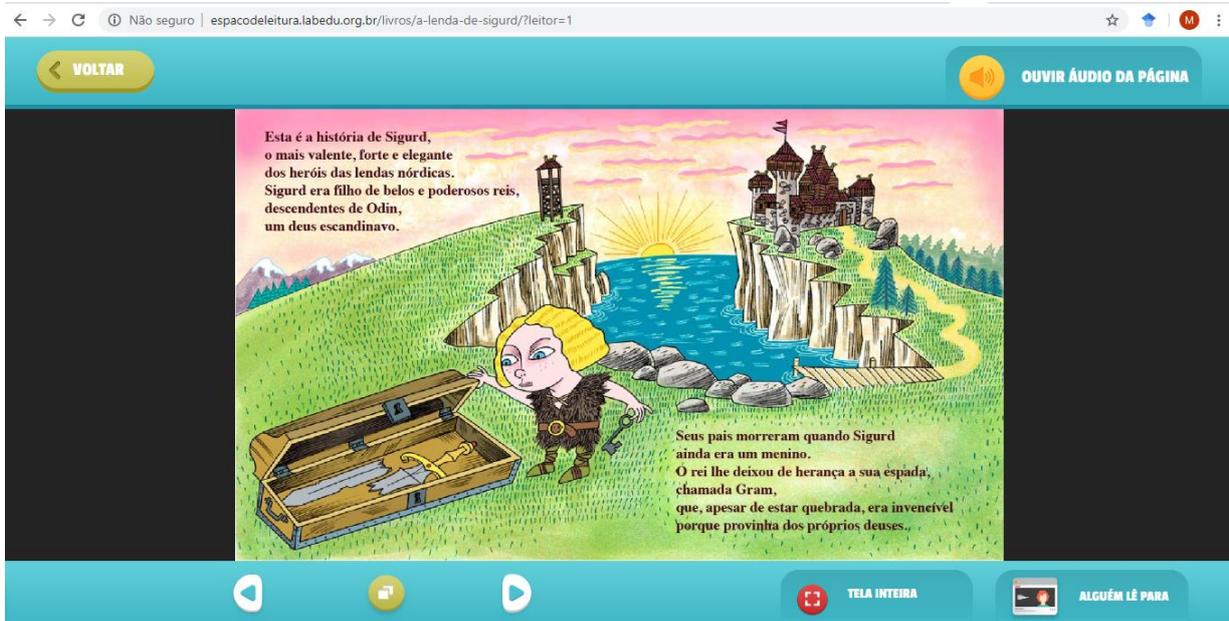
1- Selecionar uma história: “A lenda de Sigurd”, por exemplo.



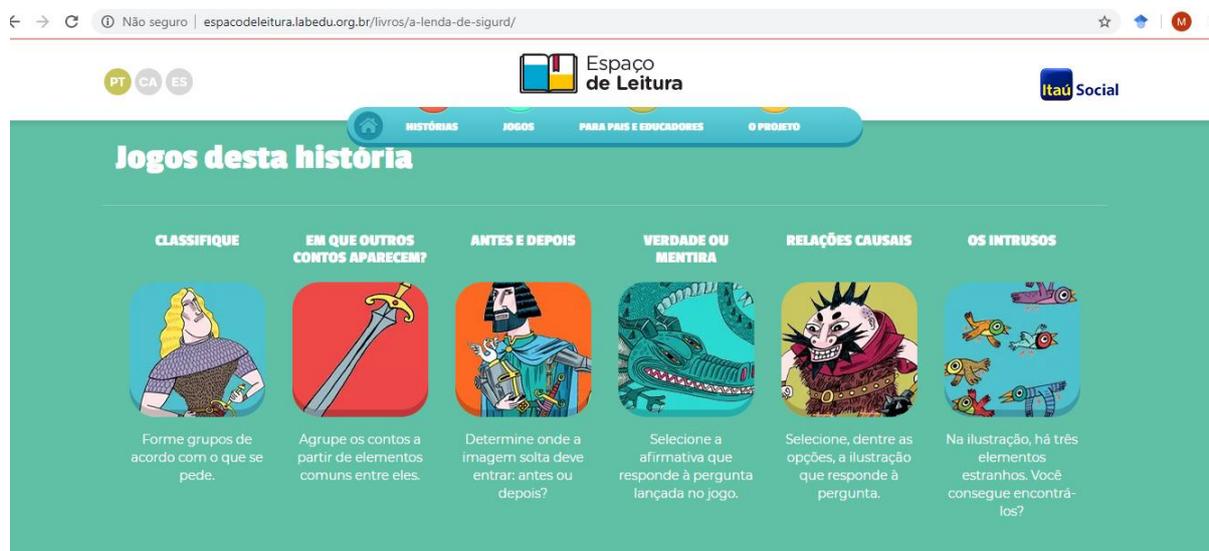
The screenshot shows a web browser displaying the page for 'A lenda de Sigurd' on the 'Espaço de Leitura' website. The browser address bar shows 'http://espacodeleitura.labedu.org.br/livros/a-lenda-de-sigurd/'. The website header includes the logo of the 'Laboratório de Educação' and the slogan 'Toda Criança Pode Aprender'. The main navigation menu has options for 'HISTÓRIAS', 'JOGOS', 'PARA PAIS E EDUCADORES', and 'O PROJETO'. The page title is 'A lenda de Sigurd' with a sub-header 'CONTEÚDO LINGÜÍSTICO: Estrutura narrativa'. A yellow button labeled 'LER HISTÓRIA' is visible. The synopsis section begins with 'Sinopse: Sigurd é o mais valente, forte e enfeitado dos heróis das lendas nórdicas! Seus pais morreram quando ainda era um menino e...'. The linguistic content section starts with 'A lenda de Sigurd é proveniente da época medieval e se conserva através do tempo por meio do texto narrativo. A estrutura'.

<sup>1</sup> Fonte: Disponível em: <https://labedu.org.br/base-cientifica/>

2- Explorar formas de leitura. Ouvir pelo vídeo do *Youtube* a contação da história, ouvir o audiolivro ou solicitar a um adulto a leitura.



### 3- Explorar os jogos sobre a história, trabalhando com a compreensão.



#### 4- Explorar as atividades para pais e educadores.

As atividades são divididas em Atividades Gerais e Atividades Específicas.



Ainda é possível encontrar uma aba dedicada a Orientações aos Pais e Educadores:



#### POR QUE ESPAÇO DE LEITURA?



### Orientações para pais e educadores

#### DIFERENTES MANEIRAS DE LER

← → C Não seguro | [espacodeleitura.labedu.org.br/para-pais-e-educadores/](http://espacodeleitura.labedu.org.br/para-pais-e-educadores/)

#### JOGOS EDUCATIVOS

#### ORIENTAÇÕES PARA PAIS E EDUCADORES



Fonte: Imagens retiradas do próprio livro. Disponível em: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/>

Ainda no PNA (BRASIL, 2019, p. 23), destacamos o termo “Literacia Familiar” que tem por objetivo incentivar a interação das famílias com os leitores com o objetivo de melhorar as práticas de leitura dos escolares. Encontramos no site o seguinte trecho sobre esta importância:

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de **literacia familiar** (WASIK, 2004; SÉNÉCHAL, 2008 *apud* BRASIL, 2019, p. 23, grito do autor).

Assim, sabe-se da importância dos familiares em partilhar momentos que envolvam a leitura com os escolares. Oportunidades de práticas de leitura com as pessoas que mantêm vínculos afetivos com os escolares faz com que eles se sintam mais motivados e ajudará a ampliar o vocabulário, desenvolver a compreensão da linguagem oral, despertar a imaginação e até mesmo o hábito de leitura.

Assim, levando-se em consideração a importância da literacia familiar, sugerimos o uso de mais uma plataforma digital para acesso a audiolivros (aplicativo para dispositivo móvel — celulares), na qual poderão ser exploradas as histórias com as atividades já propostas e atividades de compreensão: o aplicativo *Storymax*, mais direcionado ao escolar da faixa etária de 9 até 15 anos.



Fonte: Imagens retiradas do site: <https://www.storymax.me/app.html>

## ESTRATÉGIAS PARA AJUDAR NA FLUÊNCIA DE LEITURA

O uso de plataformas digitais facilita a interação entre escola e a família dos escolares, promovendo meios em que as duas instituições possam colaborar para o desenvolvimento da literacia. Assim, apresentaremos a adaptação de Programa de Leitura que tem por objetivos desenvolver a fluência de leitura e auxiliar os leitores com dificuldades de leitura com ações compartilhadas entre os professores e os responsáveis pelos escolares, proposto por Stahl e Heubach (2005). O Programa será apresentado por dias de aplicação das práticas de leitura, que podem ser distribuídas de acordo com as possibilidades do professor, da dinâmica das aulas e da estrutura política pedagógica escolar.

Segue abaixo, na Figura 5.2, um esquema das estratégias de adaptação do Programa bem como a explicação das etapas.

Figura 5.2 – Esquema do Programa Adaptado de Leitura



Fonte: Stahl e Heubach (2005).

**Dia 1 – Modelação e Exploração da História:** No início, o professor deve ler a história em voz alta para toda a classe, discutindo-a, podendo usar um mapa ou diagrama da história. Dessa forma, o professor lida com a compreensão antes das práticas de fluência, mantendo a primeira ação focada na compreensão. Após essa leitura em voz alta, pode-se utilizar uma variedade de procedimentos para discutir a história, incluindo perguntas tradicionais; perguntas geradas pelos escolares e outros organizadores gráficos como vários tipos de mapas de histórias, gráficos de plotagem, diagramas etc.

A fim de exemplificar as atividades propostas neste programa, utilizaremos novamente a história “A lenda de Sigurd”.

Diversas situações ilustram uma interação do escolar com o adulto a fim de se explorar a história, como sugerido no site, em uma **primeira leitura**:

### O que se pode fazer?

#### (A primeira vez em que se escuta e observa o conto com a criança)

- **Observar** as expressões e reações da criança.
- **Incluir** pausas e realizar comentários quando notar que criança apresenta dificuldade para acompanhar ou perde o interesse.
- **Assegurar-se** de que a criança entende as dimensões temporal, causal e intencional.
- **Responder** as perguntas da criança, personalizando de acordo com as necessidades que surgirem.

### Como se pode fazê-lo?

#### 1. Enfatizando a causalidade:

**Ex.:** “Como seus pais haviam morrido, alguém tinha que criá-lo”, “Regin, um anão sábio, o criou.”

“Como a espada provinha dos deuses, era muito muito forte.”

“Como não havia molhado este pedacinho das costas, não estava protegido.”

## 2. Enfatizando as intenções

**Ex.:** “Parece que queria obter alguma coisa em troca.”

“Quería apoderar-se do tesouro.”

“Quería ajudar o seu amigo.”



## 3. Enfatizando a dimensão temporal

**Ex.:** “Depois de muito tempo...”

“Quando se tornou maior...”

## 4. Respondendo e esclarecendo o significado de uma palavra

À pergunta:

“O que quer dizer?”

Responder com:

“Um tipo de”...; “Uma maneira de”...; “Se diz quando”...

Quando não se sabe a resposta, pode-se anotar e pesquisar conjuntamente mais tarde.

**Ex.:**

**Criança:** “Caracteres rúnicos? O que são caracteres rúnicos?”

**Adulto (A):** “São um tipo de letras diferentes das que nós usamos”.

**Adulto (B):** “Pois não sei... será uma forma de escrever. Vamos procurar no dicionário”.



Ilustrações: Freepik

Exemplo de infográfico para auxiliar ao explorar o sentido da história:

**Figura 5.3 – Infográfico disponibilizado para o conto “A lenda de Sigurd”**



Fonte: Disponível em: <http://espacodeleitura.labedu.org.br/>

**Dia 2 – Leitura em Eco – ajuda adicional.** As crianças que ainda precisavam de ajuda adicional para compreender a história, devem realizar a leitura em eco em um segundo momento. Se a história era particularmente desafiadora, a leitura em eco é feita com toda a turma. Na leitura em eco, o professor lê um parágrafo de cada vez e os alunos repetem posteriormente. Isso deve ser feito para facilitar o reconhecimento das palavras pelos escolares e ajudá-los a ler a história com sucesso.

**Dia 3 – Leitura Compartilhada.** O terceiro dia do Programa envolve uma estratégia de fluência chamada “Leitura compartilhada”, ou em uma tradução mais literal “Leitura emparelhada”, na qual os escolares devem ler a história em pares, com um membro da dupla lendo uma parte da história em voz alta e o outro monitorando e prestando assistência, se necessário. O tamanho do trecho que cada escolar deve ler pode ser acordado entre eles, mas na maioria das vezes pode-se alternar parágrafos ou até mesmo páginas inteiras, a depender do nível de dificuldade deles.

Há algumas variações de como os parceiros podem ser distribuídos, normalmente com os professores fazendo uma autosseleção para a leitura compartilhada. Os pares devem ser sempre variados ao longo do ano. Quando há um número ímpar de escolares na sala, é preciso formar grupos de três alunos, ou quando possível o professor ler em conjunto com o escolar que sobra. No entanto, isto deve ser evitado porque prejudica a capacidade de monitorar a leitura de toda a turma.

**Dia 4: Instrução Adicional.** Neste dia, o professor deverá trabalhar com textos adicionais sobre a temática e revisar o conteúdo da história. Os estudantes que apresentem dificuldades ao longo do Programa devem ser designados a ler a história mais uma vez em casa. Além disso, os professores às vezes podem fazer os alunos relerem partes da história para melhorar desempenho ou transformar a história em uma peça para fornecer mais prática na leitura.

Como exemplos de exploração sobre a temática do conto “A lenda de Sigurd”, conforme o *site*, pode realizar pesquisas sobre os temas abaixo.

### Como se pode fazê-lo?

#### **Buscando em enciclopédias, na internet ou em uma biblioteca:**

1. A origem do mito (país, época...);
2. Mais informação sobre os personagens;
3. Desenhos e ilustrações antigas relacionadas com o mito;
4. Os objetos mágicos, seus nomes (se os têm) e suas propriedades;
5. Filmes, obras de teatro, óperas, etc. que sejam baseados no mito.



**Dia 5 – Leitura para Casa.** Os escolares devem fazer dois tipos de leitura em casa. Eles devem ler a história trabalhada por pelo menos um ou dois dias por semana. A história é acessada em casa, no primeiro dia, com instruções para lerem para os pais ou outra pessoa da casa. Leitores mais fluentes podem ler a história para si mesmos, mas a maioria poderá ler em voz alta para algum membro familiar. Em reuniões de pais e responsáveis o Programa deve ser explicado e orientações realizadas. Muitas vezes é possível os

pais/responsáveis sentarem-se com a criança e acompanharem-na. Outras vezes, o escolar pode ler enquanto os pais/responsáveis façam outra coisa como preparar o jantar ou limpar a casa. Em muitas famílias, o tempo é geralmente curto, assim alternativas devem ser fornecidas. Os pais/responsáveis muito provavelmente não conseguiram ler com os filhos todos os dias, mas deve haver um esforço geral para se ler em casa. Também deve-se orientar os pais sobre como corrigir erros na leitura. Após algumas semanas de trabalho com a mesma história, os escolares também devem ler um livro de sua escolha em casa. Eles devem trazer livros da escola, da classe ou da biblioteca pública ou até mesmo ler livros que possuam. O objetivo desta etapa do Programa de Leitura em Casa é estender a quantidade de prática que ocorreu na escola.

**Dia 6 – Leitura Independente.** A última estratégia proposta pelo Programa é marcada como um período de leitura de escolha livre, na qual os professores incentivam os escolares a ler uma variedade de livros por conta própria. Os objetivos desse período de leitura são aumentar o interesse pela leitura e promover a leitura no nível dos próprios escolares. Os professores fornecem períodos de tempo (de 15 a 20 minutos) para leitura independente em sala de aula e os escolares também são incentivados a ler enquanto concluem as tarefas ao longo do dia.

## REFERÊNCIAS

ABUSAMRA, V.; JOANETTE, Y. Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. **Revista Neuropsicología Latinoamericana**, v. 4, n.1, p. 2075-9479, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização**. PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

CAPELLINI, S.A.; CUNHA, V. L. O. Plano Terapêutico Fonoaudiológico (PTF) para a compreensão de leitura de textos narrativos. *In*: PRÓ-FONO (org.). **Planos Terapêuticos Fonoaudiológicos (PTFs)**. Barueri: Pró-Fono Editorial, 2012. cap. 16.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A.M.; CAPELLINI, S.A. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. *In*: CAPELLINI, S.A.; GERMANO, G.D.; CUNHA, V.L.O. **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**. São José dos Campos: Pulso. 2010.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. **PROCOMLE- Protocolo de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3.º ao 5.º ano**. BookToy Editorial: Ribeirão Preto-SP, 2014a.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Construção e validação de instrumento de avaliação da compreensão de leitura para escolares do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. **Revista CoDAS - Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 26, n. 1, p. 28-37, 2014b.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S. A. **PRINTCOMLE- Programas de Intervenção para a Compreensão de Leitura de Textos Narrativos e Expositivos**. 1. ed. Ribeirão Preto-SP: Book Toy Editorial, 2019. Volumes 1 e 2.

ESCUADERO, I.; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 40, n. 64, p. 311-336, 2007.

GRAESSER, A.; GOLDING, J.; LONG, D. L. Narrative Representation and Comprehension. *In*: Barr, R. *et al.* **Handbook of Reading Research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1991.

MIRANDA-CASAS, A. *et al.* Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/ hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? **Revista de Neurología**, v. 50, n.3, p.135-42, 2010.

Sánchez, E. M. **Compreensão e redação de textos**: dificuldades e ajudas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

STAHL, S. A.; HEUBACH, K. M. Fluency-Oriented Reading Instruction. **Journal of Literacy Research**, v. 37, n. 1, p. 25-60, 2005. Disponível em: [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3701\\_2](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3701_2). Acesso em: 20 set. 2020.

WASIK, B. (org.). **Handbook of family literacy**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### O LEÃO E O RATO

(Félix Maria Samaniego)



Um leão dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.

De repente apareceu um rato e começou a passear no corpo daquele poderoso animal. O felino não tardou a despertar e pegou o ratinho com uma de suas patas.

Assustado, o pequeno roedor implorou:

-Ó, por favor, não me mate. Peço-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira.

O leão desistiu de esmagar o animalzinho e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Nisso apareceu o ratinho, roeu as cordas e libertou o leão.

O leão ficou muito grato ao ratinho e deste dia em diante se tornaram grandes amigos.

## Apêndice B

### O leão e o rato

(Félix Maria Samaniego)

**1 Um leão dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.**

**2 De repente apareceu um rato e começou a passear no corpo daquele poderoso animal. O felino não tardou a despertar e pegou o ratinho com uma de suas patas.**

**3 Assustado, o pequeno roedor implorou:**

**4 -Ó, por favor, não me mate. Peço-lhe que me deixe ir. Se o fizer, um dia poderei ajudá-lo de alguma maneira.**

**5 O leão desistiu de esmagar o animalzinho e deixou que fosse embora.**

**6 Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Nisso apareceu o ratinho, roeu as cordas e libertou o leão.**

**7 O leão ficou muito grato ao ratinho e deste dia em diante se tornaram grandes amigos.**

# CAPÍTULO 6

## **ESTRATÉGIAS PARA PAIS E PROFESSORES DE ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, II E MÉDIO**

*Maria Nobre Sampaio*

Neste capítulo, serão apresentados *sites* e aplicativos para maximizar habilidades cognitivo-linguísticas como memória, planejamento, função executiva, raciocínio lógico, leitura, escrita e compreensão de leitura que podem ser utilizados por pais e professores de escolares do Ensino Fundamental I, II e Médio.

As imagens, ao longo deste capítulo, foram retiradas dos sites e *apps* citados.

## 1) Sugestões de Sites

### ➤ **SUPERA ONLINE** ([www.superaonline.com.br](http://www.superaonline.com.br))

Este site tem a opção de uso gratuito por uma semana. Há jogos/desafios para estimulação cognitiva (memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e visão espacial) para todas as idades.

**Exemplo: “Costurando”** (Categoria: Linguagem)

**COSTURANDO**

Este jogo parece mais simples do que de fato é.

Você verá um quadro com dezesseis letras. Você deve encontrar a palavra que está oculta nesta confusão de letras. A única regra é que as letras da palavra precisam estar em casas contíguas na horizontal, na vertical ou na diagonal. Além disso, você não poderá usar a mesma letra duas vezes.

R	R	O	T
E	E	M	O
T	D	C	Y
B	E	N	O

Funções exercitadas ?

- Memória
- Atenção
- Linguagem
- Raciocínio lógico
- Visão espacial

Áreas estimuladas ?

Palavra 1 / 4      Tentativa 1 / 3

9 letras

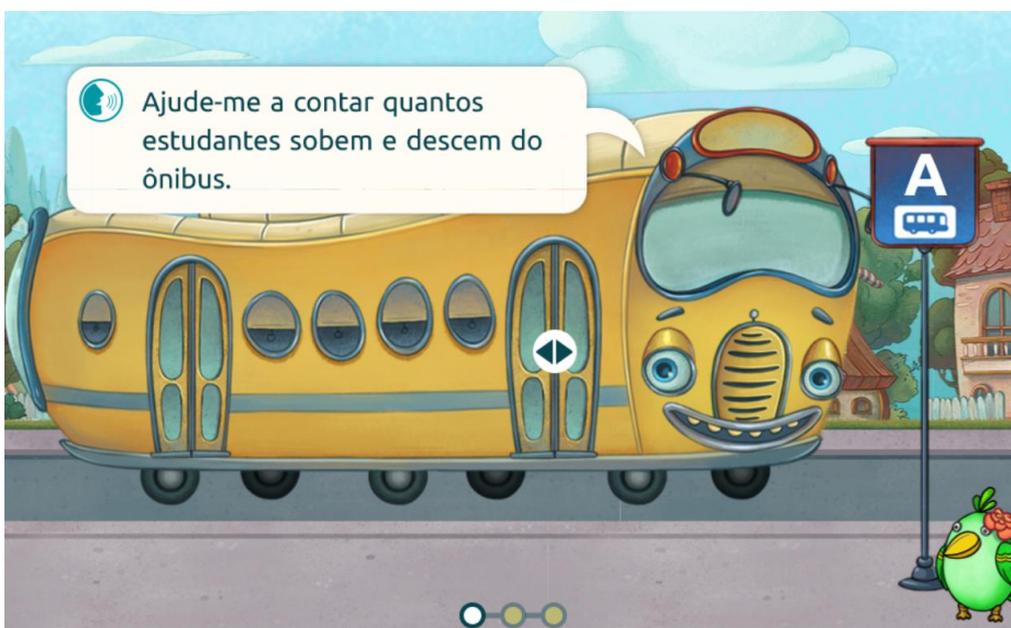
Encontre a palavra oculta...

➤ **MATIFIC** ([www.matific.com](http://www.matific.com))

Este site é direcionado para professores, escolas e/ou pais e tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento das habilidades matemáticas.

**Exemplo: “Contagem”**

Neste jogo, a criança deverá prestar atenção em quantos personagens entram ou saem do ônibus. Em seguida, abrirá uma janela com opções de respostas.

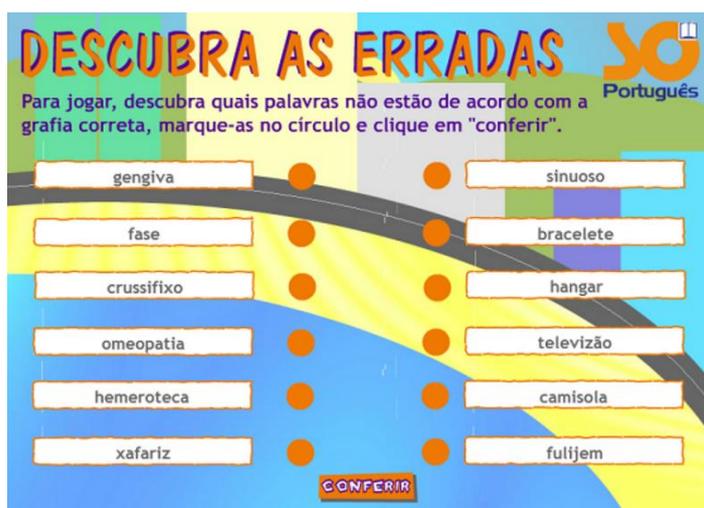


➤ **SÓ PORTUGUÊS** ([www.soportugues.com.br](http://www.soportugues.com.br))

Este site é destinado a auxiliar no conhecimento e aprimoramento da língua portuguesa (gramática e ortografia) por meio de jogos.

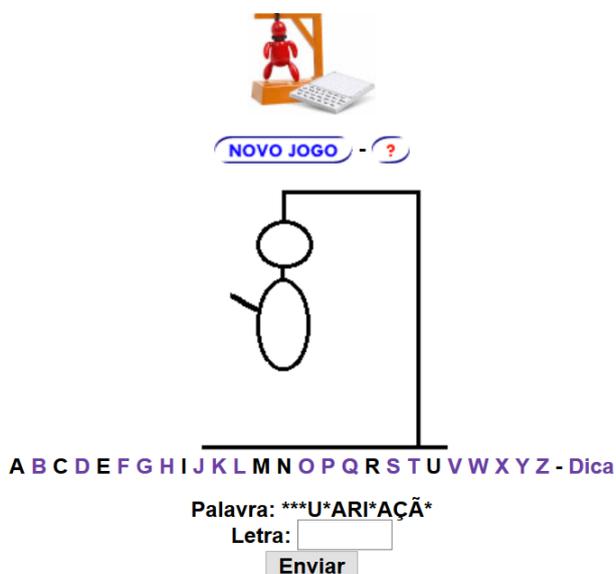
**Exemplo 1: “Descubra as erradas”**

Neste jogo, a criança deverá julgar quais palavras estão ortograficamente incorretas. Para tanto, será necessária a habilidade de memória visual para julgamento diante de palavras com irregularidades da língua. Após selecionar as palavras erradas, deve apertar em “conferir”.



**Exemplo 2: “Jogo da Forca”**

Neste clássico jogo, a criança deverá acertar a palavra escondida, por meio da seleção de letras. A cada letra certa, ela ficará na posição correta da palavra. A cada letra errada, o boneco da forca irá se desenhando. Neste jogo é necessário, portanto, conhecimento de letras, memória visual e/ou conhecimento de regras gramaticais.



### Exemplo 3: “Combinando Letras”

A criança deverá prestar atenção na palavra dada (no exemplo é “sapato”) e a partir dela, pensar em 5 novas palavras que podem ser formadas. As palavras devem ter no mínimo 3 letras e devem ser digitadas no espaço apropriado. Em seguida, a criança deverá apertar o comando “conferir”.

Neste jogo estimula-se a memória visual, sequenciando regras ortográficas, além do vocabulário.



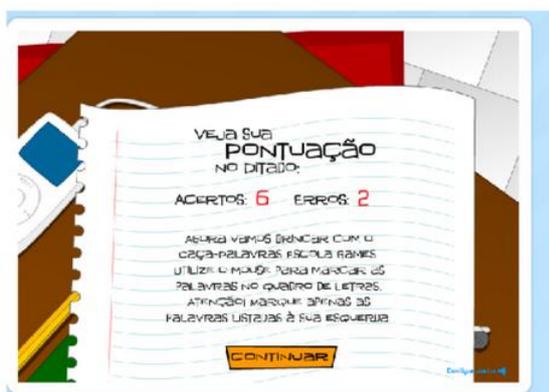
#### ➤ ESCOLA GAMES ([www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br))

Site muito conhecido e utilizado nas escolas públicas. É uma ferramenta interessante para os pais utilizarem também em casa com seus filhos. Seus jogos são divididos por níveis (fácil, médio ou difícil) e por disciplinas pedagógicas (artes, ciências, história, português, etc). Destacamos aqui alguns jogos interessantes para o aprimoramento da escrita e leitura.

### Exemplo 1: “Ditado”

A criança deverá clicar no ícone referente ao som e ouvir a “palavra-chave”. Em seguida, deverá escrever a palavra correspondente no lugar indicado. Caso escreva de maneira incorreta, uma janela abrirá indicando que ela cometeu um erro e a opção de tentar novamente. Ao final do ditado, uma janela com a pontuação obtida irá aparecer, assim como a opção de continuar. Dessa forma, todas as palavras ditadas deverão ser encontradas no “caça-palavras”.

Neste jogo, estimula-se a atenção auditiva, correspondência fonema/grafema, conhecimento de regras ortográficas e discriminação visual.



### Exemplo 2: “Bruxa dos acentos”

A criança deverá ler a palavra em destaque (no exemplo, “dinamico”) que estará sem acento. Em seguida, deverá selecionar qual o acento adequado para aquela palavra, que estão simbolizados nos potinhos, na estante atrás da bruxa. Em seguida, uma janela se abrirá para que a criança confira se acertou ou não a escolha do acento.

Neste jogo, a criança será estimulada com relação à memória visual bem como ao conhecimento das regras de acentuação.



### Exemplo 3: “Nossos livros”

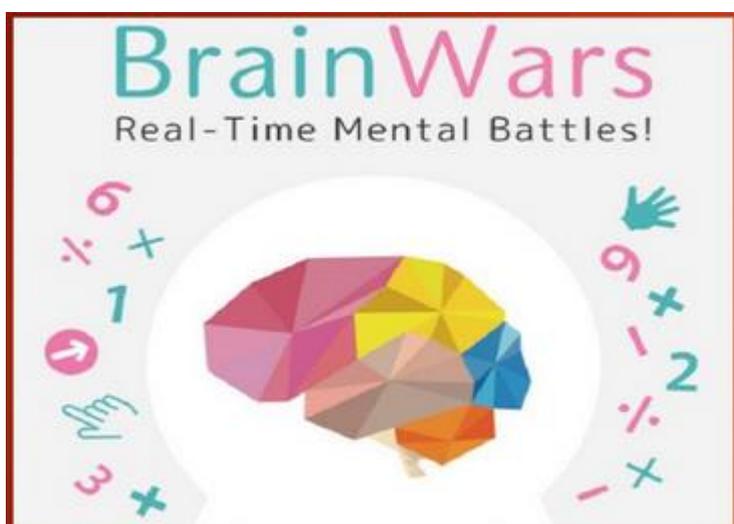
Há uma sessão especial no site destinada à leitura. São várias histórias infantis disponíveis para ler (“eu leio”) ou para escutar (“eu leio para você”), com apoio rico de estímulo visual contextualizado. Um fator interessante na opção “eu leio para você” é que há o recurso da legenda dinâmica para acompanhamento da leitura. Dessa forma, as crianças podem aprimorar sua fluência de leitura, além de abrir a possibilidade de trabalhar a compreensão textual.



## 2) Sugestões de Aplicativos Gratuitos (IOS E ANDROID)

### ➤ **BRAIN WARS**

Este aplicativo é destinado a desafios mentais associados a tempo. Os seus jogos se diversificam entre habilidades cognitivas (memória, raciocínio, atenção, cálculo, discriminação), velocidade de processamento e tomada rápida de decisão. Os desafios podem ser “treinados” sozinhos ou em “competição” com diversas pessoas do mundo todo. Nem todos os comandos estão na Língua Portuguesa, porém, são autoexplicativos e as crianças conseguem executá-los mesmo em outra língua. A cada final de jogada, o aplicativo mostra o desempenho obtido, as habilidades trabalhadas, bem como a pontuação necessária para conseguir atingir diferentes “cérebros” (níveis).



### ➤ **BUTTONS & SCISSORS**

Neste jogo, a criança deverá cortar os botões costurados visando eliminar todos. Para tanto, só poderá cortar na mesma direção (vertical, horizontal ou diagonal) e os da mesma cor. Dessa forma, é um jogo que estimula discriminação visual e raciocínio lógico.



### ➤ **4 EM LINHA**

Para conseguir ganhar o jogo, a criança deverá conectar quatro fichas (amarela ou vermelha) na mesma linha (vertical, horizontal ou diagonal) ao mesmo tempo que impede que o outro "jogador" forme primeiro. Há diferença de níveis conforme for avançando e é possível jogar "sozinho" ou com outros jogadores *on-line*.

Neste jogo, a criança será estimulada à discriminação visual, raciocínio lógico e tomada de decisão.



### ➤ UNBLOCK CAR



Uma versão digital do jogo “A hora do *Rush*” cujo objetivo é desbloquear o caminho para que o carrinho alvo (vermelho) consiga passar. Para tanto, os carrinho só podem se mover linearmente, ou seja, para frente ou para trás. Há diferentes *layouts* para escolher, assim como diferentes níveis de dificuldade, que envolve número determinado ou não de movimentos permitidos (“*moves*”) ou tempo para finalizar o desafio.

Neste jogo, a criança será estimulada com relação à planejamento, raciocínio lógico e discriminação visual.

### ➤ PERGUNTADOS

A criança será desafiada a demonstrar seu conhecimento sobre diversas categorias (como história, esportes, geografia, entretenimento, etc.) por meio de perguntas com alternativas de resposta associada a tempo. Para iniciar a partida, a roleta indicará a categoria do qual ela terá que responder. Em seguida, ela precisará ler a pergunta, bem como as opções de resposta e escolher a opção correta, dentro do tempo previsto (20 segundos). Ao finalizar, ela conseguirá saber se escolheu a opção correta. Ao longo das partidas é possível ganhar “moedas” e as mesmas podem ser trocadas por “ajudinhas”, como “pular”, “segunda chance” ou “bomba”.



Neste jogo, serão estimulados leitura, compreensão, velocidade de acesso ao léxico, vocabulário, associação de ideias e tomada rápida de decisão.

## ➤ JUNE'S JOURNEY

O jogo envolve uma história de suspense com cenário *vintage* (1920) onde a personagem principal June deve achar pistas para conseguir solucionar um caso. A cada cenário é necessário encontrar objetos que estão escritos na barra inferior. Ou seja, a criança deverá ler os objetos a serem encontrados e, em seguida, procurá-los no cenário. Ao encontrar, deve clicar em cima do objeto e o mesmo será contabilizado pelo jogo. Após encontrar todos os objetos indicados, a criança ganha uma pista e libera o acesso para o próximo cenário.

Neste jogo, a criança será estimulada com relação à leitura, discriminação visual e aprimorar sua habilidade de figura-fundo.



# CAPÍTULO 7

## **JOGOS E ATIVIDADES COGNITIVAS PARA TODA A FAMÍLIA**

*Andrea Oliveira Batista  
Simone Aparecida Capellini*

Os jogos e as atividades aqui apresentados estão estruturados com base em estudos teóricos de Howard Gardner (2000, 2001) e de Robert Sternberg (1990, 1997) e em estudos práticos de Emílio García (1994, 2005) e de Elizabeth Veiga (2005, 2006, 2010), acerca da inteligência e seu desenvolvimento. Portanto, as atividades propostas neste capítulo compreendem um conjunto de tarefas de linguagem e pensamento que envolvem e interligam oito sistemas inteligentes de Gardner (linguística, lógico-matemático, corporal-cinestésico, espacial, musical, naturalista, intrapessoal e interpessoal) com as três inteligências de Sternberg (prática, criativa e analítica).

### **MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS EM CADA JOGO DE INTELIGÊNCIA**

Com a intenção de deixar os jogos mais atraentes e mais motivadores para as crianças, muitos materiais poderão ser usados. Preferencialmente, deverão ficar disponíveis para todos os jogadores durante o momento dos jogos.

Seguem as sugestões de materiais que podem ser usados para cada sistema inteligente, considerando a faixa etária dos jogadores. Cada família usará o que já possui em casa.

Materiais que favorecem realização das atividades:

- **Linguística:** lápis, papéis, lápis de cor, canetas coloridas, giz de cera, borracha, revistas, livros, jornal...
- **Lógico-matemática:** relógio, ampulheta, calendário, calculadora, jogos de classificação, seriação, lego, blocos lógicos, jogos que envolvam raciocínio lógico...
- **Espacial:** massa, argila, sucata, lápis, papéis, lápis de cor, canetas coloridas, giz de cera, cola, tesoura, borracha, barbante, régua, pincel, tinta, cartolina, mapas, quebra-cabeça, jogo de encaixe...
- **Corporal-cinestésica:** fantoches, bolas de diversos tamanhos e pesos, corda, bambolê, colchonetes, fantasias...
- **Musical:** microfone, instrumentos musicais diversos, celulares, CD, DVD...

- **Naturalista:** fazendinha, essências de cheiro, sementes, lupa, binóculo, terra, areia, plantas, animais...
- **Intrapessoal:** maquiagem, perucas, máscaras, fantoches, fantasias, espelho...
- **Interpessoal:** bonecas e bonecos, bichos de pelúcia, brinquedos em geral, miniatura de móveis de casa, postinho, carrinhos...

## 7.1 Inteligência Prática

A inteligência prática relaciona a inteligência com o mundo exterior do indivíduo, identificando três tipos de atividades que caracterizam a conduta inteligente: a adaptação ao ambiente (*eu me adapto*), a transformação do ambiente (*tento modificar o outro/meio*), a seleção do ambiente (*faço outras escolhas*). Dá ênfase especial na relação do sujeito com o meio, analisando a conduta inteligente em um determinado contexto. Por outro lado, é relativa quanto à cultura, já que a conduta valorizada como adaptada, seletiva ou transformadora muda segundo os contextos socioculturais.

### Jogo da Inteligência Prática

Adaptado pela primeira autora do capítulo de Veiga *et al.* (2011)

**Objetivos:** Entreter e distrair as crianças com um jogo movimentado, porém que demanda raciocínio, atenção, imaginação, resolução de problemas e pensamento prático.

**Idade:** dos 5 aos 50 anos

**Número de jogadores:** sem limite, pois permite que um grupo grande de pessoas joguem e brinquem juntas.

**Regras:** Jogo para ser conduzido pelos pais ou a criança mais velha. O condutor deverá explicar que os jogadores realizarão oito tarefas, uma por uma. Ele dirá qual tarefa e como deverá ser feita em cada etapa; explicando que se algum jogador preferir fazer de outra forma, também poderá.

**Pontuação:** Os próprios jogadores vão escolhendo qual deles obteve o melhor desempenho em cada etapa do jogo e o condutor vai anotando o nome do jogador. Será aceito mais de um jogador votado. Não há uma resposta certa única, há uma resposta coerente para o cumprimento da tarefa e com a possibilidade cognitiva e física de cada jogador para realizá-la. O uso inteligente do pensamento prático também está relacionado às escolhas que mais combinam com o jogador.

**Materiais:** seguindo as sugestões, usar os materiais que estão disponíveis em casa.

**Local para jogar:** espaço aberto, jardim, área com bancos ou cadeiras, mesa ou sala que comporte o número de jogadores.

**Reflexão:** Ao final das oito tarefas, o condutor promove uma discussão com os jogadores acerca das formas mais eficientes ou até mais divertidas, portanto as mais votadas em cada tarefa para a solução do problema.

**Finalização:** A seguir, a sequência de soluções escolhidas será apresentada pelos jogadores votados ou não, em sucessão, construindo uma história tendo como narrador o condutor do jogo ou algum jogador.

- \*Em cada tarefa há três opções A, B ou C para que o condutor escreva dentro dos parênteses os nomes dos jogadores que a escolheram para que a informação não seja esquecida.

## **ATIVIDADES:**

**Consigna Geral:** Solicitar aos jogadores que escutem a seguinte situação:

“O barco em que você estava passeando naufragou. Você conseguiu sobreviver em uma ilha deserta. Algum tempo depois, um navio pirata atracou na ilha. Para ser resgatado, será necessário cumprir as oito tarefas.”

**1) Tarefa Linguística:** Escreva uma mensagem para se salvar que contenha as cinco palavras-chaves: socorro / sozinho / machucado / dor / urgente.

A) ( ) Adaptação: escreve usando as cinco palavras-chaves solicitadas.

B) ( ) Transformação: escreve usando mais ou menos palavras das cinco solicitadas, mudando o teor da mensagem.

C) ( ) Seleção: usa outra forma para enviar a mensagem (exemplos: desenha, fala, grita, canta, faz barulho com algum recurso natural, gesticula, acende uma fogueira).

Jogador (s) votado (s): \_\_\_\_\_

**2) Tarefa Espacial:** Desenhe o local da ilha onde você está para que possa ser encontrado.

A) ( ) Adaptação: faz o desenho.

B) ( ) Transformação: faz o desenho com mais elementos que não seja só a ilha (exemplo: ilha e o navio).

C) ( ) Seleção: usa outra alternativa que não seja o desenho (exemplos: escreve, fala, grita, gesticula, canta, faz barulho com algum recurso natural, acende uma fogueira).

Jogador (s) votado (s): \_\_\_\_\_

**3) Tarefa Corporal-cinestésica:** Você deve mandar uma mensagem para alguém salvá-lo, porém, não pode falar apenas dramatizar ou encenar.

A) ( ) Adaptação: dramatiza.

B) ( ) Transformação: usa o corpo e mais outro recurso (exemplo: linguagem verbal ou não verbal).

C) ( ) Seleção: não usa o corpo, usa outra alternativa (exemplos: escreve, fala, grita, canta, faz barulho com algum recurso natural, acende uma fogueira).

Jogador (s) votado (s): \_\_\_\_\_

**4) Tarefa Naturalista:** Das plantas que você conhece, selecione quais poderão ser usadas como alimento.

- A) ( ) Adaptação: realiza a seleção de plantas.  
B) ( ) Transformação: realiza a seleção das plantas e acrescenta outras coisas que podem fazer parte da alimentação.  
C) ( ) Seleção: não mantém o critério de plantas definido na escolha da alimentação (exemplos: seleciona também alguns animais e peixes).

Jogador (es) votado (s): \_\_\_\_\_

**5) Tarefa Intrapessoal:** Crie o autorretrato para deixar na ilha.

- A) ( ) Adaptação: cria o autorretrato.  
B) ( ) Transformação: faz o autorretrato e acrescenta algo (exemplo: pedido de socorro).  
C) ( ) Seleção: não faz o solicitado (exemplo: deixa uma mensagem escrita).

Jogador (es) votado (s): \_\_\_\_\_

**6) Tarefa Interpessoal:** Conte como você se sente na ilha sozinho.

- A) ( ) Adaptação: fala os sentimentos.  
B) ( ) Transformação: fala e dramatiza os sentimentos.  
C) ( ) Seleção: não fala como se sente (exemplos: fica calado, dramatiza o choro, escreve).

Jogador (es) votado (s): \_\_\_\_\_

**7) Tarefa Musical:** Crie um som/ritmo ou música que simbolize que você está em perigo.

A) (  ) Adaptação: cria o som ou música.

B) (  ) Transformação: cria o som ou música acompanhado de outro recurso (exemplos: canta, assobia, dança).

C) (  ) Seleção: simboliza o perigo não utilizando o som.

Jogador (es) votado (s): \_\_\_\_\_

**8) Tarefa Lógico-matemática:** Antes dos piratas entregarem você aos seus pais, levam-no até o porto para comprar cinco frutas e lhe dão R\$10,00. \*O condutor deve montar no concreto uma “banca” com mais de cinco frutas e outros itens atrativos (balas, chocolates, bolachas...) e seus respectivos preços.

A) (  ) Adaptação: compra as cinco frutas com os R\$10,00.

B) (  ) Transformação: negocia as frutas e o valor (exemplo: mais frutas com menor valor).

C) (  ) Seleção: não compra frutas. (exemplos: compra outro item, compra frutas e outro item, não compra item algum e fica com o dinheiro).

Jogador (es) votado (s): \_\_\_\_\_

## 7.2 Inteligência Criativa

Uma das formas de expressão da inteligência criativa é a capacidade de reescrever, mudar a perspectiva de um problema. Esse processo é a parte sintética do pensamento criativo, buscando encontrar uma nova e criativa alternativa para o velho problema. Assim, várias possibilidades são pensadas e quando se chega à solução, há a síntese para resolver o problema.

## Jogo da Inteligência Criativa

Adaptado pela primeira autora do capítulo de Veiga *et al.* (2011).

**Objetivos:** Entreter e distrair as crianças com um jogo movimentado, porém que demanda atenção, imaginação, originalidade, resolução de problemas e pensamento criativo.

**Idade:** dos 5 aos 50 anos.

**Número de Jogadores:** sem limite, pois permite que um grupo grande de pessoas joguem e brinquem juntas.

**Regras:** Jogo para ser conduzido pelos pais ou a criança mais velha do grupo. O condutor deverá explicar que os jogadores realizarão oito tarefas, uma por uma. Ele dirá o problema a ser resolvido em cada tarefa das etapas do jogo; explicando que os jogadores deverão realizá-la de uma forma totalmente inovadora, diferente e muito criativa. Deverão fazer algo inusitado.

**Pontuação:** Os próprios jogadores vão escolhendo qual deles apresentou a solução mais criativa em cada etapa do jogo e o condutor vai anotando o nome do jogador. Será aceito mais de um jogador votado. Não há uma resposta certa única, há uma resposta coerente para o cumprimento da tarefa e com a possibilidade cognitiva e física de cada jogador para realizá-la.

**Materiais:** Seguindo as sugestões, usar os materiais que estão disponíveis em casa.

**Local para jogar:** espaço aberto, jardim, área com bancos ou cadeiras, mesa ou sala que comporte o número de jogadores.

**Reflexão:** Ao final das oito tarefas, o condutor promove uma discussão com os jogadores acerca das ideias mais criativas ou até mais divertidas, portanto as mais votadas em cada tarefa para a solução do problema.

**Finalização:** A seguir, todos os jogadores juntos, ao mesmo tempo, deverão realizar a solução mais criativa, de apenas uma das tarefas, escolhida por todos eles.

## ATIVIDADES

**Consigna Geral:** Redefina a situação buscando novas, diferentes e criativas alternativas para os problemas.

**Problema:** Você está apresentando oralmente um trabalho escolar para sua turma e seu professor, mas no meio da apresentação esquece o conteúdo.

**1) Tarefa Linguística:** Como você faria para terminar a apresentação, já que a nota dela é importante para sua aprovação?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Você foi a um parque de diversão com a turma da escola e esqueceu a mochila dentro do ônibus.

**2) Tarefa Espacial:** Como faria para buscá-la e reencontrar seu grupo novamente?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Durante uma apresentação da escola, você esquece a sequência dos movimentos.

**3) Tarefa Corporal-cinestésica:** Tarefa: O que você faria para não comprometer a apresentação sem sair do palco?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Você tem um sítio onde a prefeitura passará uma estrada tendo que eliminar seu pomar e sua horta.

**4) Tarefa Naturalista:** Como você resolveria esta situação tendo que preservar a natureza?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Imagine-se nessa situação: você foi pego desenhando no muro da escola.

**5) Tarefa Intrapessoal:** Busque uma alternativa para sair deste problema.

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Você foi contratado por uma empresa para ser Papai Noel vestido a caráter num *shopping*. O ar condicionado não está funcionando e a temperatura está em torno de 38 graus.

**6) Tarefa Interpessoal:** O que você faria para trabalhar de maneira confortável sem romper o contrato, já que não poderia tirar a roupa?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Você está participando como cantor numa festa de encerramento do ano da escola e no meio da apresentação você esquece o ritmo da música e não consegue cantar.

**7) Tarefa Musical:** O que faria para contornar esse problema?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

**Problema:** Temos uma sala com 07 cadeiras e 10 pessoas.

**8) Tarefa Lógico-matemática:** Como você faria para acomodar as 10 pessoas, já que ninguém poderá ficar em pé?

Jogador com a resposta mais criativa: \_\_\_\_\_

### 7.3 Inteligência Analítica

A inteligência analítica refere-se a um conjunto de processos para maximizar o nível de conhecimentos do indivíduo a partir das informações que extrai de todas as experiências que o meio/contexto proporciona. Esse tipo de inteligência é ligado ao mundo interior do sujeito, identificando os processos mentais, ou seja, estruturas e mecanismos que regem a flexibilidade cognitiva e, conseqüentemente, seu comportamento inteligente, revelando suas capacidades para analisar, julgar, avaliar, comparar e concluir. Uma das habilidades dessa inteligência é a capacidade da inferência, que consiste em estabelecer uma relação entre duas ou mais situações, sendo fundamental para o desenvolvimento dos pensamentos indutivo, dedutivo e analógico.

## Jogo da Inteligência Analítica

Adaptado pela primeira autora do capítulo de Veiga *et al.* (2011)

**Objetivos:** Entreter e distrair as crianças com um jogo movimentado, porém que demanda percepção dos estímulos, associação desses ao seu conhecimento prévio, escolha de estratégias para a solução de um problema, monitoramento e avaliação das ações tomadas, raciocínio indutivo e pensamento analítico.

**Idade:** dos 5 aos 50 anos.

**Número de Jogadores:** Sem limite, pois permite que um grupo grande de pessoas joguem e brinquem juntas.

**Regras:** Jogo para ser conduzido pelos pais ou a criança mais velha do grupo. O condutor deverá explicar que os jogadores realizarão oito tarefas, uma por uma. Ele dirá é a situação e qual é a tarefa. Os jogadores deverão realizá-la dentro de um tempo estabelecido previamente, 10 segundos ou mais, dependendo da idade dos jogadores.

**Pontuação:** O condutor controlará o tempo estabelecido e marcará o nome do jogador que responder primeiro e corretamente. Caso haja divergência nas respostas, será o condutor quem decidirá a mais apropriada. Não há uma resposta certa única, há uma resposta coerente com a experiência, vivência e possibilidade cognitiva de cada jogador.

**Materiais:** Relógio, celular ou ampulheta para marcar o tempo máximo para cada resposta.

**Local para jogar:** Espaço aberto, jardim, área com bancos ou cadeiras, mesa ou sala que comporte o número de jogadores.

**Reflexão:** Ao final das oito tarefas, o condutor promove uma discussão com os jogadores acerca das diferentes respostas para cada situação proposta.

**Finalização:** A seguir, o condutor incentivará os jogadores a criarem juntos, novas relações e correlações apropriadas, frente as outras respostas que não foram aproveitadas anteriormente.

## ATIVIDADES

**Consigna Geral:** Reconheça a relação estabelecida e faça a correlação seguinte de forma oral.

**Relação:** Médico está para paciente.

**1) Tarefa Linguística:** Assim como professor está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: ALUNO

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** 1 está para ímpar.

**2) Tarefa Lógico-matemática:** Assim como 8 está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: PAR

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** Meia está para pé.

**3) Tarefa Corporal-cinestésica:** Assim como luva está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: MÃO

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** Sorriso está para alegria.

**4) Tarefa Intrapessoal:** Assim como choro está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: TRISTEZA

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** Falta de educação está para desrespeito.

**5) Tarefa Interpessoal:** Assim como boa educação está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: RESPEITO

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

**Relação:** Carne está para churrasco.

**6) Tarefa Naturalista:** Assim como verdura está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: SALADA

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** Violão está para música popular.

**7) Tarefa Musical:** Assim como violino está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: MÚSICA CLÁSSICA

Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_

**Relação:** Pneu está para círculo.

**8) Tarefa Espacial:** Assim como bandeira está para \_\_\_\_\_

Resposta desejada: RETÂNGULO

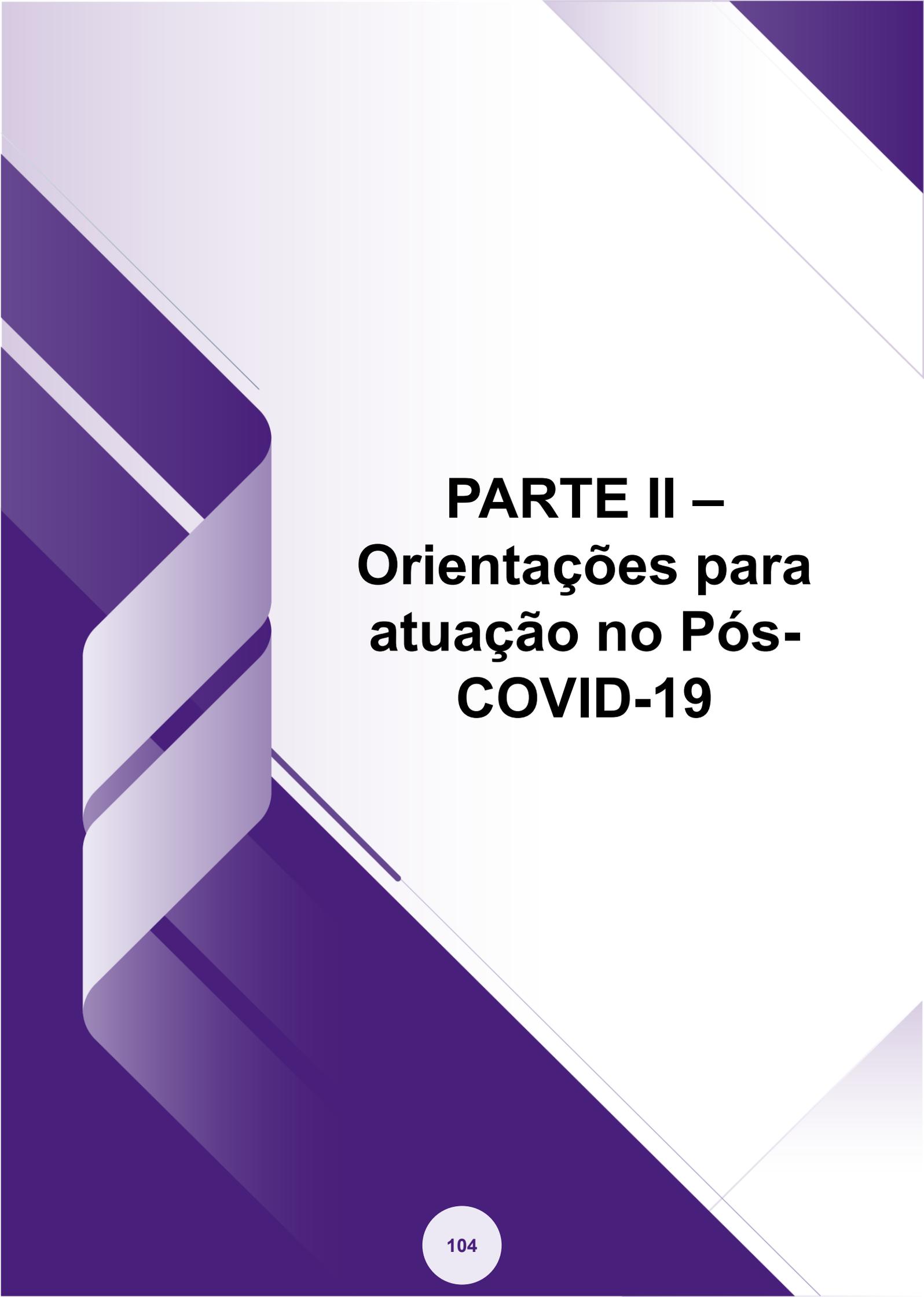
Jogador com a resposta mais rápida e correta: \_\_\_\_\_

Outras respostas: \_\_\_\_\_



## REFERÊNCIAS

- GARCÍA, E.G. **Enseñar y aprender a pensar: El Programa de Filosofía para Niños.** Manual. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, H. **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.** Barcelona: Paidós, 2000.
- GARDNER, H. Inteligências múltiplas. **Investigación y Ciencia**, p.14-19, 2001.
- GARDNER, H. **La inteligencia reformulada: las inteligencias multiples en el siglo XXI.** Barcelona: Paidós, 2001.
- GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIACONI, C.; CAPELLINI, S.A. **Os professores ensinam. Alguns alunos não aprendem. Por que isto acontece?** 1. ed. Marília - SP: Fundepe, 2012. 89p.
- STERNBERG, R.J. **Inteligencia exitosa.** Barcelona: Paidós, 1997.
- STERNBERG, R.J. **Estilos de pensamieto: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión.** Barcelona: Paidós, 1990.
- VEIGA, E.C.; GARCIA, E.G. *Psicopedagogia e a teoria modular.* **Educacion, Desarrollo y Diversidad**, v. 8, n. 1, p.55-72, abr. 2005.
- VEIGA, E.C.; GARCIA, E.G. **A psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso, 2006.
- VEIGA, E.C. *Psicopedagogia e a teoria modular.* **Psicologia Argumento**, v. 28, n. 60, p.11-15, jan./mar. 2010.
- VEIGA, E.C. *et al.* **Psicologia modular: uma modalidade de avaliação interventiva.** Petrópolis: Vozes. Curitiba: Editora Champagnat, 2011.



# **PARTE II – Orientações para atuação no Pós- COVID-19**

# CAPÍTULO 8

## **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA**

*Adriana Marques Oliveira  
Thaís Contiero Chiaramonte  
Andrea Oliveira Batista  
Simone Aparecida Capellini*

## Por que *checklists* para avaliação e monitoramento?

### Como os professores podem utilizá-los?

O *checklist* nada mais é do que uma lista de itens previamente estabelecidos, em que o profissional faz marcações do cumprimento ou não dos itens de acordo com o programado. Como concebidos neste capítulo, servem como uma ferramenta de trabalho de grande efetividade, pois envolvem a organização de tudo o que se quer avaliar de forma particular, mas integrada ao todo, promovendo minimização de falhas e otimização das resoluções de parte das tarefas do professor, que, em primeiro lugar, é a de verificar o desempenho acadêmico dos escolares quando voltarem para as salas de aula, seguida da aplicação do plano de ensino e, por último, reaplicando os *checklists* como forma de monitoramento da aprendizagem.

Para atender essa demanda, os *checklists* do presente capítulo foram elaborados a partir das habilidades constantes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental I. Após a verificação das habilidades enquadradas em cada campo de atuação do Componente Curricular de Língua Portuguesa (Consciência Fonológica, Leitura e Escrita), foram selecionadas aquelas consideradas primordiais para cada ano escolar, ou seja, as habilidades que devem ser adquiridas até o final do ano letivo, antes de os escolares prosseguirem ao ano subsequente.

O professor deve preencher os *checklists* de acordo com o desempenho obtido pelos escolares na avaliação, fazendo um “*check*” (✓) nas habilidades realizadas pelo aluno e um xis (X) nas habilidades que o aluno não conseguiu realizar. Desta forma, será possível observar o desempenho da turma, tanto individual quanto coletivamente.

Para facilitar a interpretação, cada *checklist* é acompanhado de um quadro que descreve as habilidades da mesma forma que são encontradas na BNCC, com os respectivos comentários sobre como concebê-las.

### Como você vai começar a usar o *checklist*?

**Passo 1:** Avalie sua turma de acordo com o seu ano escolar, usando os instrumentos de avaliação propostos.

**Passo 2:** Faça as marcações no *checklist* específico para a área avaliada. Na linha reservada para cada aluno, em conformidade com as colunas das habilidades (com os códigos alfanuméricos), marque **✓** ou **X**.

**Passo 3:** Avalie o resultado do *checklist*.

### Como você vai interpretar as marcações no *checklist*?

**Passo 1:** No caso de o *checklist* conter muitos ou mais **X** do que **✓**, o resultado sugere que os alunos não têm adquirido as habilidades avaliadas, ao passo que o inverso indica que a maioria dos alunos adquiriu ou apresenta as habilidades avaliadas.

**Passo 2:** Quando os alunos não alcançarem as habilidades avaliadas necessárias para o seu ano escolar, **avalie novamente** usando o *checklist* referente ao ano anterior.

**Passo 3:** Quando os alunos alcançarem as habilidades avaliadas, necessárias para o seu ano escolar, mantenha o monitoramento pelo *checklist* do próprio ano escolar, dando continuidade ao seu planejamento de ensino.

### Como você poderá escolher as estratégias de ensino a partir do resultado do *checklist*?

**Passo 1:** Você sempre deverá elaborar as suas estratégias de ensino baseando-se pelo **pior desempenho coletivo**, atendendo, assim, as necessidades de aprendizagem de todos os escolares da sua turma.

**Passo 2:** Quanto ao domínio das habilidades de Leitura de Palavras e Ortografia, no caso de os escolares do 1.º ano não alcançarem bom desempenho no *checklist*, o professor deverá aplicar o *checklist* de Consciência Fonológica.

**Passo 3:** Como o objetivo do *e-book* é atender aos professores do Ensino Fundamental I, caso os escolares não apresentem bom desempenho nas habilidades de Consciência Fonológica, o professor deverá retomar o ensino dessas habilidades até o momento em que a maioria dos escolares adquiriu tal aprendizagem. Desta maneira, devem ser utilizados diversos materiais e atividades que contemplem, pelo menos, as habilidades de Consciência Fonológica presentes no *checklist*.

## Como corrigir os Checklists?

### Exemplo 1

Após verificar as habilidades de Consciência Fonológica dos escolares do 1.º ano B, a professora Maria obteve os seguintes resultados:

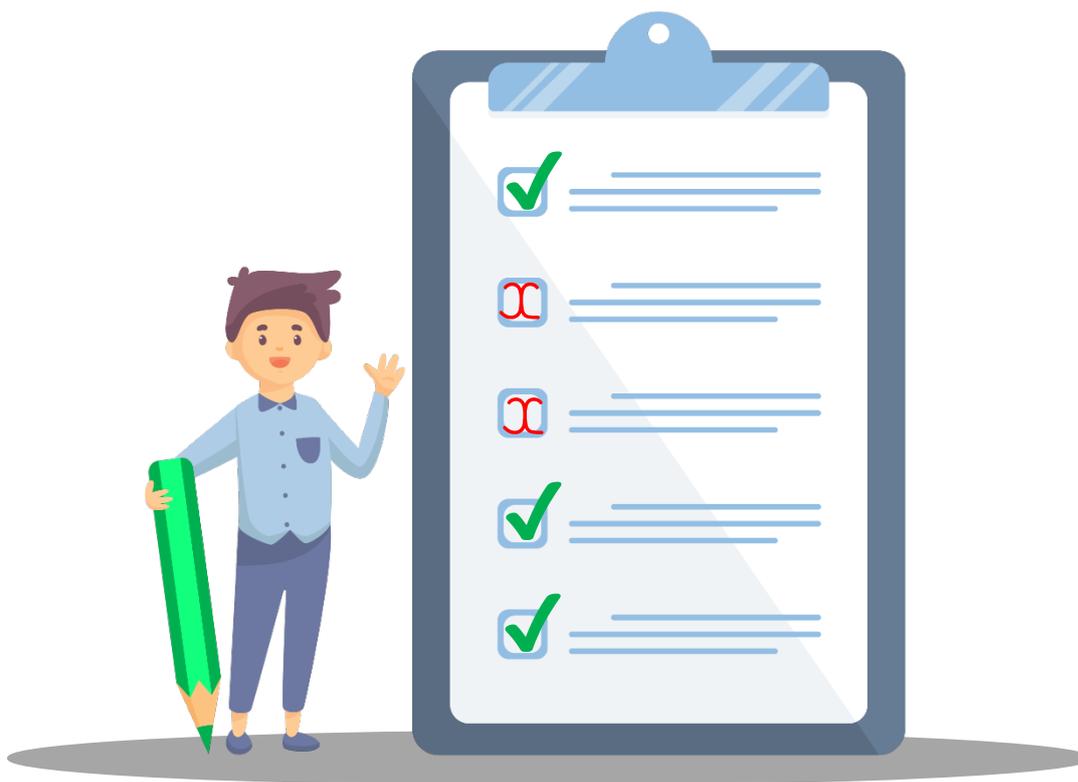
### CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ESCOLA: <i>Escola A</i>								
PROFESSOR(A): <i>Maria</i>			TURMA: <i>1<sup>a</sup> ano B</i>			MÊS/ANO: <i>08 / 2020</i>		
HABILIDADES								
		EF01LP06	EF01LP09	EF01LP13		EF12LP07	EF01LP07	EF01LP08
	Nome dos alunos	Separar palavras em sílabas oralmente.	Identificar oralmente as sílabas iniciais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba inicial de outra palavra.	Identificar oralmente as sílabas mediais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba medial de outra palavra.	Identificar oralmente as sílabas finais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba final de outra palavra.	Identificar e (re) produzir rimas.	Relacionar o som a sua letra e vice-versa.	Relacionar sílabas e fonemas com sua representação escrita.
1.	<i>Alice</i>	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗
2.	<i>Carlos</i>	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
3.	<i>Daniel</i>	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗
4.	<i>Eliane</i>	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗
5.	<i>Gustavo</i>	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗

Como é possível observar, os escolares do 1.º ano B já dominam separação silábica oral e realizam a habilidade EF01LP06, desta forma a professora não precisa retomar este conteúdo. A habilidade EF01LP09 (identificar oralmente as sílabas iniciais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba inicial de outra palavra) foi adquirida apenas pelos escolares Carlos e Daniel. A habilidade EF01LP13 (identificar oralmente as sílabas mediais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba medial de outra palavra e identificar oralmente as sílabas finais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba final de outra palavra) foi adquirida apenas pelo escolar Carlos.

Diante dos dados observados neste *checklist*, a professora deve retomar o conteúdo da habilidade EF01LP09 para que a maioria da turma a compreenda e apresentar os conteúdos das habilidades EF01LP13, EF12LP07 e EF01LP08 como conteúdos novos, pois a maior parte da turma, ou mesmo, escolar algum, as adquiriu.

Neste *checklist* não é possível retroceder o ano escolar, então o professor deve trabalhar todas essas habilidades até a compreensão de todos os alunos antes de iniciar habilidades mais complexas, como Leitura de Palavras e Ortografia.



Ilustrações: Freepik

## Exemplo 2

Após a aplicação do ditado de palavras e leitura das palavras nos escolares do 2.º ano A, a professora Camila preencheu o *checklist* abaixo:

### CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA– 2.º ANO

ESCOLA: <i>Escola A</i>						
PROFESSOR(A): <i>Camila</i>		TURMA: <i>2.ª ano A</i>		MÊS/ANO: <i>08 / 2020</i>		
		HABILIDADES				
	Nome dos alunos	EF02LP06	EF02LP04	EF02LP03	EF02LP03	EF02LP05
		Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b).	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais (“c” e “q”, “e” e “o”, em posição átona em final de palavra).	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
1.	<i>Cina Maria</i>	✓	✓	✗	✗	✗
2.	<i>Bianca</i>	✓	✓	✓	✗	✗
3.	<i>Carlos</i>	✓	✓	✓	✓	✗
4.	<i>João Pedro</i>	✓	✓	✗	✗	✗
5.	<i>Luana</i>	✓	✗	✗	✗	✗
6.						

Como é possível observar, os escolares desta turma já dominam e realizam a habilidade EF02LP06 (perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto) da BNCC, desta forma a professora não precisa retomar o conteúdo. A habilidade EF02LP04 (ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV) foi adquirida por grande parte da turma, entretanto, há necessidade de a professora retomar o conteúdo desta habilidade, para oportunizar a aprendizagem do escolar que não a alcançou e reforçar o conhecimento com os outros da turma. A habilidade EF02LP03 (correspondência regular) ainda não está compreendida por mais da metade da turma, então a professora precisará retomar o ensino desta habilidade para que a maior parte da turma adquira este aprendizado. Ainda na habilidade EF02LP03, na parte em que se refere à correspondência regular contextual, apenas o escolar Carlos realizou-a no ditado e na leitura e na habilidade EF02LP05, escolar algum realizou, ou seja, demonstra que ainda não adquiriram este conhecimento de marcas de nasalidade da língua portuguesa.

Diante deste *checklist*, é possível observar que a professora deve atentar-se à escolar Luana no momento de retomada da habilidade EF02LP04 e apresentar o conteúdo das habilidades EF02LP03 e EF02LP04 para toda a turma como um novo conteúdo, contemplando a maior parte dos escolares.

Caso a maior parte da turma realizasse apenas a habilidade EF02LP06, a professora poderia realizar o *checklist* referente ao 1.º ano para verificar as habilidades e dificuldades dos escolares e assim retomar o ensino de habilidades que estão em defasagem referente ao 1.º ano, antes de continuar com os conteúdos e habilidades referentes ao 2.º ano.

### **Como estão distribuídos os *checklists*?**

A sequência dos *checklists* e das listas de palavras estão sumarizadas da seguinte forma:

**Quadro 8.1** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Consciência Fonológica – 1.º ano;

**Quadro 8.2** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Consciência Fonológica para o 1.º ano;

**Quadro 8.3** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Leitura de Palavras e Ortografia – 1.º ano;

**Quadro 8.4** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 1.º ano;

**Quadro 8.5** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Leitura de Palavras e Ortografia – 2.º ano;

**Quadro 8.6** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 2.º ano;

**Lista 8.1** – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 2.º ano;

**Quadro 8.7** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Leitura de Palavras e Ortografia – 3.º ano;

**Quadro 8.8** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 3.º ano;

**Lista 8.2** – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 3.º ano;

**Quadro 8.9** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Leitura de Palavras e Ortografia – 4.º ano;

**Quadro 8.10** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 4.º ano;

**Lista 8.3** – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 4.º ano;

**Quadro 8.11** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Leitura de Palavras e Ortografia – 5.º ano;

**Quadro 8.12** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 5.º ano;

**Lista 8.4** – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 5.º ano.

## 8.1. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental (1.º e 2.º anos) é o período com o foco em alfabetização. É importante que os escolares adquiram o conhecimento do alfabeto e o princípio alfabético da língua e a mecânica da escrita e da leitura, permitindo aos escolares codificar os fonemas na escrita e decodificar os grafemas na leitura. Por isso, as habilidades de consciência fonológica (manipulação explícita dos segmentos sonoros da língua) e o conhecimento dos nomes das letras do alfabeto e seus valores sonoros devem ser estimulados e consolidados, dada a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e síntese linguísticas orais para a codificação e a decodificação gráfica. Isso indica a necessidade de se considerar no período da alfabetização, que estamos tratando de uma língua que apresenta variedades de fala regionais e, portanto, reconhecer que a forma gráfica para representar o português do Brasil é mais resistente às mudanças linguísticas e por isso consegue manter a neutralização dialetal conservando uma única maneira de escrever para que a leitura seja possível independentemente da forma com que as palavras são pronunciadas em cada região do nosso país (MATTOSO CÂMARA JR, 1986; SCLIAR-CABRAL, 2009).

O campo nome dos alunos, na checklist, foi numerado de 1 a 15, mas havendo necessidade o professor pode aumentar essa quantidade, caso o número de alunos exceda esse valor.

**Quadro 8.1 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – 1.º ANO**

ESCOLA:								
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____			
HABILIDADES								
		EF01LP06	EF01LP09	EF01LP13		EF12LP07	EF01LP07	EF01LP08
	<b>Nome dos alunos</b>	Separar palavras em sílabas oralmente.	Identificar oralmente as sílabas iniciais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba inicial de outra palavra.	Identificar oralmente as sílabas mediais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba medial de outra palavra.	Identificar oralmente as sílabas finais das palavras e dizer se é igual ou diferente a sílaba final de outra palavra.	Identificar e produzir rimas.	Relacionar o som a sua letra e vice-versa.	Relacionar sílabas e fonemas com sua representação escrita.
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.2 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Consciência Fonológica para o 1.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF01LP06</b>	Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Separação silábica oral a partir de palavra ouvida ou figuras.
<b>EF01LP09</b>	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	Identificação de sílaba inicial a partir do estímulo oral ou de figuras (não de palavras escritas).
<b>EF01LP13</b>	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	Identificação de sílabas medial e final a partir do estímulo oral ou de figuras (não de palavras escritas).
<b>EF12LP07</b>	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	Identificação e produção de rima a partir de palavras ouvidas ou figuras.
<b>EF01LP07</b>	Identificar fonemas e sua representação por letras.	Nomeação das letras com produção fonêmica direta destas.
<b>EF01LP08</b>	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	Separação silábica, identificação inicial, medial e final de sílabas e rima a partir do estímulo escrito vinculado às figuras.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.3 - CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA 1.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF01LP10</b>		<b>EF01LP04</b>	<b>EF01LP05</b>	<b>EF01LP02</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem.	Diferenciar vogais e consoantes.	Diferenciar letras dos sinais de pontuação e números.	Realiza escrita de palavras com suporte da oralidade.	Escreve e/ou reconhece o seu próprio nome e dos amigos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.4 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 1.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF01LP10</b>	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Nomear as letras do alfabeto, reconhecer e discriminar visualmente as letras do alfabeto e escrever as letras do alfabeto. Saber quais são as vogais e quais são as consoantes.
<b>EF01LP04</b>	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Diferenciar letras de outros símbolos.
<b>EF01LP05</b>	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	Reconhece a letra inicial das palavras e a letra que falta para completar palavras.
<b>EF01LP02</b>	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	Realiza a escrita e a leitura de palavras com construção silábica simples.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## 8.2. LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA

A compreensão da natureza do sistema de escrita, de suas funções e de seus usos é indispensável ao processo de alfabetização e escolaridade. São consideradas funções de alta complexidade as tarefas de ler e escrever; são dependentes da correlação de processos distintos como os psicolinguísticos e os neurocognitivos e, como tal, pressupõem reflexão sobre a fala, o pensar sobre o código alfabético e a capacidade para manejar os mecanismos de conversão grafofonêmica (leitura) para reconhecer as palavras ou fonografêmica (escrita) para produzi-las (BLOMERT, 2011; BATISTA *et al.*, 2014).

As informações visuais (grafemas/letras) combinadas às fonológicas (fonemas/sons verbais) estão envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, auxiliando os escolares na descoberta do princípio alfabético e no alcance da ortografia e por isso devem ser estimuladas explicitamente dentro das salas de aula (MORAES, 2013; SCLIAR-CABRAL, 2012).

Esta sessão do componente Curricular Língua Portuguesa contém os *Checklists* com as habilidades que contemplam a leitura de palavras e a ortografia, mais as Listas de Palavras para cada ano específico do Ensino Fundamental I. Para a avaliação e o monitoramento do desempenho dos escolares, as listas devem ser aplicadas para o ditado de palavras, num primeiro momento, e só posteriormente devem ser aplicadas para a leitura em voz alta.

Seguindo os critérios que são encontrados, na BNCC, nas habilidades referentes a cada ano escolar, selecionamos as palavras a partir do “Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo I, E-LEITURA I” (OLIVEIRA; SANTOS; CAPELLINI, no prelo) que classifica as palavras em baixa, média e alta frequência, categorizadas conforme a frequência de ocorrência destas nos livros didáticos de Língua Portuguesa de escolas da rede pública de ensino de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Para a elaboração das Listas de Palavras para o ditado e a leitura oral, adotou-se os **seguintes critérios para a seleção de palavras**: 1) palavras de alta e baixa frequência do E-LEITURA I; 2) classificadas em extensão (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas) e,3) a partir dos graus de complexidade de ortografia e leitura de palavras propostas pela BNCC para cada ano escolar.

As palavras selecionadas foram assim distribuídas: 15 palavras para o 2.º ano e para o 3.º ano 15 palavras novas, somadas às palavras do 2.º ano. Para o 4.º ano selecionou-se outras 15 palavras, somadas às palavras do 2.º e 3.º ano. Por fim, para o 5.º ano selecionou-se 10 palavras segundo os critérios estabelecidos, somadas as palavras do 2.º, 3.º e 4.º anos. Consequentemente, as Listas de Palavras são cumulativas e para melhor visualização, a Tabela 8.1 apresenta a distribuição do número de palavras por ano escolar.

**Tabela 8.1 – Distribuição das palavras por ano escolar**

Ano Escolar	Monossílabos	Dissílabos	Trissílabos	Polissílabos	Quantidade de palavras
2º ano	1	7	6	1	15
3º ano	3	12	11	4	30
4º ano	3	15	17	10	45
5º ano	3	15	22	15	55

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os *checklists* e as listas de palavras são apresentados a seguir. A formatação da Lista de Palavras segue as normas da Associação Britânica de Dislexia – IDA, com fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento duplo.

**Quadro 8.5 - CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA– 2.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF02LP06</b>	<b>EF02LP04</b>	<b>EF02LP03</b>	<b>EF02LP03</b>	<b>EF02LP05</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b).	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais (“c” e “q”; “e” e “o”, em posição átona em final de palavra).	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.6 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 2.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF02LP06</b>	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	Trata-se de habilidade que se efetiva pelo contato com o material impresso e/ou digital, tanto pela prática de leitura do professor acompanhada pelo estudante, quanto pelo exercício de ler, ainda que sem saber, em interação com os colegas ou, ainda, nas atividades de escrita. A progressão da identificação das letras acontece, gradualmente, com reorganizações constantes até a produção de escritas ortográficas. O princípio acrofônico é compreendido em atividades de escrita, quando a escolha da letra e a sua nomeação o evidenciam.
<b>EF02LP04</b>	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Esta habilidade faz parte da compreensão do sistema de escrita e envolve a compreensão da ordem das letras na palavra e na sílaba, o que não costuma ser evidente para os estudantes. Recomenda-se que se priorize a análise e comparação entre escritas estáveis e as do aluno e, além disso, a análise de escritas diferentes de uma mesma palavra, realizadas em momentos distintos pelo aluno.
<b>EF02LP03</b>	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (“c” e “q”; “e” e “o”, em posição átona em final de palavra).	No que envolve as regulares diretas, o desenvolvimento da habilidade acontece pela prática da leitura e escrita de modo permanente. No caso das regulares contextuais, é pertinente a construção de regras de observação das semelhanças e diferenças; portanto, a habilidade pressupõe outras distintas que envolvem procedimento de análise e registro das descobertas.
<b>EF02LP05</b>	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	Essa habilidade envolve conhecimento das ocorrências de nasalização em grande parte das palavras da língua portuguesa. A análise, comparação e estabelecimento de diferenças são recomendadas neste caso, além das atividades de leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Lista 8.1 – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 2.º ano:



BANANA

CARNE

DOR

FRIO

LEBRE

LENDA

MINUTO

MOLEQUE

NUVEM

PRODUTO

QUILO

TOMATE

UNIFORME

VIDRO

VONTADE



Ilustrações: Freepik

**Quadro 8.7 - CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA 3.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>									
<b>PROFESSOR(A):</b>				<b>TURMA:</b>			<b>MÊS/ANO:</b> ____/____		
<b>HABILIDADES</b>									
		<b>EF03LP02</b>	<b>EF03LP01</b>				<b>EF03LP03</b>	<b>EF03LP04</b>	
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais – C/QU.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais – G/GU.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais – R/RR.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares – S/SS.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais – O (e não u) e E (e não i) em sílaba átona final de palavra e marcas de nasalidade (til, m, n).	Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em oxítonas terminadas em a, e, o.
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

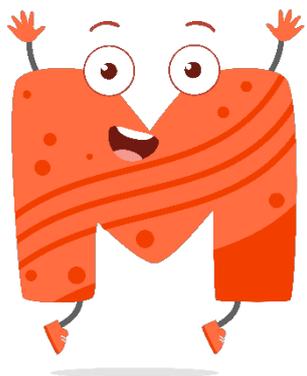
Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.8 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 3.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF03LP02</b>	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Para desenvolver esta habilidade, que diz respeito a reconhecer, compreender e registrar palavras com diferentes esquemas silábicos, é indicado que não haja controle das escritas espontâneas dos alunos desde o 1.º ano. Durante o processo de produção, escrevendo o que desejam, eles entram em contato com dúvidas ortográficas, o que é positivo para a aprendizagem.
<b>EF03LP01</b>	Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	Esta habilidade trata dos casos em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar em sua grafia nos casos citados pela habilidade. Levar o aluno a construir regras é a estratégia indicada e pode ocorrer pela análise comparativa das ocorrências em listas de palavras, favorecendo a antecipação do contexto em que é correto usar uma ou outra letra (ex: M/P/B), o que o contribui para a compreensão da regra.
<b>EF03LP03</b>	Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.	Para a efetivação da habilidade, que consiste em compreender e registrar a grafia de diferentes palavras, é preciso analisar listas de palavras com ocorrências que possam gerar dúvidas, seja por grafia semelhantes (nh/lh), seja por sons semelhantes (ch/x).
<b>EF03LP04</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Lista 8.2 – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 3.º ano:



ARMADILHA

BANANA

BETERRABA

BICHARADA

CARINHO

CARNE

CARRO

DOR

FILHOTE

FRIO

GALHO

JACARÉ

LEBRE

LENDA

MÊS

MINUTO

MOLEQUE

MONTANHA

MOSQUITO

NUVEM

OSSO

PRODUTO

QUILO

RÃ

ROSTO

SANGUE

TOMATE

UNIFORME

VIDRO

VONTADE



Ilustrações: Freepik

**Quadro 8.9 - CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA – 4.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>					
<b>PROFESSOR(A):</b>		<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>			
		<b>EF04LP02</b>	<b>EF04LP01</b>	<b>EF04LP08</b>	<b>EF04LP04</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV.	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

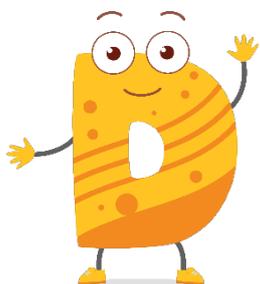
Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.10 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 4.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF04LP02</b>	Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).	Relacionada à aprendizagem da ortografia, essa atividade pressupõe que o aluno já saiba escrever alfabeticamente. Seu foco é o domínio de convenções e normas relacionadas à grafia de vogais como /e/ e /o/ que, na língua oral, são reduzidas a /i/ e /u/ em final de sílabas VV e CVV. Seu desenvolvimento requer a participação direta e sistemática do aluno em práticas significativas de leitura e/ou escrita em que a grafia de palavras também seja objeto de observação e reflexão.
<b>EF04LP01</b>	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	Esta habilidade consiste em entender e registrar corretamente os tipos de palavras previstas. As regulares diretas são (p, b, f, v, t, d) aquelas cujos sons são parecidos. As contextuais são aquelas em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar (r/rr, m/n, nh).
<b>EF04LP08</b>	Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	Corresponde às regularidades morfológicas abordadas na habilidade EF05LP01. Articular esta habilidade com outras, que prevejam o conhecimento morfológico gramatical em uma progressão que poderá acontecer no ano e entre os anos do Ensino Fundamental. Nesse caso, a habilidade se conecta com todas as demais que tratam do ensino de ortografia.
<b>EF04LP04</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Lista 8.3 – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 4.º ano:**



AREIA

DOR

MOSQUITO

ARMADILHA

FELIZARDO

NERVOSO

ASPEREZA

FILHOTE

NUVEM

BAILARINO

FRAQUEZA

OSSO

BANANA

FRIO

PRODUTO

BARRAGEM

GALHO

QUILO

BEBEDOURO

HOMENAGEM

RÃ

BÊNÇÃO

JACARÉ

RELIGIOSO

BESOURO

LEBRE

ROSTO

BETERRABA

LENDA

SANGUE

BICHARADA

LEITE

TOMATE

CARINHO

MÊS

UNIFORME

CARNE

MINUTO

VIDRO

CARRO

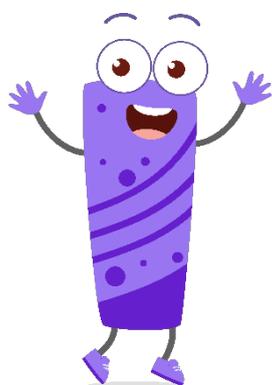
MOLEQUE

VONTADE

COMPANHEIRO

MONTANHA

ZÍPER



**Quadro 8.11 - CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: LEITURA DE PALAVRAS E ORTOGRAFIA 5.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>			
<b>PROFESSOR(A):</b>		<b>TURMA:</b>	<b>MÊS/ANO:</b> ____/____
		<b>HABILIDADES</b>	
		<b>EF05LP01</b>	<b>EF05LP03</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 8.12 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Leitura de Palavras e Ortografia para o 4.º ano**

Código	Habilidade	Comentários
EF05LP01	Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	A habilidade diz respeito a compreender e registrar corretamente os casos das palavras previstas. As contextuais são aquelas em que o contexto interno da palavra é que determina que letra usar, sendo necessária a análise de ocorrências para a construção da regra. As morfológicas são aquelas em que o conhecimento de determinado aspecto gramatical contribui para saber como grafar a palavra. Ex.: adjetivos como: manhoso/guloso e outros são grafados com S, entre outras. As palavras de uso frequente com correspondências irregulares devem ser memorizadas, conforme habilidade (EF35LP13).
EF05LP03	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Lista 8.4 – Lista de Palavras para o ditado e a leitura oral – 5.º ano:**

AÇOUGUE	BICHARADA	FRAQUEZA	MONTANHA	ROSTO
AREIA	CADUQUICE	FRIO	MOSQUITO	ROUXINOL
ARMADILHA	CARINHO	GALHO	NECESSÁRIO	SANGUE
ASPEREZA	CARNE	HOMENAGEM	NERVOSO	SEGURANÇA
BAILARINO	CARRO	JACARÉ	NUVEM	TOMATE
BANANA	CHÁCARA	LEBRE	OSSO	UNIFORME
BARRAGEM	COMPANHEIRO	LENDA	PRODUTO	VELOCIDADE
BEBEDOURO	DOR	LEITE	QUANTIDADE	VIDRO
BÊNÇÃO	ÉPOCA	MÊS	QUILO	VONTADE
BESOURO	FELIZARDO	MINUTO	RÃ	XÍCARA
BETERRABA	FILHOTE	MOLEQUE	RELIGIOSO	ZÍPER



Ilustrações: Freepik

## REFERÊNCIAS

BATISTA, A.O. *et al.* **Pró-Ortografia**: Protocolo de Avaliação da Ortografia para Escolares do Segundo ao Quinto ano do Ensino Fundamental. Barueri: Pró-Fono, 2014.

BLOMERT, L. The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and reading development. **NeuroImage**, v. 57, p. 695-703, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2017.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION - IDA. **Dyslexia in the classroom**: what every teacher needs to know. 15 pages, International Dyslexia Association, 2017. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MATTOSO CÂMARA JR., J. **Manual de expressão oral & escrita**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2013.

OLIVEIRA, A. M.; SANTOS, J. L. F.; CAPELLINI, S. A. Banco de palavras para leitura de escolares do Ensino Fundamental ciclo I, E-LEITURA I. **CoDAs**. No prelo.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sagração do alfabeto**. São Paulo: Scortecci, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

# CAPÍTULO 9

## **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE LEITURA**

*Maíra Anelli Martins  
Vera Lúcia Orlandi Cunha  
Simone Aparecida Capellini*

## 9.1 Introdução

Há uma maneira objetiva e prática para se avaliar habilidades básicas como a fluência e compreensão necessárias para um escolar se tornar proficiente em leitura. As pesquisas educacionais demonstram que por meio de duas medidas é possível avaliar e monitorar de uma forma simples e estatisticamente confiável, por exemplo, a fluência de leitura. Estas duas medidas são feitas pela cronometragem de apenas um minuto de leitura, contabilizando-se o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) e o número de palavras lidas incorretamente por minuto (PIPM). Nesta abordagem de avaliação, é possível selecionar textos do próprio material de ensino da Língua Portuguesa e, ao assim proceder, a avaliação é denominada “baseada no currículo”. Levando-se em consideração que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe-se como competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental ler com fluência e compreensão, a partir da leitura e cronometragem de textos narrativos e expositivos será possível de maneira eficiente realizar uma avaliação diagnóstica, além de monitorar o progresso dos alunos a curto e longo prazo nestas duas habilidades imprescindíveis (fluência e compreensão), conforme o documento oficial do Ministério da Educação, no qual os escolares deverão (BRASIL, 2017, p. 87):

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

Levando em consideração o conhecimento básico, histórico e contemporâneo dos estudos sobre fluência de leitura, e os resultados sobre a instrução em fluência da literatura baseada em evidências científicas, a definição de fluência na leitura que melhor se adequa a este cenário é a que considera fluência como uma característica da leitura que ocorre quando os sistemas linguísticos e cognitivos do leitor são desenvolvidos suficientemente para que se possa ler com precisão (sem muitos erros) e velocidade adequada (automaticidade) que permita uma compreensão profunda, o que se refletirá em aspectos prosódicos adequados durante a leitura (RASINSKI *et al.*, 2010). Assim, as medidas objetivas sugeridas (PCPM e PIPM) são uma referência à precisão e à automaticidade na leitura.

Nos anos iniciais devemos priorizar a exatidão da decodificação, pois esta é a primeira etapa para o aprendiz conseguir compreender a mensagem escrita. A precisão da decodificação é fundamental para que o significado da palavra seja acessado e assim se obtenha o significado das frases. Para que haja a compreensão do texto lido, é necessário fazer ainda, a integração entre as frases e entre os parágrafos. Para isso, o escolar deve realizar inferências e se automonitorar. Tornam-se essenciais a fluência de leitura além da exatidão da decodificação, a velocidade adequada, pois uma leitura muito lentificada sobrecarrega a memória operacional, não sobrando recursos cognitivos para o acesso ao significado da palavra e à integração das ideias dentro da frase e entre as elas.

Além desses aspectos é importante, também para a compreensão, a prosódia da leitura relacionada à pontuação textual. A leitura realizada com prosódia obedece a um ritmo, entonação (variação melódica), pausa, duração e velocidade. É como se o leitor estivesse dialogando com o autor e compreendendo seus objetivos. Assim, ao identificar a sintaxe do texto, o leitor consegue estabelecer significados, indo além do reconhecimento lexical, gerando as inferências necessárias para formar a macroestrutura e construir a representação mental do texto (KINTSCH, 1998; SANCHEZ; PÉREZ; PARDO, 2012; MOUSINHO; BRILHANTE; MESQUITA, 2018; CUNHA; CAPELLINI, 2019).

Quando o escolar alcança a compreensão profunda de um texto, consegue reter suas informações na memória de longo prazo, formando desta forma, novos conhecimentos, acrescentando-os aos conhecimentos já adquiridos consolidando, assim, novas aprendizagens. A compreensão profunda, faz com que o escolar consiga elaborar uma leitura com crítica e reflexão, com pensamentos e opiniões próprias que o ajudarão em seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e social.

A seguir serão apresentados inicialmente roteiros de como selecionar materiais adequados para a avaliação da fluência e compreensão de leitura. Em seguida, serão apresentados *checklists* por anos escolares nas duas habilidades em questão: fluência e compreensão. O *checklist* é baseado nas habilidades e competências que estão descritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

## PASSO A PASSO PARA REALIZAR A AVALIAÇÃO DE PCPM E PIPM E DA COMPREENSÃO LEITORA

1- Selecione um texto do gênero narrativo e um expositivo/informativo (ver textos anexos).

2- Coloque a versão do texto do estudante na frente do aluno e coloque a sua cópia (versão com contagem de palavras por linha) na sua frente (posicione-a para que o aluno não possa ver o que você anota e destaca no texto).

2- Solicite que cada estudante leia o texto completo, mas faça a cronometragem por 1 minuto e se possível realize a gravação das leituras (pode-se utilizar aplicativos para auxiliar).

3- Leia as seguintes instruções:

“Por favor, leia este texto em voz alta de maneira normal, fazendo a sua melhor leitura. Se você não conseguir ler alguma palavra, eu lhe direi a palavra para que você possa continuar a leitura. Eu já vou ler o título para você agora (>leia o título); então você não precisa ler o título.

Após a leitura do título, eu farei uma pergunta para você (fazer primeira pergunta da lista de perguntas). Você vai começar a ler depois de responder a pergunta.

Quando eu disser "comece", inicie aqui na primeira palavra do texto (indique com o dedo). Comece!”.

4- Inicie o cronômetro quando o escolar disser a primeira palavra do texto. O título não é contado. Se o escolar falhar em dizer a primeira palavra, após 3 segundos, diga a palavra e marque-a como incorreta.

5- Continue acompanhando com a cópia do avaliador. Coloque um traço ( / ) sobre as palavras lidas incorretamente.

6- No final de 1 minuto, coloque um colchete ( ] ) após a última palavra lida pelo escolar, pare o cronômetro, mas permita que o escolar continue a leitura do texto até o final.

7- Repita as etapas acima com o segundo texto dos gêneros textuais selecionados. Se o aluno ler menos de 10 palavras corretas no primeiro texto, registre sua pontuação de PCPM e não aplique o próximo texto.

8- Determine a precisão dividindo o número de palavras lidas corretamente por minuto (PCPM) pelo número total de palavras lidas (TPM) em cada um dos textos. Este número será uma porcentagem.

9- Para os escolares do 1.º ano, as perguntas deverão ser feitas oralmente. Para os escolares do 2.º, as perguntas poderão ser lidas com eles ou feitas oralmente. Para os outros anos, as perguntas podem ser entregues para que respondam por escrito.

O uso da avaliação das PCPM e PIPM ao longo do ano letivo permite que o professor verifique o progresso dos escolares. Ele permite a identificação razoavelmente imediata de estudantes que podem não estar fazendo progresso adequado e que podem exigir instruções adicionais, mais intensivas ou mais direcionadas.

A avaliação diagnóstica da **Fluência e da Compreensão Leitora** focaliza, especialmente, dois gêneros textuais, o narrativo e o expositivo (ou informativo). Embora, a BNCC aborde todos os tipos de textos, focalizamos nestes gêneros textuais por serem os mais frequentes nos livros didáticos de acordo com estudos anteriores (CUNHA; CAPELLINI, 2014, 2019). Além disso, o gênero expositivo é o tipo de texto que o aluno se depara em todas as disciplinas curriculares e que deve saber localizar, selecionar e relacionar suas ideias. Dessa forma, para estas avaliações foram selecionados dois textos para cada ano escolar, sendo um narrativo e outro expositivo (ver Anexos).

Para a avaliação da compreensão, cada texto possui perguntas literais e inferenciais, as quais podem ser respondidas oralmente nos anos iniciais (1.º e 2.º) e por escrito, nos anos subsequentes. O professor encontra em anexo os textos, as perguntas para verificação da compreensão como também as respostas de cada uma delas. Para o 1.º ano também constam dois textos, se a criança tiver dificuldades com a leitura do texto como um todo, pode ser solicitado a leitura de algumas palavras do texto (preferencialmente substantivos) e a definição dessas palavras a fim de verificar se a criança consegue associar a decodificação da palavra ao seu significado. Em seguida, o professor pode ler junto com ela ou ler oralmente para ela o texto para depois fazer as perguntas relacionadas à compreensão. Mesmo que a criança somente ouça o texto, é importante saber se ela consegue reter, por exemplo, informações de detalhes, informações explícitas, como também se consegue perceber algumas relações entre as ideias contidas no texto. Quando a criança consegue fazer isso na compreensão oral, será mais fácil para ela conseguir fazê-lo na compreensão da leitura posteriormente.

Quando a habilidade indicada na BNCC se refere à avaliação de outros gêneros textuais (bilhetes, carta, anúncios publicitários, receitas, poemas, etc.) sugerimos que o professor utilize textos do livro didático utilizado anteriormente à avaliação.

Apresentaremos em anexo exemplos de textos extraídos de materiais didáticos de escolas públicas municipais, em suas versões para aplicação do avaliador e versão leitura do escolar. Cada texto é apresentado com perguntas literais e inferenciais, as quais podem ser respondidas oralmente nos anos iniciais (1.º e 2.º) e por escrito ou oralmente nos anos subsequentes.

Os dados apresentados na BNCC em relação às competências da leitura são apresentados em códigos alfanuméricos sendo lidos na seguinte forma: **EF** (Ensino Fundamental) **01** (primeiro ano), **02** (segundo ano), **03** (terceiro ano), **04** (quarto ano), **05** (quinto ano), **P** (indica o número da atividade); onde se encontra **EF12** (indica as habilidades relacionadas tanto ao primeiro ano como segundo), onde se encontra **EF35** (indica habilidades relacionadas do terceiro ao quinto ano) e onde se encontra **EF15** (habilidades referentes do primeiro ao quinto ano).

Neste volume que aborda a fluência e compreensão de leitura, as habilidades apresentadas são referentes ao ano indicado como também são apresentadas habilidades referentes aos outros anos. Por exemplo, para o primeiro e segundo anos constam as habilidades somente do primeiro (**EF01**) ou do segundo (**EF02**), mas também habilidades esperadas para ambos (**EF12**), como também habilidades esperadas para todos os anos escolares, ou seja, do primeiro ao quinto ano (**EF15**). O mesmo acontece para anos subsequentes (do terceiro ao quarto ano). Assim, para o terceiro está indicado (**EF03**), para o quarto (**EF04**), para o quinto (**EF05**) e onde consta **EF35** são as habilidades referentes do terceiro ao quinto ano. Da mesma forma, habilidades esperadas para todos os anos escolares, ou seja, do primeiro ao quinto ano estão indicadas como **EF15**. Os anos escolares estão indicados em vermelho nas tabelas.

Neste volume sobre o fluência e compreensão de leitura, as habilidades em comum aos outros anos escolares se repetem nas Tabelas de cada ano, dessa forma o professor já estará informado sobre as habilidades que são importantes para o desenvolvimento das competências que são esperadas no ano presente, como também nos anos posteriores. Para uma avaliação diagnóstica podemos utilizar como base as próprias habilidades descritas na BNCC como necessárias para o desenvolvimento de competências gerais no âmbito da educação básica da Língua Portuguesa.

Vale lembrar que a avaliação diagnóstica deve ser realizada antes do início de uma instrução, sendo que permite desta forma a definição do ponto de partida do ensino e por isto recomenda-se que se realize no início do ano escolar. Com esse diagnóstico, será possível identificar as competências já desenvolvidas, o conhecimento prévio dos escolares em relação aos conteúdos do curso ou ano escolar e, a partir daí, adequar o conteúdo do ensino anual a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas (MIQUELANTE *et al.*, 2017). Para esta avaliação, sugere-se utilizar um *checklist* que foi desenvolvido aqui considerando as competências da BNCC, selecionando-se aquelas mais importantes para o desenvolvimento da fluência e da compreensão no campo do ensino da Língua Portuguesa. Apresentamos inicialmente o *checklist* de fluência de leitura e posteriormente o de compreensão leitora, ambos divididos por ano escolar. Abaixo, explicamos como deve ser realizada a análise utilizando-se o *checklist*.

## 9.2 Como fazer a análise do desempenho dos escolares com o *checklist*?

Após realizar a leitura do texto proposto, selecionado dos próprios materiais e apostilas de uso cotidiano do professor, o mesmo deve preencher o *checklist* de acordo com aquilo que o aluno realizou, ou seja, fazer um check (✓) nas habilidades realizadas pelo aluno e um xis (X) nas habilidades que o aluno não conseguiu realizar. Desta forma, será possível observar de forma individual e coletiva o desempenho da turma.

Como você vai começar a usar esse *checklist*? Primeiro, avalie seu aluno de acordo com o seu ano escolar, caso ele não tenha desenvolvido as habilidades necessárias para o seu ano, ou seja, você tenha marcado muitos xises, avalie de acordo com o *checklist* do ano anterior. Você sempre vai se basear pelo desempenho coletivo. A maioria dos seus alunos tiveram muitos xises marcados? Avalie pelo ano anterior. Agora se foram marcados mais *checks* do que xises, você mantém o monitoramento pelo *checklist* do próprio ano escolar.

**Quadro 9.1 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: FLUÊNCIA DE LEITURA – 1.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>				
<b>PROFESSOR(A):</b>		<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____
		<b>HABILIDADES</b>		
		<b>EF01LP14</b>	<b>EF12LP01</b>	<b>EF12LP07</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identificar outros sinais no texto além das letras como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente por memorização.	Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.2 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 1.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF01LP14</b>	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Apesar de esta habilidade não se referir aos sinais gráficos de acentuação, é possível incluí-los junto com os sinais de pontuação como outras marcas gráficas que um texto/palavra apresenta e que o aluno deve reconhecer. Trata-se do início de ampliação organizada do olhar do aluno para além do sistema alfabético de escrita.
<b>EF12LP01</b>	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente por memorização.	A habilidade pode orientar a leitura de duas maneiras: a) quando se trata de alunos que estão em processo de construção do sistema, por meio da leitura colaborativa de textos conhecidos de memória, realizando ajuste do texto falado ao seu registro gráfico; b) quando se trata dos alunos que já compreenderam o sistema (o que pode ocorrer até o final do 2.º ano), com precisão na decodificação.
<b>EF12LP07</b>	Identificar e (re) produzir em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	Esta habilidade refere-se a reconhecer, no processo de leitura, recursos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros previstos, de modo que seja possível reproduzi-los em atividades de escrita e reescrita, assim como de criá-los em atividades de produção de textos. Esta habilidade envolve, portanto, a oralização dos textos previstos, com o objetivo de evidenciar seus padrões rítmicos e sonoros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 1.º ANO**

(continua)

<b>ESCOLA:</b>							
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>			<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
<b>HABILIDADES</b>							
	<b>Nome dos alunos</b>	<b>EF01LP01</b>	<b>EF01LP16</b>	<b>EF01LP26</b>	<b>EF12LP04</b>	<b>EF12LP08</b>	<b>EF12LP09</b>
		Reconhecer que a leitura é realizada da esquerda para direita e de cima para baixo.	Ler e compreender quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas; considerar o tema/assunto do texto; relacionar sua forma de organização à sua finalidade.	Identificar elementos da narrativa, como personagens, enredo, tempo e espaço.	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções;</li> <li>• fotolegendas em notícias, manchetes;</li> <li>• slogans, anúncios publicitários.</li> </ul>		
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

**Quadro 9.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 1.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):		TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____		
HABILIDADES						
		EF12LP10	EF12LP17	EF15LP16	EF15LP02	EF15LP03
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos;</li> <li>• enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil.</li> </ul>		Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.	Estabelecer expectativa em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.	Localizar informações explícitas em textos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.4 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 1.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF01LP01</b>	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	O momento de leitura em voz alta de materiais impressos e digitais, feita pelo professor, terá o papel de modelizar procedimentos de leitura, entre eles, o que se refere a esta habilidade. Esta habilidade também é parte do processo de aquisição do sistema de escrita, porque o procedimento de apontar o que está sendo lido oferece pistas sobre a relação entre fala e escrita.
<b>EF01LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é em colaboração, e não de modo autônomo.
<b>EF01LP26</b>	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	Esta habilidade refere-se a reconhecer — na leitura ou escuta — elementos básicos constitutivos dos textos narrativos do campo artístico-literário. Seu desenvolvimento permite ao aluno aprofundar a compreensão de narrativas e desenvolver capacidades de análise e crítica.
<b>EF12LP04</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o desenvolvimento de habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. No que se refere à progressão da aprendizagem, atentar para o fato de que a formulação da habilidade já implica um critério: o grau de autonomia do aluno (leitura em colaboração; leitura autônoma).

**Quadro 9.4 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 1.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF12LP08</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo jornalístico (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê tanto a colaboração quanto a realização com autonomia, o que pode ser tomado, nos currículos locais, como critério para a progressão da aprendizagem ao longo dos dois primeiros anos.
<b>EF12LP09</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo publicitário (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê apenas a realização em colaboração. Assim, pode-se considerar o movimento metodológico básico, excluindo-se a realização com autonomia.
<b>EF12LP10</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da atuação cidadã (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê apenas a realização em colaboração, excluindo-se a realização com autonomia.

**Quadro 9.4 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 1.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF12LP17</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros investigativos (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê tanto a colaboração quanto a realização autônoma. Assim, é preciso considerar a gradação ao longo dos dois anos.
<b>EF15LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Trata-se de uma habilidade complexa que envolve tanto o trabalho com as habilidades de leitura como um todo quanto as características dos gêneros e dos textos literários narrativos de maior extensão. No que se refere ao nível de autonomia, atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos iniciais.
<b>EF15LP02</b>	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	O foco é a realização de antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, a partir tanto da recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido quanto do universo temático em jogo. É possível articular essas informações com pistas fornecidas pelo próprio texto, para realizar previsões sobre o conteúdo. Durante a leitura do texto, essa articulação permite inferir dados implícitos e verificar antecipações e inferências realizadas.
<b>EF15LP03</b>	Localizar informações explícitas em textos.	As informações explícitas em um texto são aquelas que estão, literalmente, expressas no texto, seja ele oral ou escrito. Localizá-las, portanto, no caso do texto escrito, requer do aluno que leia o enunciado e a identifique. Muitos consideram essa habilidade como a menos complexa. É preciso considerar, no entanto, que localizar informações não ocorre no vazio, mas a partir do texto. Assim, é tarefa que pode ser tão complexa quanto o próprio texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: FLUÊNCIA DE LEITURA – 2.º ANO**

ESCOLA:				
PROFESSOR(A):		TURMA:		MÊS/ANO: ____/____
		<b>HABILIDADES</b>		
		<b>EF12LP01</b>	<b>EF02LP07</b>	<b>EF02LP09</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Ler palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.6 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 2.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF12LP01</b>	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	A habilidade pode orientar a leitura de duas maneiras: a) quando se trata de alunos que estão em processo de construção do sistema, por meio da leitura colaborativa de textos conhecidos de memória, realizando ajuste do texto falado ao seu registro gráfico; b) quando se trata dos alunos que já compreenderam o sistema (o que pode ocorrer até o final do 2.º ano), com precisão na decodificação.
<b>EF02LP07</b>	Ler palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	Esta habilidade implica no reconhecimento das diferentes formas de registro gráfico das letras. Trata-se de habilidade a ser desenvolvida tão logo a compreensão do sistema de escrita tenha acontecido, e não antes disso. Na leitura, o reconhecimento da letra de imprensa maiúscula e minúscula é fundamental. Importante notar que a acentuação também configura objeto de conhecimento nesta habilidade. Sendo uma característica importante na prosódia, o escolar tem que aprender a ler corretamente a entonação das palavras.
<b>EF02LP09</b>	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Esta habilidade inclui os seguintes aspectos: identificar os sinais gráficos que chamamos de sinais de pontuação; reconhecer — na leitura — sua função. Considerar, ainda, que este é um momento propício à organização inicial desse saber: pela análise dos efeitos de sentido provocados na leitura de textos, especialmente os conhecidos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.7 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 2.º ANO**

(continua)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF02LP12</b>	<b>EF02LP20</b>	<b>EF02LP21</b>	<b>EF02LP26</b>	<b>EF02LP28</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros; considerar o tema/assunto do texto; relacionar sua forma de organização à sua finalidade.	Reconhecer a função de textos utilizados em atividades de pesquisa.	Explorar, com mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais.	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados.	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**Quadro 9.7 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 2.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:									
PROFESSOR(A):					TURMA:			MÊS/ANO: ____/____	
<b>HABILIDADES</b>									
		EF12L P04	EF12L P08	EF12L P09	EF12LP10	EF12LP17	EF15LP02	EF15LP16	EF15LP03
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia:  • listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções; • fotolegendas em notícias, manchetes; • slogans, anúncios publicitários.			Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia:  • cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos; • enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil.		Estabelecer expectativa em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios:  Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.		Localizar informações explícitas em textos.
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.8 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 2.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF02LP12</b>	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com certa autonomia, o que supõe a possibilidade de trabalho em colaboração.
<b>EF02LP20</b>	Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).	Trata-se de reconhecer que os textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa possuem funções relacionadas ao campo de atuação ao qual pertencem. Assim, é necessário caracterizar o campo de atuação dos textos referidos e sua respectiva função, analisar o tipo de informações que os textos apresentam e identificar a função específica de cada gênero. O grau de autonomia esperada no desenvolvimento desta habilidade deve ser articulado com o repertório suposto para o aluno no nível de ensino em foco.
<b>EF02LP21</b>	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	Trata-se de estudar textos informativos de ambientes digitais como revistas, jornais, sites especializados e orientados para crianças e blogs confiáveis. O objetivo é a exploração de recursos, como hiperlinks para outros textos e para vídeos, o modo de organização das informações e as possibilidades e limites dos recursos próprios da ferramenta e do site específico.
<b>EF02LP26</b>	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	Esta é uma habilidade complexa, que envolve: a) o desenvolvimento das habilidades de leitura como um todo; b) o caráter não utilitário (lúdico/estético) dos textos literários; c) as características de gêneros literários diversos, inclusive dramáticos e poéticos. Está estreitamente relacionada à habilidade (EF35LP21), podendo-se dizer que se trata da mesma habilidade considerada em um grau menor de autonomia por conta do nível de ensino em jogo. A formulação da habilidade supõe a previsão curricular de estratégias didáticas que progridam do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.

**Quadro 9.8 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 2.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF02LP28</b>	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	Esta habilidade articula-se com a (EF01LP26), referindo-se a aspectos semelhantes aos nela definidos. Além disso, implica em identificar trechos de textos lidos que possam caracterizar elementos das narrativas ficcionais literárias. Seu desenvolvimento permite ao aluno aprofundar a compreensão de narrativas e desenvolver capacidades de análise e crítica.
<b>EF12LP04</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o desenvolvimento de habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. No que se refere à progressão da aprendizagem, atentar para o fato de que a formulação da habilidade já implica um critério: o grau de autonomia do aluno (leitura em colaboração; leitura autônoma).
<b>EF12LP08</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo jornalístico (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê tanto a colaboração quanto a realização com autonomia, o que pode ser tomado, nos currículos locais, como critério para a progressão da aprendizagem ao longo dos dois primeiros anos.
<b>EF12LP09</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo publicitário (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê apenas a realização em colaboração. Assim, pode-se considerar o movimento metodológico básico, excluindo-se a realização com autonomia. (trabalho coletivo/ grupo/ duplas).

**Quadro 9.8 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 2.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF12LP10</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da atuação cidadã (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê apenas a realização em colaboração, excluindo-se a realização com autonomia.
<b>EF12LP17</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros investigativos (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. A habilidade prevê tanto a colaboração quanto a realização autônoma. Assim, é preciso considerar a gradação ao longo dos dois anos.
<b>EF15LP02</b>	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	O foco é a realização de antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, a partir tanto da recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido quanto do universo temático em jogo. É possível articular essas informações com pistas fornecidas pelo próprio texto para realizar previsões sobre o conteúdo. Durante a leitura do texto, essa articulação permite inferir dados implícitos e verificar antecipações e inferências realizadas.

**Quadro 9.8 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 2.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF15LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Trata-se de uma habilidade complexa que envolve tanto o trabalho com as habilidades de leitura como um todo quanto as características dos gêneros e dos textos literários narrativos de maior extensão. No que se refere ao nível de autonomia, atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos iniciais.
<b>EF15LP03</b>	Localizar informações explícitas em textos.	As informações explícitas em um texto são aquelas que estão, literalmente, expressas no texto, seja ele oral ou escrito. Localizá-las, portanto, no caso do texto escrito, requer do aluno que leia o enunciado e a identifique. Muitos consideram essa habilidade como a menos complexa. É preciso considerar, no entanto, que localizar informações não ocorre no vazio, mas a partir do texto. Assim, é tarefa que pode ser tão complexa quanto o próprio texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.9 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: FLUÊNCIA DE LEITURA – 3.º ano**

<b>ESCOLA:</b>							
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____ / ____		
<b>HABILIDADES</b>							
		<b>EF03LP04</b>	<b>EF03LP07</b>	<b>EF03LP27</b>	<b>EF35LP28</b>	<b>EF35LP01</b>	<b>EF35LP24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	Recitar (LER) cordel e cantar repentes e emboladas, observando às rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.  • Declamar (LER) poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.		Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  • Ler textos dramáticos.	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.10 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 3.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF03LP04</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.
<b>EF03LP07</b>	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	Esta habilidade prevê a ampliação do estudo dos recursos de pontuação em relação à habilidade (EF02LP09), incluindo a pontuação de discurso direto — dois pontos e travessão. Da mesma forma, o estudo prevê: identificar os sinais gráficos que estão sendo incluídos; reconhecer — na leitura — a sua função (provocar os efeitos de sentido desejados).
<b>EF03LP27</b> <b>EF35LP28</b>	Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.  Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	Trata-se de habilidade que envolve a leitura e compreensão do texto a ser recitado, para que o aluno, conhecendo os efeitos de sentido em jogo, possa ler/recitar/cantar com maior fluência, ritmo e entonação adequada.  Trata-se de habilidade que envolve leitura e compreensão dos textos selecionados, para que o estudante, conhecendo os efeitos de sentido em jogo, possa ler/recitar/cantar com fluência, ritmo e entonação adequados. Sugere-se que a atividade esteja inserida em projeto/sequência de estudo de textos nos gêneros citados para apresentação em sarau, etc.
<b>EF35LP01</b> <b>EF35LP24</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (LER textos dramáticos).	Ler fluentemente requer do aluno um conjunto de habilidades que vão das relativas à aquisição do sistema de escrita às de compreensão. Fluência é uma habilidade de natureza multidimensional, caracterizada por velocidade adequada, precisão na leitura (com poucos erros de decodificação) e uso adequado de expressividade (prosódia). Assim o resultado será uma leitura em voz alta sem embaraço e com compreensão. A leitura se dá na relação entre texto e leitor; assim, o texto precisa ser adequado às possibilidades e interesses do leitor.  Ler fluentemente textos teatrais. Esta é uma habilidade complexa, que envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura como um todo. A formulação da habilidade supõe tanto a formação de um repertório literário específico como a previsão curricular de estratégias didáticas que progridam da leitura colaborativa para a autônoma, ao longo dos três últimos anos. A complexidade dos gêneros e textos previstos, as marcas linguísticas dos textos dramáticos e o grau de autonomia do aluno proposta para os três anos em jogo podem ser bons critérios para a progressão da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**9.11 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA –  
Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 3.º ANO**

(continua)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF03LP11</b>	<b>EF03LP12</b>	<b>EF03LP18</b>	<b>EF03LP19</b>	<b>EF03LP24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.); considerar o tema/assunto do texto.	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários; considerar o tema/assunto do texto.	Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa, digital e notícias; considerar o tema/assunto do texto.	Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão em textos publicitários e de propaganda.	Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações; considerar o tema/assunto do texto.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**9.11 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA –  
Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 3.º ANO**

**(conclusão)**

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____ / ____	
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF35LP03</b>	<b>EF35LP04</b>	<b>EF15LP02</b>	<b>EF15LP16</b>	<b>EF15LP03</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Estabelecer expectativa em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.  • Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.		Localizar informações explícitas em textos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.12 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 3.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF03LP11</b>	Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráficovisuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos injuntivos instrucionais a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF03LP12</b>	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características dos gêneros carta pessoal e diário (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF03LP18</b>	Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	O foco dessa habilidade é a compreensão de textos de diferentes gêneros do campo jornalístico (com destaque para as cartas à redação e para as notícias). As convenções de cada gênero, a situação comunicativa e o tema/assunto do texto constituem-se como vetores da compreensão visada. Seu desenvolvimento requer a participação direta e sistemática do aluno em práticas de leitura e produção de textos do campo jornalístico/midiático, nas quais possa observar os vetores mencionados em ação, assim como refletir a respeito de seu papel na (re)construção dos sentidos do texto.
<b>EF03LP19</b>	Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos publicitários e de propaganda a serem lidos. No que se refere ao nível de autonomia, os currículos locais podem prever se, ao final do ano, os alunos deverão alcançar o trabalho autônomo ou não. Em caso positivo, é importante indicar os procedimentos a serem adotados.

**Quadro 9.12 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 3.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF03LP24</b>	Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos de relatos e pesquisas a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF35LP03</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Trata-se de uma habilidade complexa de redução do conteúdo do texto. Por meio dela, o aluno articula as informações dos diferentes trechos, identifica as partes mais relevantes com base em pistas fornecidas pelo próprio texto e, por meio desse processo de sumarização, identifica a ideia central. Para realizar essa tarefa, é necessário mobilizar outras habilidades, como as de localização, inferenciação e construção de informações.
<b>EF35LP04</b>	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Os sentidos dos textos são compostos também por informações subentendidas e/ou pressupostas que, mesmo não estando explícitas, significam. Portanto, pode-se afirmar que é impossível compreender os textos sem realizar inferências. Realizar uma inferência é estabelecer, no processo de leitura, uma ligação entre uma ideia expressa no texto e outra que o leitor pode ativar com base em conhecimentos prévios ou no contexto.
<b>EF15LP02</b>	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	O foco é a realização de antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, a partir tanto da recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido quanto do universo temático em jogo. É possível articular essas informações com pistas fornecidas pelo próprio texto, para realizar previsões sobre o conteúdo. Durante a leitura do texto, essa articulação permite inferir dados implícitos e verificar antecipações e inferências realizadas.

**Quadro 9.12 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 3.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF15LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração, etc.) e crônicas.	Trata-se de uma habilidade complexa que envolve tanto o trabalho com as habilidades de leitura como um todo quanto as características dos gêneros e dos textos literários narrativos de maior extensão. No que se refere ao nível de autonomia, atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos iniciais.
<b>EF15LP03</b>	Localizar informações explícitas em textos.	As informações explícitas em um texto são aquelas que estão, literalmente, expressas no texto, seja ele oral ou escrito. Localizá-las, portanto, no caso do texto escrito, requer do aluno que leia o enunciado e a identifique. Muitos consideram essa habilidade como a menos complexa. É preciso considerar, no entanto, que localizar informações não ocorre no vazio, mas a partir do texto. Assim, é tarefa que pode ser tão complexa quanto o próprio texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.13 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: FLUÊNCIA DE LEITURA – 4.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>							
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____		
		<b>HABILIDADES</b>					
		<b>EF04LP04</b>	<b>EF04LP05</b>	<b>EF04LP27</b>	<b>EF35LP28</b>	<b>EF35LP01</b>	<b>EF35LP24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.	Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.  • Declamar (LER) poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.		Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  • (LER textos dramáticos).	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.14 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 4.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF04LP04</b>	Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.
<b>EF04LP05</b>	Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.	Em relação à habilidade (EF03LP07), esta prevê a ampliação do estudo dos recursos de pontuação, incluindo o uso de vírgula em enumerações e em separação de vocativo e apostro. Da mesma forma, o estudo prevê: identificar os novos sinais gráficos; reconhecer — na leitura — a sua função para provocar os efeitos de sentido desejados.
<b>EF04LP27</b> <b>EF35LP28</b>	Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.  Declamar (LER) poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	Trata-se de habilidade que envolve a leitura e compreensão do texto a ser recitado, para que o aluno, conhecendo os efeitos de sentido em jogo, possa ler/recitar/cantar com maior fluência, ritmo e entonação adequada. Trata-se de habilidade que envolve leitura e compreensão dos textos selecionados, para que o estudante, conhecendo os efeitos de sentido em jogo, possa ler/recitar/cantar com fluência, ritmo e entonação adequados. Sugere-se que a atividade esteja inserida em projeto/sequência de estudo de textos nos gêneros citados para apresentação em sarau, etc.
<b>EF35LP01</b> <b>EF35LP24</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (LER textos dramáticos).	Ler fluentemente requer do aluno um conjunto de habilidades que vão das relativas à aquisição do sistema de escrita às de compreensão. Fluência é uma habilidade de natureza multidimensional, caracterizada por velocidade adequada, precisão na leitura (com poucos erros de decodificação) e uso adequado de expressividade (prosódia). Assim o resultado será uma leitura em voz alta sem embaraço e com compreensão. A leitura se dá na relação entre texto e leitor; assim, o texto precisa ser adequado às possibilidades e interesses do leitor.  Ler fluentemente textos teatrais. Esta é uma habilidade complexa, que envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura como um todo. A formulação da habilidade supõe tanto a formação de um repertório literário específico como a previsão curricular de estratégias didáticas que progridam da leitura colaborativa para a autônoma, ao longo dos três últimos anos. A complexidade dos gêneros e textos previstos, as marcas linguísticas dos textos dramáticos e o grau de autonomia do aluno proposta para os três anos em jogo podem ser bons critérios para a progressão da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.15 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 4.º ANO**

(continua)

ESCOLA:							
PROFESSOR(A):			TURMA:			MÊS/ANO: ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>					
		<b>EF04LP10</b>	<b>EF04LP14</b>	<b>EF04LP15</b>	<b>EF04LP19</b>	<b>EF04LP09</b>	<b>EF04LP20</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação; considerar o tema/assunto/finalidade do texto.	Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	Ler e compreender textos expositivos; considerar o tema/assunto do texto.	Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas.  • Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros.	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

**Quadro 9.15 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 4.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF35LP03</b>	<b>EF35LP04</b>	<b>EF15LP02</b>	<b>EF15LP16</b>	<b>EF15LP03</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Estabelecer expectativa em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.  • Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.		Localizar informações explícitas em textos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.16 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 4.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF04LP09</b>	Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF04LP10</b>	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo cotidiano (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF04LP14</b>	Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	Trata-se de uma habilidade complexa que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características da notícia (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático). No que se refere ao nível de autonomia, os currículos locais podem prever se, ao final do ano, os alunos deverão alcançar o trabalho autônomo ou não. Em caso positivo, é importante indicar os procedimentos a serem adotados.
<b>EF04LP15</b>	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	Esta habilidade articula a produção de notícias a dois vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto) e ao tratamento da matéria de acordo com as convenções do gênero. Ela prevê a produção de textos do gênero notícia, o que envolve organizar as ideias e utilizar informações coletadas por pesquisa para depois escrever fatos do entorno do aluno (como coisas relevantes socialmente que aconteceram na escola ou na comunidade).

**Quadro 9.16 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 4.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF04LP19</b>	Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos expositivos de divulgação científica para crianças a serem lidos. O grau de autonomia esperada no desenvolvimento desta habilidade deve ser articulado com o repertório suposto para o aluno no nível de ensino em foco.
<b>EF04LP20</b>	Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	Esta habilidade refere-se à necessidade de o aluno reconhecer que os textos podem ser compostos por diferentes recursos semióticos, os quais também compõem os sentidos do texto, caracterizando-o como multissemiótico. O grau de autonomia esperada no desenvolvimento desta habilidade deve ser articulado com o repertório suposto para o aluno no nível de ensino em foco.
<b>EF35LP03</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Trata-se de uma habilidade complexa, de redução do conteúdo do texto. Por meio dela, o aluno articula as informações dos diferentes trechos, identifica as partes mais relevantes com base em pistas fornecidas pelo próprio texto e, por meio desse processo de sumarização, identifica a ideia central. Para realizar essa tarefa, é necessário mobilizar outras habilidades, como as de localização, inferência e construção de informações.
<b>EF35LP04</b>	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Os sentidos dos textos são compostos também por informações subentendidas e/ou pressupostas, que, mesmo não estando explícitas, significam. Portanto, pode-se afirmar que é impossível compreender os textos sem realizar inferências. Realizar uma inferência é estabelecer, no processo de leitura, uma ligação entre uma ideia expressa no texto e outra que o leitor pode ativar com base em conhecimentos prévios ou no contexto.

**Quadro 9.16 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 4.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF15LP02</b>	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	O foco é a realização de antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, a partir tanto da recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido quanto do universo temático em jogo. É possível articular essas informações com pistas fornecidas pelo próprio texto, para realizar previsões sobre o conteúdo. Durante a leitura do texto, essa articulação permite inferir dados implícitos e verificar antecipações e inferências realizadas.
<b>EF15LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Trata-se de uma habilidade complexa, que envolve tanto o trabalho com as habilidades de leitura como um todo quanto as características dos gêneros e dos textos literários narrativos de maior extensão. No que se refere ao nível de autonomia, atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos iniciais.
<b>EF15LP03</b>	Localizar informações explícitas em textos.	As informações explícitas em um texto são aquelas que estão, literalmente, expressas no texto, seja ele oral ou escrito. Localizá-las, portanto, no caso do texto escrito, requer do aluno que leia o enunciado e a identifique. Muitos consideram essa habilidade como a menos complexa. É preciso considerar, no entanto, que localizar informações não ocorre no vazio, mas a partir do texto. Assim, é tarefa que pode ser tão complexa quanto o próprio texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.17 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: FLUÊNCIA DE LEITURA – 5.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF05LP03</b>	<b>EF05LP04</b>	<b>EF35LP28</b>	<b>EF35LP01</b>	<b>EF35LP24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.	Declamar (LER) poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  • (LER textos dramáticos).	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.18 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 5º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF05LP03</b>	Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.	Esta habilidade requer do aluno: identificar as sílabas das palavras; reconhecer qual sílaba é tônica; identificar quais têm vogais abertas e quais têm vogais fechadas; reconhecer sinais gráficos como o acento agudo e o circunflexo; relacionar o primeiro com vogais abertas e o segundo, com as fechadas. Depois disso, requer que os alunos identifiquem as regularidades da acentuação apontadas na habilidade.
<b>EF05LP04</b>	Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.	Esta habilidade prevê a ampliação do estudo dos recursos de pontuação previstos na habilidade (EF04LP05), contemplando o estudo de novos usos da vírgula, dos dois pontos, ponto e vírgula, reticências, aspas e parênteses. Da mesma forma, prevê: identificar os novos sinais gráficos; reconhecer, na leitura, a sua função; usá-los no texto para garantir legibilidade e para provocar os efeitos de sentido desejados.
<b>EF35LP28</b>	Declamar (LER) poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	Trata-se de habilidade que envolve leitura e compreensão dos textos selecionados, para que o estudante, conhecendo os efeitos de sentido em jogo, possa ler/recitar/cantar com fluência, ritmo e entonação adequados. Sugere-se que a atividade esteja inserida em projeto/sequência de estudo de textos nos gêneros citados para apresentação em sarau, etc.
<b>EF35LP01</b> <b>EF35LP24</b>	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.  Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (LER textos dramáticos).	Ler fluentemente requer do aluno um conjunto de habilidades que vão das relativas à aquisição do sistema de escrita às de compreensão. Fluência é uma habilidade de natureza multidimensional, caracterizada por velocidade adequada, precisão na leitura (com poucos erros de decodificação) e uso adequado de expressividade (prosódia). Assim o resultado será uma leitura em voz alta sem embaraço e com compreensão. A leitura se dá na relação entre texto e leitor; assim, o texto precisa ser adequado às possibilidades e interesses do leitor.  Ler fluentemente textos teatrais. Esta é uma habilidade complexa, que envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura como um todo. A formulação da habilidade supõe tanto a formação de um repertório literário específico como a previsão curricular de estratégias didáticas que progridam da leitura colaborativa para a autônoma, ao longo dos três últimos anos. A complexidade dos gêneros e textos previstos, as marcas linguísticas dos textos dramáticos e o grau de autonomia do aluno proposta para os três anos em jogo podem ser bons critérios para a progressão da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.19 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 5.º ANO**

(continua)

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF05LP09</b>	<b>EF05LP10</b>	<b>EF05LP16</b>	<b>EF05LP22</b>	<b>EF05LP23</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo; considerar a finalidade do texto.	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns; considerar a finalidade do texto.	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais e semânticas.	Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**Quadro 9.19 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: COMPREENSÃO DE LEITURA – 5.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF35LP03</b>	<b>EF35LLP04</b>	<b>EF15LP02</b>	<b>EF15LP16</b>	<b>EF15LP03</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Estabelecer expectativa em relação ao texto que vai ler, apoiando-se em seus conhecimentos prévios  • Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.		Localizar informações explícitas em textos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 9.20 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 5.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF05LP09</b>	Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos instrucionais de regras de jogo a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF05LP10</b>	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana (organização interna; marcas linguísticas; conteúdo temático) e dos textos específicos a serem lidos. Atentar para o fato de que o trabalho previsto é com autonomia.
<b>EF05LP16</b>	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	Relacionada à (EF03LP23), esta habilidade tem como foco reconhecer, no processo de leitura, recursos linguísticos e discursivos que constituem alguns gêneros jornalísticos, de modo que seja possível empregá-los adequadamente nos textos a serem produzidos.
<b>EF05LP22</b>	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	O foco dessa habilidade é a apreensão, pelo aluno leitor, dos efeitos de sentido produzidos em textos narrativos por: a) verbos introdutórios da fala de terceiros (verbos de enunciação ou dicendi) em casos de discurso citado (discurso direto; indireto; indireto livre); b) uso de variedades linguísticas na representação dessas falas no discurso direto. O desenvolvimento dessa habilidade é fundamental para a compreensão do caráter e da dinâmica de personagens numa trama, assim como da organização textual da narrativa. Mas pressupõe um trabalho prévio tanto com o discurso citado quanto com variação linguística.
<b>EF05LP23</b>	Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	Nada consta.
<b>EF35LP03</b>	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	Trata-se de uma habilidade complexa, de redução do conteúdo do texto. Por meio dela, o aluno articula as informações dos diferentes trechos, identifica as partes mais relevantes com base em pistas fornecidas pelo próprio texto e, por meio desse processo de sumarização, identifica a ideia central. Para realizar essa tarefa, é necessário mobilizar outras habilidades, como as de localização, inferenciação e construção de informações.

**Quadro 9.20 – Descrição da habilidade e sua respectiva explicação, de acordo com a BNCC, para 5.º ano do Ensino Fundamental, Ciclo I**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Referencial Teórico-Prático / Comentários</b>
<b>EF35LP04</b>	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Os sentidos dos textos são compostos também por informações subentendidas e/ou pressupostas, que, mesmo não estando explícitas, significam. Portanto, pode-se afirmar que é impossível compreender os textos sem realizar inferências. Realizar uma inferência é estabelecer, no processo de leitura, uma ligação entre uma ideia expressa no texto e outra que o leitor pode ativar com base em conhecimentos prévios ou no contexto.
<b>EF15LP02</b>	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	O foco é a realização de antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, a partir tanto da recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido quanto do universo temático em jogo. É possível articular essas informações com pistas fornecidas pelo próprio texto, para realizar previsões sobre o conteúdo. Durante a leitura do texto, essa articulação permite inferir dados implícitos e verificar antecipações e inferências realizadas.
<b>EF15LP16</b>	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	Trata-se de uma habilidade complexa, que envolve tanto o trabalho com as habilidades de leitura como um todo quanto as características dos gêneros e dos textos literários narrativos de maior extensão. No que se refere ao nível de autonomia, atentar para o fato de que a formulação da habilidade prevê a progressão de sua aprendizagem ao longo dos anos iniciais.
<b>EF15LP03</b>	Localizar informações explícitas em textos.	As informações explícitas em um texto são aquelas que estão, literalmente, expressas no texto, seja ele oral ou escrito. Localizá-las, portanto, no caso do texto escrito, requer do aluno que leia o enunciado e a identifique. Muitos consideram essa habilidade como a menos complexa. É preciso considerar, no entanto, que localizar informações não ocorre no vazio, mas a partir do texto. Assim, é tarefa que pode ser tão complexa quanto o próprio texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2017.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Procomle – Protocolo de avaliação da compreensão de leitura para escolares do 3.º ao 5.º ano**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2014.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PrintComle - Programas de Intervenção para a compreensão de leitura de textos narrativos e expositivos**. BookToy Editorial: Ribeirão Preto-SP. vol. 1-3, 2019.
- KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. New York: Cambridge University Press, 1998.
- MIQUELANTE, M. A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, apr. 2017. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 jul. 2020.
- MOUSINHO, R.; BRILHANTE, S.; MESQUITA, F. Habilidades preditoras para a compreensão da leitura. *In*: ALVES, L.M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S.A (org.). **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Wak. 2018. vol. 4.
- RASINSKI, T. V. *et al.* Reading Fluency. *In*: KAMIL, M. L. *et al.* (ed.). **Handbook of Reading Research**. Taylor & Francis e-Library, 2010.
- SÁNCHEZ, E. M.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Pensa, 2012.

## ANEXOS

### Anexo A – 1.º ano (Texto narrativo)

#### GENTE DE VÁRIOS SABORES

AH, COMO É BOM DESCOBRIR QUE TODO MUNDO É COMO	10
UM BALEIRO, QUE AO INVÉS DE BALAS, GUARDAMOS GENTE	19
DENTRO DA GENTE, GENTE DE VÁRIOS SABORES, GENTE DE	28
VÁRIOS AMORES, EPA!! POR FALAR EM SABORES, NÃO DEIXE DE	38
PROVAR AS PESSOAS DE FRAMBOESA E AS DE HORTELÃ, ELAS	48
SÃO DELICIOSAS.	50



## REFERÊNCIA

Ribeiro, J. **Gente que mora dentro da gente**. 4. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. Retirado de: Sistema de Ensino Aprende Brasil. Ensino Fundamental. Volume 1.º - 1.º Ano. p. 7.

## Anexo B – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Com o que o narrador comparou o mundo? **(Resposta: com um baleiro)**
- 3) Como ele disse que são as balas? **(Resposta: de vários sabores)**
- 4) O que o narrador disse que guardamos dentro da gente? **(Resposta: gente de vários sabores e de vários amores)**
- 5) Que sabores de pessoas ele disse para não deixar de experimentar? **(Resposta: pessoas de framboesa e de hortelã)**
- 6) Por que ele disse que as pessoas têm vários sabores? **(Resposta: porque as pessoas são diferentes umas das outras)**
- 7) Você conhece pessoas de vários sabores? Por que elas têm vários sabores? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo C – 1.º ano (Texto expositivo)

### XEXÉU

O XEXÉU É UM PÁSSARO QUE, QUANDO CANTA, LEVANTA SUA CAUDA E MOSTRA SUAS LINDAS PENAS AMARELAS.	9
ALÉM DE CANTAR, ELE IMITA O SOM DE OUTRAS AVES E ATÉ DE MAMÍFEROS COMO A ARIRANHA.	17
ELE COME FRUTAS E SEMENTES. FAZ SEU NINHO PERTO DOS RIOS.	28
PARA PROTEGER SEUS OVOS, ELE ESCOLHE GALHOS COM FORMIGAS E VESPEIROS, ONDE FAZ SEU NINHO EM FORMA DE SACO. VÁRIOS CASAIS FAZEM SEUS NINHOS NA MESMA ÁREA.	34
POR TER UMA COR E UM CANTO BONITOS, O XEXÉU MUITAS VEZES VAI PARAR EM GAIOLAS.	43
	45
	53
	63
	72
	82
	88



### REFERÊNCIA

Gabriela B. **Bichos do Brasil**. São Paulo: Odysseus, 2013. Retirado de: Trinconi, A.; Bertin, T.; Marchezi, V. *Ápis Língua Portuguesa, 1.º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

## Anexo D – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você de me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Quem é Xexéu? **(Resposta: um pássaro)**
- 3) De que cor são as penas de Xexéu? **(Resposta: amarelas)**
- 4) O que o Xexéu come? **(Resposta: frutas e sementes)**
- 5) O que Xexéu faz para proteger seus ovos? **(Resposta: faz seu ninho em galhos de árvores com formigas e vespas)**
- 6) Por que o Xexéu vai para as gaiolas? **(Resposta: porque tem cor e canto bonitos)**
- 7) Você acha que os pássaros devem ficar em gaiolas? Por que? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo E – 2.º ano (Texto narrativo)

### Dormir fora de casa

A menina ficou entusiasmada com o convite.	7
la passar o dia na casa da colega e dormir fora de casa pela primeira vez.	21 23
Preparou sua bagagem. Encheu uma sacola, que a mãe examinou.	32 33
Havia camisola, escova de dentes, brinquedos.	39
A mãe tirou umas coisas e colocou outras.	47
Bem feliz, carregando sua boneca preferida, a menina partiu.	56
Passou um dia muito bom.	61
A noite foi chegando...	65
Dormir fora de casa não estava lhe parecendo, agora, tão bom como havia pensado.	76 79
Estava com vontade de chorar. Ficou meio triste, meio sem graça.	90
Queria a mãe perto. Queria sua cama, suas coisas.	99
Fez uma carinha boa e pediu:	105
— Posso telefonar pra mamãe?	109
Mamãe havia saído. O jeito era aguentar firme.	117
Distraiu-se com os brinquedos.	121
O sono chegou devagarzinho. Dormiu abraçada à sua boneca, falando baixinho no seu ouvido: “pode dormir boneca, que eu estou aqui com você”.	130 142 144

### REFERÊNCIA

Ronaldo S. C. **Dormir fora de casa**. In: Porta Aberta- (Isabella Carpaneda- Angiolina Bragança) 1.ª série. São Paulo FTD, 1998. p. 83.

## Anexo F – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Por que a menina ficou feliz com o convite que sua amiga lhe fez? **(Resposta: porque ia dormir fora de casa pela primeira vez)**
- 3) O que a menina levou em sua sacola? **(Resposta: camisola, escova de dentes e brinquedos)**
- 4) Por que a menina pensou que dormir fora de casa não estava mais lhe parecendo tão bom? **(Resposta: porque sentiu saudades da mãe e teve vontade ir embora)**
- 5) O que a menina falou para sua boneca quando foi dormir? **(Resposta: que a boneca podia dormir porque elas estavam juntas)**
- 6) Por que ela falou isso para a boneca? **(Resposta: porque estava se sentindo sozinha e quis sentir que tinha a companhia da boneca)**
- 7) Você já se sentiu assim alguma vez? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo G – 2.º ano (Texto expositivo)

### Mestres no disfarce

Alguns bichos têm um jeito especial de se proteger de perigos: a camuflagem. Seu segredo são as cores, parecidas com as das plantas ou pedras.	12 23 25
Misturados com as folhas, parados nas rochas ou em galhos de árvores, não dá nem para perceber que eles estão ali.	36 46
Mas um bom disfarce não pode depender só do visual. É preciso saber como agir para não chamar a atenção. Alguns ficam bem quietinhos, outros voam como uma folha caindo. Assim, enganam todo mundo.	58 69 79 80
A coruja fica quase invisível no tronco das árvores. Os insetos se escondem, camuflados em forma de folha.	92 98
O guepardo se mistura com a vegetação na hora de caçar. As aranhas coloridas parecem uma flor e ficam paradinhas até que uma mosca se aproxime. As mariposas têm asas iguaizinhas às folhas secas. Os peixinhos se escondem entre os corais para não serem devorados pelos peixes maiores.	110 121 132 143 146



### REFERÊNCIA

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. Revista Recreio. Ano 1, n. 12, 1.º/6/2000. *In*: Porta aberta. Língua portuguesa. 1.ª série/2.º ano.

## Anexo H – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Como se chama o jeito especial que os bichos têm de se protegerem? **(Resposta: camuflagem)**
- 3) Qual é o segredo dos bichos para se protegerem? **(Resposta: eles têm cores parecidas com as das plantas ou pedras).**
- 4) O que os disfarces dos insetos e da mariposa têm em comum? **(Resposta: eles se camuflam em forma de folhas. Os insetos se escondem, camuflados em forma de folha, enquanto as mariposas têm asas iguaizinhas às folhas secas)**
- 5) Como os bichos fazem para enganar todo mundo? **(Resposta: se misturam com as folhas e ficam parados nas rochas ou em galhos de árvores. Procuram não chamar a atenção, ficando bem quietinhos. Alguns conseguem voar como uma folha caindo)**
- 6) Por que o texto tem o nome de “Mestre dos disfarces”? **(Resposta: porque mostra como os bichos são sabidos e conseguem se esconder entre a vegetação ficando muito parecido com elas)**
- 7) Por que você acha que os insetos têm que se esconder? E se eles não fizessem isso, o que poderia então acontecer? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo I – 3.º ano (Texto narrativo)

### Chuá chuá ronc ronc

Um dia, quando a cobra estava pronta para abocanhar o sapo	11
jururu, o bichinho cantou:	15
O seu dente não fura o meu couro! O seu dente não fura o meu	30
couro!	31
— Não fura? Por quê?	35
— Porque o meu couro é duro como pedra! Porque o meu couro	47
é duro como pedra!	51
— Não é!	53
— É!	54
— Então vou jogar você no fogo!	60
— O fogo não queima o meu couro! O fogo não queima o meu	73
couro!	74
— Não queima? Por quê?	78
— Porque o meu couro é à prova de fogo! Porque o meu couro é	92
à prova de fogo!	96
— Não é!	98
— É!	99
— Então eu vou jogar você na água!	106
— Não! Na água, não! Eu não sei nadar! Eu vou morrer afogado!	118
— Pois eu quero ver você afogadinho. Adeus, jururu!	126
Tigudum!	127
E a cobra jogou o sapo na lagoa grande. O sapo afundou,	139
desapareceu... Mas logo apareceu, nadando de costas, boiando,	147
tranquilo, todo frajola:	150
— Muito obrigado, dona cobra. Minha casa é a água. Sou bicho	161
d'água. Obrigadinho, dona cobrinha!	165
E o sapo chuá chuá todo contente, nadando, nadando...	174
E a cobra ronc ronc toda emburrada, resmungando,	182
resmungando...	183



## REFERÊNCIA

MARQUES, F. Floresta da brejaúva. *In*: CARPANEDA, I. **Porta aberta**. São Paulo, 3.º ano, 2005. p. 115.

## Anexo J – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) O que a cobra queria fazer? **(Resposta: abocanhar o sapo jururu)**
- 3) O que o sapo pediu para a cobra não fazer? **(Resposta: pediu para a cobra não jogá-lo na água porque ele não sabia nadar e ia morrer afogado)**
- 4) A cobra atendeu o pedido do sapo? O que ela fez? **(Resposta: não atendeu o pedido dele e jogou ele na lagoa, fazendo exatamente o que ele queria)**
- 5) O que o sapo pretendia quando fez esse pedido para a cobra? **(Resposta: ele quis enganar a cobra porque se dissesse que não sabia nadar, a cobra ia querer que ele morresse afogado. Mas, sapo vive na água também, então ele sabe nadar e não ia morrer afogado)**
- 6) O sapo conseguiu o que queria? E a cobra conseguiu o que queria? Por quê? **(Resposta: Sim, o sapo conseguiu o que queria que era se salvar de ser engolido pela cobra. Quando caiu na lagoa, fez de conta que tinha morrido e saiu nadando bem vivo. A cobra não conseguiu o que ela queria, que era devorar o sapo)**
- 7) Você acha que o sapo agiu certo em enganar a cobra? Por quê? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo K – 3.º ano (Texto expositivo)

### Quais animais aquáticos vão mais fundo no mar?

A região mais profunda dos oceanos é uma fossa oceânica com	11
11 quilômetros de profundidade. Como é difícil estudar essas regiões,	21
ainda não se conhecem bem os seres que vivem ali, mas já foram	34
achadas algumas bactérias.	37
Em outras áreas profundas, há peixes chamados abissais, que	46
desenvolvem adaptações especiais para resistir à pressão, enfrentar a	55
escuridão e a falta de alimentos. Alguns produzem luz e têm dentes	67
enormes para não deixar escapar nenhuma caça.	74
Há também bichos que mergulham fundo, como o cachalote, o	84
pinguim imperador, o elefante- marinho e a lula gigante.	93

## REFERÊNCIA

Recreio, n.º 318. Português *In*: Linguagens (Willian Roberto Cereja/ Thereza Cochar Magalhães) – 3.º ano- Atual Editora. 2008. p. 195.

## Anexo L – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Qual é a região mais profunda dos oceanos? **(Resposta: uma fossa oceânica com 11 quilômetros de profundidade)**
- 3) Por que os peixes abissais desenvolveram adaptações especiais? **(Resposta: para resistir à pressão, enfrentar a escuridão e a falta de alimentos que existem nessas regiões profundas)**
- 4) Como os peixes abissais conseguem caçar? **(Resposta: eles têm luzes para iluminar o fundo do mar e achar os peixes. Têm dentes enormes e assim não deixam escapar nenhuma caça)**
- 5) Que bichos mergulham em regiões profundas? **(Resposta: o cachalote, o pinguim imperador, o elefante- marinho e a lula gigante)**
- 6) Por que os animais sofrem adaptações de acordo com o meio em que vivem? **(Resposta: quando vivem em ambientes difíceis como desertos, ou com muito gelo ou em regiões tão profundas do mar têm que desenvolver essas adaptações para sobreviverem)**
- 7) O que você acha que aconteceria com os animais se eles não sofressem adaptações? E o homem, também precisa de adapatações? Por quê? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo M – 4.º ano (Texto narrativo)

### Talismã do Tibet

A coisa mais gostosa que existe é morar num prédio que tem quatro crianças por andar!	12 16
A dona Filoca, que mora no térreo, sempre nos dá balas pela janela. Ela diz que tem muita pena de criança que vive em prédio, que antigamente quase todas as casas tinham quintais com mangueiras.	28 42 51
Nós temos mangueira, mas mesmo assim inventamos mil jogos. E eles variam conforme a moda, sabe?	60 67
No último verão, todo mundo virou bafo com figurinhas plastificadas. O único problema é que pra ter as figurinhas você era obrigado a comprar umas marias-moles muito ruins, que a figurinha vinha com o doce e o seu Manoel da mercearia não vendia separado.	76 88 99 112
O que sobrou de maria-mole em todos os andares, você nem queria saber! A dona Alice, mãe de Pedro, do Fernando e da Ciça, falou que ficou louca, que não sabia o que fazer com tanta maria-mole e ainda por cima ruim, que a Ciça ficou com dor de barriga e que os filhos estavam gastando toda a mesada com as figurinhas.	124 138 153 168 176
Aí passou a onda das figurinhas; não demorou muito, surgiram os ioiôs com luz que queimavam depois de cinco minutos de uso.	187 198
Agora, confusão mesmo aconteceu com os talismãs.	205
Começou assim: a turma jogava queimada no pátio quando o Beto chegou berrando:	215 218
— Pessoal! Olha o que comprei no seu Manoel: um talismã do Tibet! – e mostrou uma pedrinha vermelha brilhante amarrada num fio preto.	229 239 240
— Pra que serve? – a Bia perguntou.	246
— Como pra que serve? – o Beto falou. — Serve pra proteger, pra dar força. Quem esfrega o talismã na mão fica poderoso.	256 267
— Há, há, há... – a Bia gozou. — Quem te contou essa? O seu Manoel ou os monges tibetanos?	279 284

Foi só risada, mas bem que eu reparei que todos estavam com um olho comprido na pedrinha...	296 301
Nessa tarde, quando saí da escola, passei no seu Manoel só pra dar uma espiada.	313 316
— Não me venha dizer que você também quer talismã! – ele disse.	326 327
— Por quê? – perguntei.	330
— Você é a oitava que vem aqui hoje. – ele respondeu. — Já encomendei mais pra amanhã.	341 345
Aí, no dia seguinte, eu fui e comprei um verde, a Bia escolheu um rosa choque e a Dani levou um desbotado porque era o último.	359 371
Os talismãs do Tibet fizeram o maior sucesso na escola!	381
— Nós somos da tropa dos talismãs, vocês não são! – o Tiago provocava os outros.	392 395
Aí aconteceu uma coisa que você vai achar que eu estou mentindo, mas não estou não: a Bia chegou e o talismã dela tinha quebrado e na parte rachada dava pra ler VITÓRIA!	406 419 428
— Será que é uma mensagem cifrada? – ela perguntou.	436
— Nossa!... Será que tem algum sinal marcado no meu? – perguntei.	445 446
Aí a gente não resistiu e...pá! pá! pá! – quebramos todos os talismãs!	458 459
Puxa, as mesmas palavras misteriosas estavam escritas em cada um: CONQUISTA... VITÓRIA...	468 471
Foi então que o Beto, que é muito inteligente e bom de Geografia, juntou os caquinhos dele, examinou tudo com uma lupa e depois de um tempo disse:	484 497 499
— Pessoal, descobri o segredo! O talismã não é do Tibet, não! Tá aqui ó: VITÓRIA DA CONQUISTA, BA. O talismã é baiano!	510 521
Ficamos com uma cara...	525



## REFERÊNCIA

FLORA, A. Talismã do Tibet. *In*: CARPANEDA, I. **Porta aberta**. 3.<sup>a</sup> série. São Paulo: FTD. 2005. p. 103

## Anexo N – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Por que as crianças compravam tantas marias-moles? **(Resposta: porque vinha com figurinhas e era moda brincar com figurinhas)**
- 3) Qual foi o brinquedo que causou muita confusão? **(Resposta: do talismã)**
- 4) Por que essa brincadeira causou confusão? **(Resposta: porque as crianças pensavam que as pedras eram talismãs do Tibet e que davam sorte)**
- 5) Como as crianças descobriram a verdade sobre os talismãs? **(Resposta: um talismã quebrou e descobriram uma palavra escrita, que era vitória. As crianças pensaram que eram mensagens e todos tinham. Aí todas as crianças quebraram suas pedras e descobriram que tinham as mesmas palavras: conquista e vitória)**
- 6) Qual era a verdade sobre os talismãs e que reação as crianças tiveram quando descobriram? **(Resposta: as crianças descobriram que o talismã era de Vitória da Conquista, que fica na Bahia e não no Tibet. Ficaram decepcionados e se sentindo bobas por acreditarem que era mesmo um talismã do Tibet e que trazia sorte)**
- 7) Quem você acha que foi enganado, Seu Manoel ou as crianças? Você acha que as pessoas podem enganar outras pessoas? Por quê? O que você achou dessa história? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo O – 4.º ano (Texto expositivo)

### As especiarias

Durante séculos, as pessoas foram fascinadas pelas especiarias - cravo, canela, pimenta-do-reino, noz-moscada, etc., por causa de suas cores, cheiros e sabores.	8 20 24
Na época das grandes navegações e dos descobrimentos marítimos (séculos XV e XVI) eram muito valorizadas na Europa, pois não podiam ser cultivadas neste continente em função do clima. Elas chegavam à Europa provenientes das distantes terras orientais, principalmente da Índia, e eram raras e caras.	32 43 54 62 70
No século XVI, Portugal descobriu uma rota alternativa para chegar ao oriente, navegando pela costa africana, conseguindo comprar as especiarias diretamente da Índia, que era o centro do comércio mundial dessas mercadorias na época.	79 88 99 104
As caravelas portuguesas retornavam à Europa carregadas de especiarias que eram vendidas como artigos de luxo. Obtendo altas taxas de lucro, Portugal tornou-se a nação mais rica do mundo neste período.	112 122 134 135

### REFERÊNCIA

Português Linguagens (William Robert Cereja/Thereza Cochar Magalhães) Atual Editora- 4.º ano. p. 18. Texto adaptado. <https://suapesquisa.com>. Fragmento.

## Anexo P – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Quais eram as especiarias que existiam? **(Resposta: cravo, canela, pimenta-do-reino, noz-moscada, etc.)**
- 3) Por que as especiarias eram tão valorizadas na Europa nos séculos XV e XVI? **(Resposta: porque não podiam ser cultivadas na Europa por causa do clima, tinham que ser compradas do Oriente, por isso eram raras e caras)**
- 4) Como Portugal conseguiu comprar as especiarias diretamente da Índia? **(Resposta: descobriu uma rota alternativa para chegar ao oriente, navegando pela costa africana)**
- 5) Por que Portugal conseguiu ser a nação mais rica deste período? **(Resposta: traziam muitas especiarias que compravam diretamente da Índia e assim podiam pagar mais barato e vender bem caro, obtendo muito lucro com as vendas)**
- 6) Por que as pessoas gastavam tanto com as especiarias? **(Resposta: porque ficavam fascinadas com suas cores, cheiros e sabores. Eram artigos difíceis de conseguir e considerados de luxo)**
- 7) Você acha que as pessoas devem gastar seu dinheiro com artigos de luxo? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo Q – 5.º ano (Texto narrativo)

### A última vontade do rei Hibban

Mas qual seria? Que deveria ele dizer aos seus súditos mocalenses no derradeiro momento de sua vida? Um conselho? Uma imprecisão? Um pensamento famoso?	10 20 24
Na dúvida – e como não lhe ocorresse uma ideia aproveitável – mandou o rei Hibban chamar o seu talentoso secretário Salim Sady, homem de sua inteira confiança, e contou-lhe, pedindo-lhe absoluto segredo, o grande desejo de sua vaidade doentia: — Queria honrar a morte com uma frase que ficasse célebre, que se tornasse conhecida e repetida pelo mundo inteiro!	34 45 54 65 77 81
Depois de meditar algum tempo, o digno secretário respondeu: — Conheço, ó Rei dos Reis! um verso de Mazuk, o célebre poeta curdo, que é magistral! Se vossa Majestade pronunciar esse verso em dialeto curdo, fará uma coisa original, nunca vista. Nem o invencível Alexandre, nem os Césares famosos tiveram essa ideia! Ademais, o verso a que me refiro exprime um desejo nobre, um pensamento genial, digno de um verdadeiro rei.	90 103 114 125 137 149 151
— É bela e grandiosa a tua lembrança – concordou o rei. — É exatamente um verso emocionante que mais me agrada e que melhor poderá servir ao rei de Mocala. Mas qual é, afinal, o verso do grande Mazuk? Quero decorá-lo.	162 173 187 190
E o inteligente Salim Sady, honrando a confiança do rei, ensinou ao bom monarca o verso magistral de Mazuk, o maior dos poetas do Afeganistão.	201 214 215
“Naib aq vast y harde nosteby katib”, cuja tradução (declarou Sady) deveria ser, mais ou menos, a seguinte: “Esqueçam os meus erros, pois só errei com a intenção de acertar”.	225 236 245
Guardou o rei Hibban de memória o verso, repetindo-o mentalmente várias vezes.	254 257

E um dia, sentindo-se muito doente, mandou chamar seus	266
conselheiros, vizires, cádis e todos os grandes dignitários do reino, e	277
disse-lhes que ia pronunciar as últimas palavras e exprimir sua última	288
vontade.	289
Erguendo-se no leito, trêmulo, macilento, exclamou bem alto,	297
devagar, e solene, para que todos ouvissem:	304
— “Naib aq vast y harde nosteby katib”.	311
E tão violenta foi a comoção daquele momento, que o vaidoso rei,	323
ferido por uma síncope, morreu.	328
Aquela cena, de tão inesperado desfecho, impressionou	335
profundamente a todos os presentes.	340
— Mas o que tinha dito o rei Hibban? – perguntaram uns aos	351
outros os cortesãos, pois ninguém no palácio conhecia o complicado	361
dialeto curdo.	363
Dez escribas haviam registrado, palavra por palavra, a última	372
frase do rei. A tradução feita, pouco depois, pelos doutores mais ilustres	384
de Mocala caiu como uma bomba no meio da nobreza e repercutiu com	397
estrondo pelos salões repletos de muçulmanos.	403
Que teria dito o rei de Mocala ao morrer?	412
A extraordinária verdade foi logo conhecida no país [...] e	421
puderam todos verificar, com assombro, que o poderoso rei Hibban,	431
senhor de Mocala, havia dito, apenas, o seguinte:	439
— Dê tudo o que tenho para o meu bom secretário!	449

## REFERÊNCIA

Malba Tahan. Maktub (estava escrito). Rio de Janeiro, Conquista, 1959. *In*: Porta aberta. Língua Portuguesa. Isabella Carpaneda, Angiolina Bragança. 4.<sup>a</sup> série/5.<sup>o</sup> ano. p. 143.

## Anexo R – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) O que o rei Hibban queria? **(Resposta: Queria dizer no momento de sua morte uma frase que ficasse famosa, que o mundo todo a repetisse)**
- 3) Quem ele chamou para pedir conselho e contar seu segredo? **(Resposta: seu secretário em quem confiava muito)**
- 4) O que o secretário sugeriu ao rei? **(Resposta: que falasse um verso em idioma curdo, coisa que ninguém nunca tinha feito antes)**
- 5) O que o rei fez com a sugestão do secretário? **(Resposta: o rei ficou decorando por bastante tempo o verso que o secretário ensinou a ele sem saber o que significava porque estava no idioma curdo que o rei não conhecia)**
- 6) O que aconteceu quando o rei morreu? **(Resposta: ele disse o verso e todos ficaram espantados porque na verdade não era um verso, o secretário enganou o vaidoso rei porque a frase significava que o rei estava deixando tudo o que ele tinha para seu secretário)**
- 7) Você acha que o secretário ajudou o rei a satisfazer seu último desejo? Você concorda com a atitude do secretário? Por quê? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

## Anexo R – 5.º ano (Texto expositivo)

### Estados Unidos se preparam para a invasão das cigarras

Trilhões de cigarras estão saindo de um período de “Sumiço” de	11
17 anos no leste dos Estados Unidos, no que cientistas já consideram o	24
maior “surgimento” simultâneo desses insetos na história do planeta. A	34
última vez que o fenômeno ocorreu foi em 1987; a próxima será em	47
2021.	48
As cigarras, que estavam vivendo dentro da terra e se	58
alimentando de raízes, iniciam neste mês um período frenético de	68
acasalamento, antes de morrer em massa por volta de mês que vem.	80
Elas são inofensivas, mas o acasalamento é um processo	89
barulhento.	90
A expectativa é que surjam enxames de cigarras em pelo menos	101
14 estados americanos, incluindo Geórgia, Indiana, Kentucky, Nova York	109
e Ohio.	112
Keith Clay, especialista em cigarras da Universidade de Indiana,	121
disse que espera que o enxame deste ano seja o maior de todos os	135
tempos.	136
Juntamente com outros estudiosos, ele planeja estudar o	144
fenômeno este ano numa tentativa de conhecer melhor o ciclo ímpar de	156
vida do barulhento inseto.	160
Os machos adultos iniciam o ciclo de acasalamento com um ruído	171
longo que atrai as fêmeas.	176
Depois de terem acasalado, as fêmeas fazem um buraco em	186
galhos das árvores, em que depositam até 600 ovos. Depois disso, os	198
adultos morrem.	200
Os ovos eclodem em poucos dias e, então, as cigarras vão para	212
baixo da terra, onde reiniciam seu ciclo.	219



## REFERÊNCIA

Projeto Pitangüá. Português. Organizadora: Editora Moderna. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4.<sup>a</sup> Série/5.<sup>o</sup> ano. Disponível em [http://www0.bbc.co.uk/portuguese/Ciência/story/2004/05/040513\\_cigarrasrg.shtml](http://www0.bbc.co.uk/portuguese/Ciência/story/2004/05/040513_cigarrasrg.shtml). Acesso em: 25 de maio 2004.

## Anexo S – Perguntas Norteadoras para a Compreensão da Leitura

- 1) Você pode me dizer, antes de ler o texto, lendo apenas o título, sobre o que o texto vai tratar? **(Esta pergunta induz à previsão e levantamento de conhecimentos prévios)**
- 2) Qual a quantidade de cigarras que irão surgir nos leste dos Estados Unidos e há quanto tempo elas estavam sumidas? **(Resposta: trilhões de cigarras vão aparecer depois de 17 anos sumidas)**
- 3) Onde as cigarras ficam antes de se casalar? **(Resposta: debaixo da terra se alimentando de raízes)**
- 4) Por que os insetos vão reaparecer? **(Resposta: para o acasalamento)**
- 5) Por que as cigarras são tão barulhentas? **(Resposta: o macho faz um barulho muito forte e longo para atrair as fêmeas para o acasalamento)**
- 6) Como é o ciclo de vida das cigarras? **(Resposta: elas ficam muito tempo debaixo da terra. Quando ficam adultas, saem para se acasalar. Depois do acasalamento, as fêmeas fazem buracos nos galhos das árvores e depositam cerca de 600 ovos, depois disso as cigarras adultas morrem e quando as cigarras nascem vão para debaixo da terra para reiniciar seu ciclo de vida)**
- 7) Você acha que os insetos são úteis para a vida do homem no mundo? Por quê? **(Resposta: Pessoal)**
- 8) Sobre o que é o texto? **(Aqui o aluno deve fazer um breve resumo relacionando todas as ideias contidas no texto)**

# CAPÍTULO 10

## **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO TEXTUAL**

*Andrea Oliveira Batista  
Thaís Contiero Chiaramonte  
Andrea Carla Machado  
Simone Aparecida Capellini*

## 10.1 Introdução

A elaboração de um texto escrito é, sem dúvidas, uma tarefa complexa. Diferentemente do discurso oral, a escrita vai exigir uma habilidade cognitiva maior para que uma mensagem seja codificada e transmitida ao leitor com clareza, coerência e dentro dos padrões ortográficos estabelecidos (VAL, 2006). A complexidade dessa tarefa, de estimular e ensinar os passos para a produção textual, em suas diversas modalidades, impõe novos e maiores desafios aos professores, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Ensino Fundamental – Anos Iniciais atende escolares entre 6 a 10 anos que passam por mudanças não só relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, mas também emocionais e sociais.

Dessa maneira, os professores têm de articular de forma prazerosa, porém efetiva, as vivências praticadas pelas crianças no período da Educação Infantil, às novas formas de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo que as cercam, a partir da linguagem, considerada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma forma de atividade interpessoal que se realiza nas práticas sociais (BRASIL, 1998). Assim, no ambiente escolar, o texto ganha centralidade, sendo direcionado em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, de produção e tratamento das informações, de forma a contribuir para a ampliação do letramento.

Considerando o movimento metodológico da BNCC (2017) que procura contemplar a cultura digital, pela sua óbvia importância nas práticas contemporâneas de linguagem, bem como pautado na importância do embasamento das práticas baseadas em evidência, cabe ressaltar que o objetivo do presente capítulo é o de avaliação e o monitoramento do desempenho dos escolares sobre a produção textual no retorno às escolas pós Covid-19 e, essa situação particular impõe privilegiar o escrito. Reiterando a estreita relação entre as habilidades de linguagem e as habilidades de aprendizagem, é relevante lembrar que a primeira habilidade pode ser considerada como preditora da produção textual à medida em que um adequado desenvolvimento da linguagem oral é a base para o início e ampliação do desenvolvimento da escrita, da idealização, incluindo o planejamento, até a organização do pensamento e execução no nível do discurso (KIM; OTAIBA; WANZEK, 2015).

Como a coerência e a coesão são fatores considerados de aquisição longa, sua progressão depende do avanço da escolarização e do ensino adequado. Tal progresso e aperfeiçoamento são importantes no procedimento de construção de um texto para o estabelecimento de uma comunicação efetiva por meio da linguagem escrita (PEREIRA; SILVA; BENTO, 2013). Resumindo, os fatores de coesão são responsáveis pela estrutura sequencial do texto que facilitam ao leitor a compreensão do sentido pretendido. Já a coerência relaciona-se ao processamento cognitivo e estabelece a textualidade por meio de uma sequência linguística que viabiliza a interação na interlocução. Neste sentido, faz-se necessário assimilar o sistema linguístico no nível semântico (significado), léxico-gramatical (formal) e no fonológico-ortográfico (expressão) para a formação do texto escrito (FRAGA; CARIS; RESENDE, 2007).

Diante do exposto, é de relevância apresentarmos o monitoramento como prática baseada em evidência (CHIDSEY; BRONAUGH; MCGRAW, 2009), o qual se faz mais que necessário em tempos pós-pandemia para observação sistemática na aprendizagem dos alunos.

Gostaríamos, nesse momento, de mencionar dois trabalhos científicos de pesquisadores/autores que se ocuparam do tema do nosso capítulo e deixá-los como sugestões para a prática de produção textual na sala de aula. Para começar, apresentamos o trabalho de Aurino Lima Ferreira e Alina Galvão Spinillo (2003) chamado “Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual”, publicado no livro “Metalinguagem e Aquisição da Escrita – Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização” organizado por Maria Regina Maluf (2003). O segundo a ser apresentado é o trabalho de Jáima Pinheiro de Oliveira e Tania Moron Saes Braga, fruto do doutoramento da primeira autora, denominado de “PRONARRAR: Programa de intervenção metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização”, publicado no livro de mesmo nome em 2012.

Nesta direção, avaliação educacional torna-se um requisito essencial para melhorar a qualidade e o oferecimento do ensino. Assim, avaliação educacional caracteriza o processo mediante ao qual se constata em que medida foram atingidos os objetivos educacionais previstos e em que medida o processo de aprendizagem dos alunos atinge seus objetivos fundamentais e, para isso, se utiliza a comparação entre as metas fixadas e as realmente alcançadas.

O como avaliar é uma tarefa que necessita de organização e os professores precisam utilizar técnicas e instrumentos que lhes proporcionem a informação para estabelecer uma visão prévia para desenvolver e complementar, talvez o processo, o que implica o conhecimento de um amplo leque de possibilidades nesse âmbito (ARRENDONDO; DIAGO, 2009).

Sendo assim, releva-se neste livro e neste capítulo, especificamente, em produção textual o aprofundamento quanto ao conhecimento e ao domínio das diferentes ferramentas que temos à nossa disposição para desenvolvermos, adequadamente, o processo do professor avaliador.

## 10.2 *Checklists* para avaliação e monitoramento da Produção Textual

A seguir serão apresentados os *Checklists* para a avaliação e monitoramento da produção textual, específicos para cada ano escolar, sumarizados da seguinte forma:

**Quadro 10.1** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Produção Textual – 1.º ano;

**Quadro 10.2** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 1.º ano;

**Quadro 10.3** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Produção Textual – 2.º ano;

**Quadro 10.4** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 2.º ano;

**Quadro 10.5** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Produção Textual – 3.º ano;

**Quadro 10.6** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 3º ano;

**Quadro 10.7** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Produção Textual – 4.º ano;

**Quadro 10.8** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 4.º ano;

**Quadro 10.9** – *Checklist* do componente Curricular Língua Portuguesa – enfoque: Produção Textual – 5.º ano;

**Quadro 10.10** – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 5.º ano.

**Quadro 10.1 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: PRODUÇÃO TEXTUAL – 1º ANO**

<b>ESCOLA:</b>								
<b>PROFESSOR(A):</b>				<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____ / ____		
		<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF01LP05</b>	<b>EF01LP04</b>	<b>EF01LP12</b>	<b>EF01LP02</b>	<b>EF01LP14</b>	<b>EF01LP17</b>	<b>EF01LP21</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Reconhecer o sistema de escrita alfabética.	Distinguir letras do alfabeto.	Reconhecer a separação das palavras por espaços em branco.	Escrever de forma alfabética.	Identificar ponto final, de interrogação e exclamação.	Planejar e produzir listas, avisos, convites, do campo da vida cotidiana.	Escrever listas de regras que organizam a vida na comunidade escolar.
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.2 – Descrição, das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 1.º ano**

**(continua)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF01LP05</b>	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	A associação de uma marca gráfica (seja letra ou não) a cada emissão sonora de uma palavra (sílabas orais) já representa indícios do processo de fonetização que, neste momento, não compreende a reanálise da sílaba em unidades menores nem, portanto, o estabelecimento de relação entre fonema-letra/grafema. Aos poucos, por meio da reflexão reiterada sobre a escrita, será possível que isso aconteça, chegando-se ao uso das letras convencionais.
<b>EF01LP04</b>	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Trata-se de habilidade que se efetiva pelo contato com o material impresso e/ou digital, tanto pela prática de leitura do professor acompanhada pelo estudante quanto pelo exercício de ler, ainda que sem saber, em interação com os colegas ou, ainda, nas atividades de escrita. A progressão da identificação das letras (princípio acrofônico) acontece gradualmente, com reorganizações constantes até a produção de escritas ortográficas. O princípio acrofônico é compreendido em atividades de escrita, quando a escolha da letra e a sua nomeação o evidenciam.
<b>EF01LP12</b>	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Para segmentar o texto em palavras, o aprendiz deverá articular as referências de palavras que constitui a partir da fala — baseadas na prosódia — com as referências obtidas a partir dos textos escritos — conjunto de letras delimitado por espaços em branco ou sinais de pontuação. É nessa articulação que se constituem os critérios de segmentação pelo estudante.
<b>EF01LP02</b>	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	A escrita espontânea deve acontecer a partir de textos (listas, trechos de parlendas etc.) desde o início do 1.º ano, de modo permanente. Escrevendo e analisando suas produções, pensando como grafar determinadas palavras, tendo escritas convencionais como referência, os estudantes vão, progressivamente, utilizando as letras que representam os fonemas. É possível chegar à compreensão da base alfabética até o final do 2.º ano.
<b>EF01LP14</b>	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Apesar de esta habilidade não se referir aos sinais gráficos de acentuação, é possível incluí-los junto com os sinais de pontuação, como outras marcas gráficas que um texto/palavra apresenta e que o aluno deve reconhecer. Trata-se do início de ampliação organizada do olhar do aluno para além do sistema alfabético de escrita.

**Quadro 10.2 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 1.º ano**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF01LP17</b>	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com o gênero em foco e três vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto/finalidade). Envolve ao menos duas operações distintas: planejar e produzir, que podem ser trabalhadas separadamente, e significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel. Os gêneros a serem trabalhados englobam aqueles relativos ao campo da vida cotidiana.
<b>EF01LP21</b>	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com os gêneros do campo da atuação cidadã em jogo e dois vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto). A habilidade prevê a colaboração dos colegas e professores na produção do texto, que envolve organizar as ideias e utilizar a consciência do que significa viver em comunidade para depois escrevê-las em formato de lista.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: PRODUÇÃO TEXTUAL – 2.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>							
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____		
		<b>HABILIDADES</b>					
		<b>EF02LP07</b>	<b>EF02LP08</b>	<b>EF02LP09</b>	<b>EF02LP13</b>	<b>EF02LP17</b>	<b>EF02LP27</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Escrever palavras, frases e textos curtos.	Segmentar corretamente as palavras ao escrever.	Usar ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Planejar e produzir bilhetes e cartas.	Identificar e reproduzir, em textos a sequência dos fatos.	Reescrever textos narrativos.
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.4 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 2.º ano**

(continua)

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF02LP07</b>	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	Esta habilidade implica no reconhecimento das diferentes formas de registro gráfico das letras. Trata-se de habilidade a ser desenvolvida tão logo a compreensão do sistema de escrita tenha acontecido, e não antes disso. Na leitura, o reconhecimento da letra de imprensa maiúscula e minúscula é fundamental; mas, na escrita, a solicitação deve envolver apenas o uso de maiúscula. Na letra cursiva, a escrita deve envolver as duas modalidades.
<b>EF02LP08</b>	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	Para segmentar o texto em palavras, o aluno deverá articular as referências de palavras que constituiu a partir da fala — baseadas na prosódia — com as obtidas a partir dos textos escritos — conjunto de letras delimitado por espaços em branco e/ou sinais de pontuação. É nessa articulação que se constituem os critérios a serem mobilizados pelo estudante nas práticas de leitura e escrita.
<b>EF02LP09</b>	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Esta habilidade inclui os seguintes aspectos: identificar os sinais gráficos que chamamos de sinais de pontuação; reconhecer — na leitura — sua função; usar, na produção escrita, esses sinais, para garantir legibilidade e provocar os efeitos de sentido desejados. Considerar, ainda, que este é um momento propício à organização inicial desse saber: pela análise dos efeitos de sentido provocados na leitura de textos, especialmente os conhecidos.
<b>EF02LP13</b>	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com os gêneros do campo da vida cotidiana e três vetores da produção do processo de escrita (situação/tema ou assunto/finalidade). Envolve ao menos duas operações distintas: planejar e produzir, que podem ser abordadas em separado, e significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel.
<b>EF02LP17</b>	Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com os gêneros do campo da vida cotidiana e três vetores da produção do processo de escrita (situação/tema ou assunto/finalidade). Envolve ao menos duas operações distintas: planejar e produzir, que podem ser abordadas em separado, e significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel.

**Quadro 10.4 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 2.º ano**

**(conclusão)**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF02LP27</b>	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.	Esta habilidade diz respeito a escrever textos baseados em narrativas literárias lidas pelo professor, ou seja, a partir das informações previamente adquiridas. Ela está estreitamente relacionada à habilidade (EF01LP25), estabelecendo com ela uma relação de progressão: o que aprendeu a produzir coletivamente e com a intervenção do professor como escriba no ano anterior, o aluno começa a empreender individualmente e com alguma autonomia.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: PRODUÇÃO TEXTUAL – 3.º ANO**

ESCOLA:				
PROFESSOR(A):			TURMA:	MÊS/ANO: ____ / ____
		<b>HABILIDADES</b>		
		<b>EF03LP07</b>	<b>EF03LP13</b>	<b>EF03LP21</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identificar a função da pontuação em diálogos, dos dois-pontos e travessão.	Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões.	Produzir textos de campanhas de conscientização.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.6 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 3.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF03LP07</b>	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	Esta habilidade prevê a ampliação do estudo dos recursos de pontuação em relação à habilidade (EF02LP09), incluindo a pontuação de discurso direto — dois pontos e travessão. Da mesma forma, o estudo prevê: identificar os sinais gráficos que estão sendo incluídos; reconhecer — na leitura — a sua função; usá-los no texto para apresentar expressividade, legibilidade e provocar os efeitos de sentido desejados.
<b>EF03LP13</b>	Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com o gênero de cartas pessoais e diário e dois vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto). Envolve ao menos duas operações distintas, passíveis de abordagem em separado: planejar e produzir, que significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel.
<b>EF03LP21</b>	Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).	Trata-se de uma habilidade que articula a produção de gêneros publicitários ao uso de recursos de persuasão apropriados e diz respeito a organizar as ideias e utilizar a criatividade para depois escrevê-las. A habilidade pode ser desmembrada para incluir a análise dos gêneros, o estudo dos recursos de persuasão e outros aspectos relacionados à característica multimodal dos textos desses gêneros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.7 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: PRODUÇÃO TEXTUAL – 4.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>					
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>	<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>			
		<b>EF04LP06</b>	<b>EF04LP07</b>	<b>EF04LP16</b>	<b>EF04LP21</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Usar na produção textual a concordância verbal.	Usar na produção textual a concordância nominal.	Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar.	Planejar e produzir textos sobre temas de interesse.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.8 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 4.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF04LP06</b>	Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	Intimamente relacionada à (EF05LP06), esta habilidade envolve trabalhar com substantivos e pronomes pessoais ligados ao verbo, assim como identificar a necessidade de estabelecer a concordância verbal entre eles na constituição da coesão e da coerência do texto. É interessante prever um trabalho reflexivo de observação, análise, comparação e derivação de regularidades no trabalho com as classes de palavras e suas funções no enunciado; e usar os saberes gramaticais como ferramentas de constituição da legibilidade.
<b>EF04LP07</b>	Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	A habilidade prevê reconhecer a necessidade de estabelecer a concordância nominal na constituição da coesão e da coerência do texto. É interessante prever um trabalho reflexivo de observação, análise, comparação e levantamento de regularidades que caracterizem as classes de palavras; e usar os saberes gramaticais como ferramentas de constituição da legibilidade do texto.
<b>EF04LP16</b>	Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Esta habilidade articula a produção de notícias a dois vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto) e ao tratamento da matéria de acordo com as convenções do gênero. Ela prevê a produção de textos do gênero notícia, o que envolve organizar as ideias e utilizar informações coletadas por pesquisa para depois escrever fatos do entorno do aluno (como coisas relevantes socialmente que aconteceram na escola ou na comunidade).
<b>EF04LP21</b>	Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com o tema do interesse do aluno, que seja baseado em fontes de informação e pesquisa confiáveis, e dois vetores do processo de escrita (situação/tema ou assunto). Envolve ao menos duas operações distintas, que podem ser tratadas em separado: planejar e produzir, que significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.9 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – Enfoque: PRODUÇÃO TEXTUAL – 5.º ANO**

<b>ESCOLA:</b>						
<b>PROFESSOR(A):</b>			<b>TURMA:</b>		<b>MÊS/ANO:</b> ____/____	
		<b>HABILIDADES</b>				
		<b>EF05LP06</b>	<b>EF05LP26</b>	<b>EF05LP27</b>	<b>EF05LP12</b>	<b>EF05LP24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Flexionar os verbos em concordância com pronomes pessoais.	Usar no texto conhecimentos linguísticos e gramaticais.	Usar no texto, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido.	Planejar e produzir textos instrucionais.	Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, com coerência e coesão.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 10.10 – Descrição das habilidades e comentários do *checklist* de Produção Textual para o 5.º ano**

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>	<b>Comentários</b>
<b>EF05LP06</b>	Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.	Esta habilidade está estreitamente relacionada à (EF04LP06) e envolve trabalhar com verbos e pronomes pessoais sujeito, assim como identificar a necessidade de estabelecer a concordância verbal na constituição da coesão e da coerência do texto. É interessante prever um trabalho reflexivo de observação, análise, comparação e derivação de regularidades no trabalho com as classes de palavras e suas funções no enunciado; e usar os saberes gramaticais como ferramentas de constituição da legibilidade.
<b>EF05LP26</b>	Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.	Esta habilidade refere-se a utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais, gerais e específicos, de gêneros que envolvem o uso tanto da norma quanto de citações padronizadas, como relatórios de experimentos, de observação e pesquisa, entrevistas etc. Seu desenvolvimento envolve o engajamento do aluno em práticas de leitura e/ou produção dos gêneros e textos mencionados; e demanda a aprendizagem prévia dos conhecimentos linguísticos relacionados.
<b>EF05LP27</b>	Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.	Esta habilidade refere-se a reconhecer, no processo de leitura, recursos linguísticos e discursivos que constituem os gêneros previstos na habilidade (EF04LP23), de modo que seja possível empregá-los adequadamente nos textos a serem produzidos.
<b>EF05LP12</b>	Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	Trata-se de uma habilidade que articula a produção textual com o gênero de textos instrucionais de regras de jogo e dois vetores do processo de escrita (situação/finalidade). Envolve ao menos duas operações distintas, que podem ser tratadas em separado: planejar e produzir, que significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel. *Fazer resumos em forma de tópicos.
<b>EF05LP24</b>	Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Esta é uma habilidade que articula a produção textual com o tema de interesse do aluno ao organizar resultados de pesquisa e dois vetores do processo de produção escrita (situação/tema ou assunto). Envolve ao menos duas operações distintas, que podem ser tratadas em separado: planejar e produzir, que significam organizar as ideias para depois colocá-las no papel.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## REFERÊNCIAS

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos**. São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEF, 1998.

CHIDSEY-BROWN, R.; BRONAUGH, L.; MCGRAW, K. **RTI in the Classroom: guidelines and recipes for success**. New York: Guilford Press, 2009.

FRAGA, M. S. G.; CARIS, C. L. N.; RESENDE, K. M. C. **Processos de aquisição de linguagem escrita: estudo comparativo entre metalinguístico e textual da língua portuguesa**. Anápolis: UEG, 2007. (Comunicação oral).

KIM, Y. S.; AL OTAIBA, S.; WANZEK, J. Kindergarten predictors of third grade writing. **Learning and Individual Differences**, v. 37, n. 12, p. 27-37, 2015.

PEREIRA, A. K. B.; SILVA, C. D. B.; BENTO, F. J. S. A coesão e a coerência textual na aquisição da escrita: uma análise em textos de alunos do ensino fundamental. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA FIPED, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, 2013.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

# CAPÍTULO 11

## **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA**

*Andréa Carla Machado  
Miryan Cristina Buzetti  
Simone Aparecida Capellini*

## 11.1 Introdução

### 11.1.1 O senso numérico e as habilidades preditoras para a Matemática

O senso numérico é uma forma de interagir com os números, com seus vários usos e interpretações que possibilitem ao indivíduo lidar com as situações diárias que incluem quantificações e o desenvolvimento de estratégias eficientes (incluindo cálculo mental e estimativa) para lidar com problemas numéricos (CORSO; DORNELES, 2010).

Assim, no que se refere à origem do senso numérico, pesquisa mostram que esta se dá a partir de um aparato biológico que possibilita ao sujeito prestar atenção à numerosidade (DEHAENE, 2001).

Nessa direção, a capacidade inata das habilidades quantitativas (compreensão implícita de numerosidade, ordinalidade, contagem e aritmética simples) desenvolve-se gradualmente ao longo dos anos pré-escolares, juntamente com a estruturação da linguagem, mesmo sem educação formal. Por conseguinte, as habilidades quantitativas se tornam secundárias, já que passam a ser determinadas pelo sistema de ensino da cultura em que estão inseridas (CORSO; CORSO, SALLES, 2019).

Portanto, o senso numérico é avaliado por meio de um série de tarefas que incluem um conjunto de habilidades presumíveis de compor o construto: contagem, princípios de contagem, procedimentos e estratégias de contagem, sequência numérica, fatos básicos de adição e subtração verbal e não verbal, problemas matemáticos, compreensão de magnitude e estimativa.

Corso e Dorneles (2013) lembram que o desenvolvimento do senso numérico se apoia tanto em competências de domínio específico (competências numéricas de base) como em competências cognitivas de domínio geral e que ambas dão sustentação ao aprendizado da Matemática.

Dito isto, a contagem, o cálculo aritmético, a comparação de magnitude numérica e a resolução de problemas matemáticos são algumas competências de domínio específico que se mostram fortemente relacionadas ao desempenho matemático (FUCHS *et al.*, 2008).

Quando nos remetemos a ações interventivas em senso numérico, há o caminho que adota apenas as competências numéricas que precisam ser potencializadas no estudante como contagem, armazenamento de combinações aritméticas, ensino de atalhos do tipo estratégias de decomposição, princípio da comutatividade e outro caminho associa o ensino de competências de domínio geral e incluem intervenções em funções cognitivas. Diante dessa perspectiva, assumimos nesse capítulo o papel singular que as habilidades cognitivas exercem na competência em Matemática.

Sendo assim, o ensino da Matemática inicial merece atenção e destaque, pois estratégias estruturadas diante de uma matriz curricular, por exemplo, podem trazer avanços e subsídios para o desenvolvimento de avaliações consistentes e formativas, capazes de evidenciar alunos de risco de desenvolver alguma dificuldade na área.

### 11.1. 2 O Currículo

Práticas sólidas de concepção de currículo são condições necessárias para um currículo relevante e baseado em conhecimentos atualizados de ensino e aprendizagem. Há um amplo consenso sobre a importância do envolvimento ativo dos professores na concepção do currículo para uma mudança educacional profunda e sustentável.



Ilustrações: Freepik

Um currículo é um plano de aprendizagem em que os objetivos e os conteúdos de ensino e aprendizagem são organizados de uma maneira particular (GLATHORN; JAILLAL; JAILALL, 2017). Esse plano de aprendizagem costuma se refletir em materiais curriculares concretos. Quais objetivos e conteúdos valem a pena ensinar, por causa de sua relevância para os alunos e a sociedade, é uma questão central do currículo. O discurso sobre a perspectiva substantiva do currículo é, portanto, uma parte importante do currículo como campo de estudo, em particular em nossos tempos de rápidas mudanças e na rápida produção de conhecimento. No entanto, de acordo com Pieters e colaboradores (2019), o que é essencial para o estudo do currículo não é apenas o discurso sobre o que precisa ser ensinado e aprendido, mas também (e principalmente) desenvolver uma compreensão da relação entre o currículo como intenção e como realidade. Isso implica que precisamos entender os processos envolvidos na concepção e implementação do currículo.

Os materiais curriculares são frequentemente considerados um meio importante para concretizar a inovação curricular porque fornecem suporte concreto e sugestões para a execução do currículo na prática da sala de aula.

Os materiais curriculares são ferramentas que medeiam a atividade dos professores na sala de aula e podem permitir, mas também restringir, as ações do professor (GLATHORN; JAILLAL; JAILALL, 2017). A principal função dos materiais curriculares é apoiar os professores na execução do currículo. No entanto, é o professor que decide como usar os materiais. O encontro professor-currículo é complexo. Os mesmos autores distinguiram entre a interpretação objetiva e subjetiva dos materiais curriculares. A interpretação objetiva refere-se ao uso dos materiais como pretendido pelos designers do currículo, enquanto a interpretação subjetiva se refere à interpretação dos materiais do currículo pelo professor.

### 11.1.3 O Currículo e ensino da Matemática

As crianças se põem a construir seu conhecimento matemático com notável engenhosidade persistência. Às vezes, tais qualidades se direcionaram totalmente para a sala de aula. Porém as soluções contêm elementos que captam conceitos matemáticos, mas também aos muitos passos dão ao longo do caminho para a compreensão de diferentes aspectos.

Assim, o currículo tem o objetivo de basilar e unificar tais conteúdos em ano/série para que os professores possam manuseá-lo de forma eficaz. No entanto, é importante ressaltar que há três facetas de conceitos matemáticos que é o cerne de todo ensino da Matemática, a saber:

As crianças têm que captar grande número de elementos de conhecimento sobre relações lógicas;

Essas crianças necessitam aprender que determinadas relações matemáticas possuem usos muito mais amplos do que consideram;

Devem coordenar essas informações e os professores, urgentemente, saber e entender.

Pois, os esquemas de ação a partir dos quais a criança começa a compreender as representações de juntar e retirar, permitem resolver de modo prático questões de adição e subtração, por exemplo. Um currículo básico auxiliará, prioritariamente, como coadjuvante no repertório do ensino de conteúdo, no qual este capítulo tem, em seu mote central, apresentar a Matemática.



### 11.1.4 O ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Desenvolver um trabalho planejado e baseado em evidências científicas contribui para aumentar a eficácia do trabalho e reduzir o número de alunos com dificuldade de aprendizagem. Algumas posturas simples poderão facilitar o trabalho como:

- Instrução explícita;
- Verbalização do raciocínio matemático;
- Usar representações visuais;
- Exemplificar o conceito;
- Utilizar diversas estratégias para o ensino;
- Contextualizar com situações do cotidiano;
- Oferecer *feedback* constante.

É importante, então, ficar atento e monitorar o desempenho do aluno e analisar se aspectos como o tipo de instrução oferecida, tempo de execução, organização do ambiente e atividade estão adequados para o trabalho pedagógico. Outra atitude importante no ensino de Matemática é trabalhar a autorregulação. Desta maneira, o próprio aluno poderá acompanhar seu processo de aprendizagem, identificar com clareza suas habilidades, dificuldades e os objetivos. Para facilitar a autorregulação, incentive sempre o aluno a expor seu raciocínio e, principalmente, deixe claro todo o processo que foi realizado para chegar ao resultado ou conclusão da atividade. Ademais, ensine aos alunos fazerem perguntas a si mesmos ao longo da execução da atividade, dessa forma é possível fazer o auto-monitoramento.

Quando o professor acompanha o desenvolvimento do aluno, é possível fazer interferências pontuais evitando futuras dificuldades de aprendizagem. Algumas estratégias pedagógicas poderão facilitar o trabalho docente, como:

### **1) Ensino do número e operações baseado na progressão do desenvolvimento.**

- Dê oportunidade para as crianças praticarem o reconhecimento do número total de objetos em pequenas coleções;
- Incentive a contagem exata de um para um como meio de identificar o número total de itens em um conjunto;
- Estimule a resolução de problemas básicos.

### **2) Ensino da geometria, unidades de medidas, padrões e análise de dados usando uma progressão no grau de dificuldade.**

- Auxilie o aluno a reconhecer, nomear e comparar formas;
- Incentive a procurar e identificar padrões;
- Trabalhe a compreensão da criança sobre as unidades de medida, apresentando as ferramentas de medidas e situações reais.

### **3) Monitoramento para garantir que a instrução seja eficiente ao longo do processo.**

- Use atividades introdutórias, observações e avaliações para analisar o conhecimento matemático;
- Adapte a instrução e atividades às necessidades do aluno;
- Registre e monitore o desenvolvimento do aluno ao longo do processo para poder ajustar as intervenções conforme necessário.

### **4) Incentivo às crianças a perceberem a Matemática no seu cotidiano.**

- Incentive os alunos a criarem hipóteses e a usarem métodos informais para representar conceitos matemáticos;
- Auxilie o aluno a vincular vocabulário, símbolos e procedimentos matemáticos formais ao conhecimento e experiências pessoais;
- Incentive os alunos a explicar oralmente ou por escrito suas hipóteses e raciocínio de solução de problema.

## 5) Oferecimento de oportunidades diárias de aprendizagem.

- Planeje instruções diárias visando conceitos e habilidades matemáticas específicas;
- Crie um ambiente rico que estimule o aluno a aprender Matemática frequentemente;
- Use jogos para ensinar conceitos e habilidades matemáticas.

A instrução explícita significa ensinar diretamente as etapas ou processos necessários para concluir uma tarefa. Para isso, é importante que o professor conheça o processo e organize uma maneira de monitorar, como no exemplo a seguir:

Habilidades de acordo com a BNCC	Sim/Não
Estima quantidades	
Entende conceitos de maior e menor	
Nomeia números já trabalhado	
Compreende sistema decimal	
Realiza contagem em ordem crescente e decrescente	
Recupera fatos numéricos	
Decompõe um problema em partes	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao planejar o ensino, ofereça ao aluno o conteúdo do mais simples ao mais complexo, em pequenas etapas gerenciando assim o progresso da aprendizagem e a melhor forma de trabalhar o conteúdo.

**Figura 11.1 – Ensino organizado em blocos.**



Fonte: Imagem selecionada a partir do banco gratuito de imagens Pixabay.

Portanto, forneça instruções explícitas, sistemáticas e diversificadas, além do *feedback* constante para o aluno acompanhar seu progresso. Em cada atividade, ofereça um modelo para o aluno ter ciência do que se é esperado, além de aproximar o conteúdo para o cotidiano. Quando necessário, ofereça suportes e adaptações como uso de imagens, material concreto, jogos, esquemas, mapas conceituais entre outras possibilidades.

### 11.1.5 A Matemática na BNCC

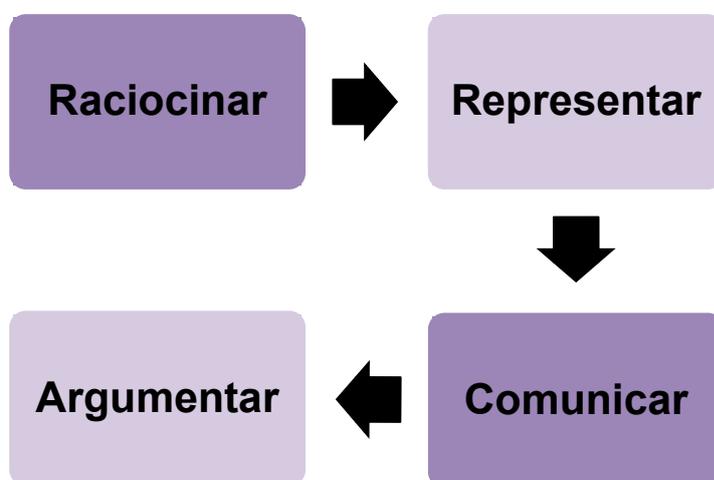
Ao olharmos para a Matemática na BNCC, precisamos entender a sua colocação na organização geral. A base está dividida em cinco áreas do conhecimento, sendo: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para cada área do conhecimento, há competências específicas descritas que apresentam o que será trabalhado de maneira geral em cada área.

Cada área é organizada em componentes curriculares, sendo eles:

- Linguagem: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Educação Física;
- Matemática: Matemática;
- Ciências da Natureza: Ciências;
- Ciências humanas: História, Geografia;
- Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Cada componente curricular tem descrito seus componentes específicos, apresentando o que será trabalhado em cada um, relacionado diretamente aos componentes gerais da área. Também há as unidades temáticas (conjunto dos objetos de conhecimento), objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos, processos) e as habilidades (objetivos da aprendizagem).

De acordo com a BNCC, o compromisso do Ensino Fundamental (séries iniciais) é de desenvolver o letramento matemático.

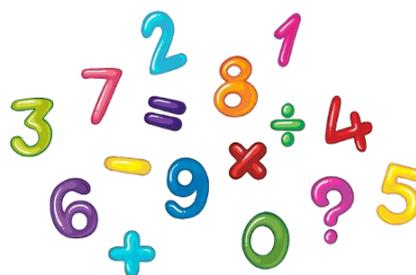


Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dessa forma, o professor deverá explorar e desenvolver nos alunos o raciocínio lógico e crítico a partir da investigação de forma significativa e prazerosa, tendo como foco a Matemática em uso na resolução de situações e não somente na Matemática da técnica e das fórmulas.

Para isso, é preciso investir em atividades que envolvam:

- Raciocínio;
- Comunicação;
- Representação;
- Resolução de problemas.



Ilustrações: Freepik

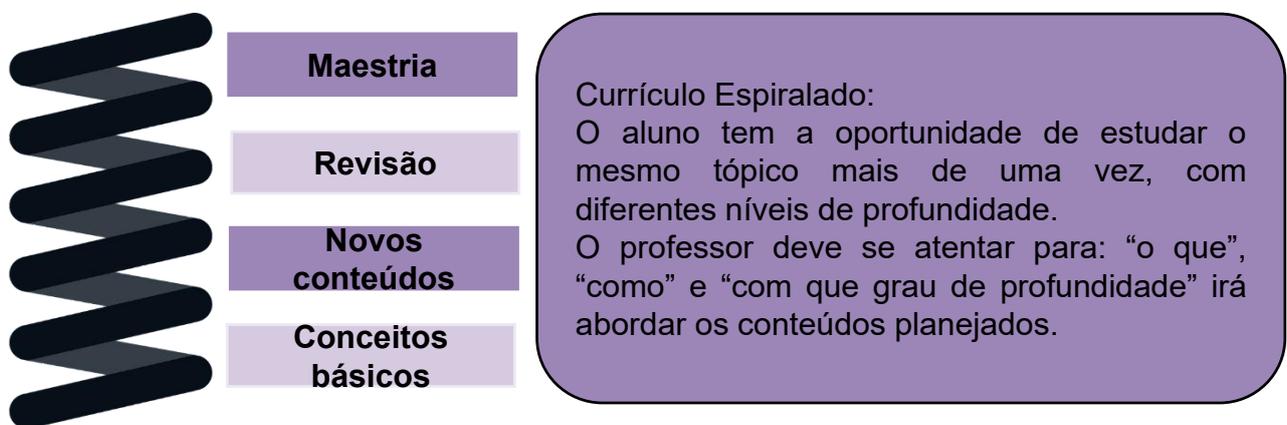
As competências matemáticas associadas ao letramento matemático estão relacionadas à formação de indivíduos que devem resolver problemas reais da sociedade. Desta forma, as habilidades irão contribuir para a construção dessas competências.

O aluno é protagonista e se tem como objetivo a uma formação cidadã, sendo necessário ressignificar a prática pedagógica efetivamente. Deve-se valorizar a utilização, no dia a dia, do que está sendo ensinado de forma crítica e analítica, não somente a reprodução do conteúdo.

**Quando o aluno usa um instrumento de medida, ele sabe para que ele serve? Sabe o que é medir? Como medir?**

Nota-se que o conhecimento é gradativo, vai sendo ampliado conforme o trabalho é realizado e há uma ligação entre os conteúdos trabalhados ao longo dos anos, uma progressão das habilidades que caracteriza o currículo espiralado.

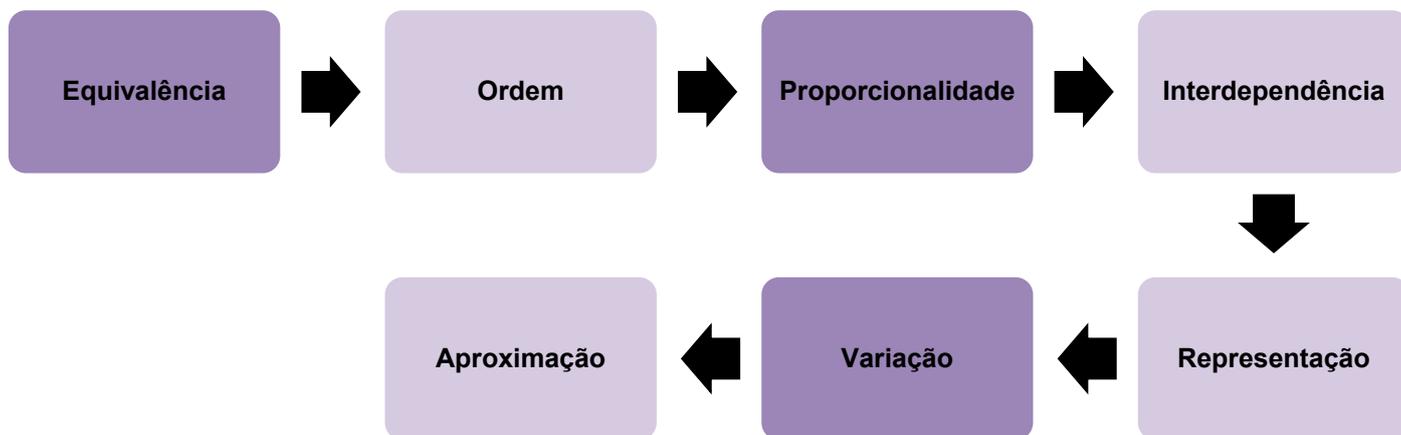
Fonte: Pixabay.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Desta forma, é importante conhecer a organização geral do currículo para que essa progressão seja realizada da forma mais natural possível. Ao planejar as aulas com foco nas habilidades, há o favorecimento dos avanços conceituais de forma mais contextualizada.

Para melhor desenvolver o currículo, o professor poderá trabalhar tendo como foco:



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para facilitar o planejamento do ensino de Matemática, a BNCC organiza as habilidades em cinco unidades temáticas, sendo elas:

- Números;
- Geometria;
- Grandezas e medidas;
- Álgebra;
- Probabilidade e Estatística.

As unidades temáticas apresentam os seguintes objetivos:

**Números:** desenvolver pensamento numérico, relacionado à capacidade de contar, quantificar. Trabalhar a ideia de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem.

- Registros numéricos;
- Resolver problemas com números naturais;

- Resolver problemas com números racionais;
- Desenvolver diferentes estratégias para resolver cálculos numéricos;
- Cálculo mental;
- Uso da calculadora;
- Leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais;
- Valor posicional do algarismo;
- Educação financeira;
- Resolver situações-problema com as operações básicas.



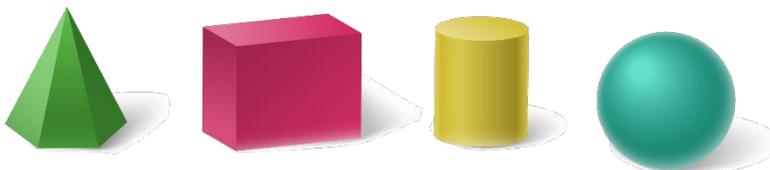
**Álgebra:** preparar o aluno para perceber regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, resolver problemas por meio de equações e inequações, além de compreender e representar relações de grandezas, equivalências, variação, interdependência e proporcionalidade.

- Ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade;
- Explorar as sequências (recursivas e repetitivas, como as tabuadas);
- Desenvolver a noção de igualdade a partir de operações simples;
- Completar uma sequência com elementos ausentes;
- Construção de sequências segundo uma determinada regra de formação.

**Geometria:** conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento, assim como posição e deslocamento no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais.

- Identificar e estabelecer pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos;
- Construir representações de espaços conhecidos e estimar distâncias;

- Identificar características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais;
- Associar figuras espaciais a suas planificações e vice-versa;
- Nomear e comparar polígonos;
- Lados, vértices e ângulos;
- Simetria.

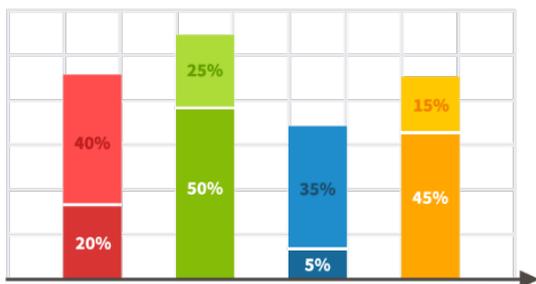


**Grandezas e Medidas:** trabalha o reconhecimento das relações métricas, consolidando e ampliando conceitos trabalhados em outros eixos (como número e geometria).

- Comparar uma grandeza com uma unidade;
- Resolver problemas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume;
- Transformação entre unidades de medida padronizadas usuais.

**Probabilidade e Estatística:** aprender a coletar, organizar, representar, interpretar, analisar dados nos mais diversos contextos, utilizar os conceitos estatísticos na compreensão e na comunicação de fatos do cotidiano.

- Promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos;
- Noção de aleatoriedade;
- Coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos alunos.

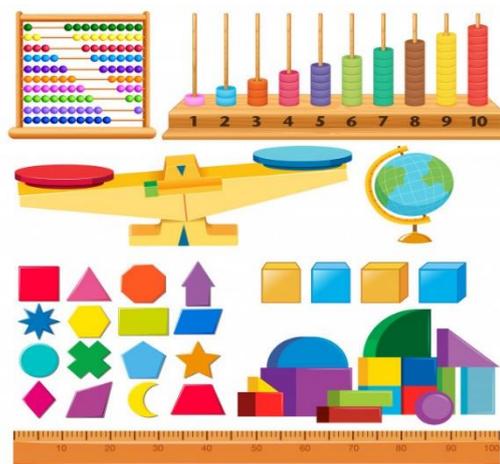


Ilustrações: Freepik



Seguindo as unidades temáticas, o professor deverá buscar diferentes recursos para desenvolver o plano, dentre eles podemos citar:

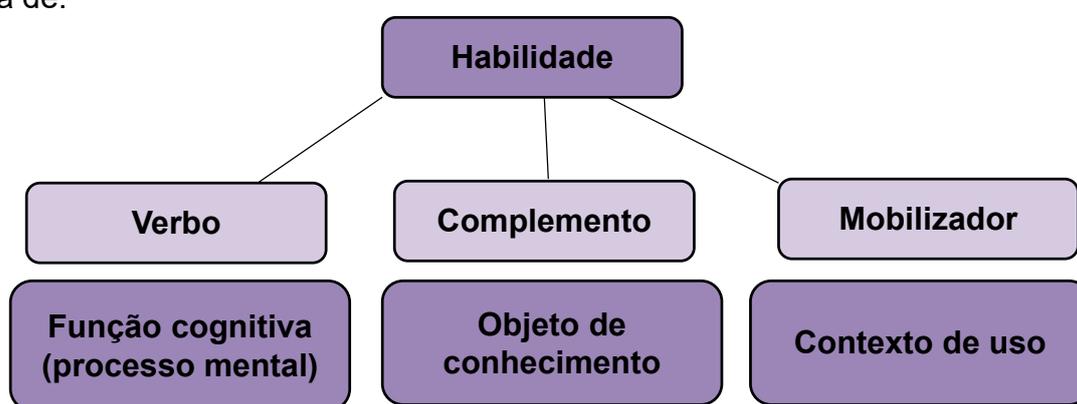
- Malhas quadriculadas;
- Ábacos;
- Jogos;
- Livros;
- Material dourado;
- Calculadora;
- Recursos tecnológicos (celular, tablet, notebook);
- Entre outros.



Ilustrações: Freepik

O importante é que tais recursos estejam integrados a situações que levam o aluno a refletir e sistematizar o conteúdo.

Nesse sentido, as habilidades apresentadas na BNCC estão descritas seguindo a ideia de:



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O verbo é o mobilizador do processo cognitivo e do objeto de conhecimento que será apresentado pela habilidade. Utilize a habilidade para planejar a aula de forma mais contextualizada para que os alunos construam os conceitos, respeitando o processo e a progressão da aprendizagem.

## 11.2 CHECKLIST NAS HABILIDADES DA BNCC

O monitoramento uma prática baseada em evidência (SHAVELSON; TOWNE, 2002; PANEL MATH, 2008) tem o objetivo de informar o professor sobre o progresso do aluno de maneira simples e objetiva, direcionando as tomadas de decisões de uma maneira mais assertiva. Para realizar o monitoramento da aprendizagem da Matemática nas séries iniciais, propomos aqui um *checklist*.

O presente *checklist* foi elaborado tendo como base as habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular. Para elaborar o *checklist*, foram analisadas todas as habilidades e avaliadas as que apresentavam relação direta com as habilidades necessárias para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, assim como as que são pré-requisitos para a aprendizagem de demais habilidades. Após essa análise de relevância, foi realizada a escrita de uma maneira mais direta e objetiva para facilitar a avaliação e o uso do *checklist* pelo professor.

Para facilitar a avaliação, no presente *checklist*, mantivemos as mesmas cores das cinco unidades temáticas, assim o professor poderá checar o desenvolvimento de cada área com mais clareza. Além disso, colocamos o código da habilidade referência citado na BNCC. Dessa forma, será possível monitorar o desenvolvimento dos alunos e obter informações quantitativas e qualitativas para planejar uma intervenção explícita e coerente com a necessidade do aluno.

O campo nome dos alunos, na *checklist*, foi numerado de 1 a 15, mas havendo necessidade o professor pode aumentar essa quantidade, caso o número de alunos exceda esse valor.

**Quadro 11.1 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 1.º ANO**

(continua)

ESCOLA:							
PROFESSOR(A):				TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
	Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística		
<b>HABILIDADES</b>							
		<b>EF01MA01</b>	<b>EF01MA01</b>	<b>EF01MA04</b>	<b>EF01MA02</b>	<b>EF01MA03</b>	<b>EF01MA07</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Utiliza números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem ou ordem, mas sim código de identificação.	Reconhece situações em que os números não indicam contagem nem ordem.	Conta objetos de coleções até 100 unidades.	Utiliza estratégias de pareamento ou agrupamentos para realizar contagem.	Estima e compara quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos).	Compõe e decompõe número de até duas ordens.
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

**Quadro 11.1 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 1.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____	
	Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística	
<b>HABILIDADES</b>						
	Nome dos alunos	<b>EF01MA15</b> Compara comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos.	<b>EF01MA12</b> Descreve a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência.	<b>EF01MA14</b> Identifica e nomeia figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).	<b>EF01MA09</b> Organiza e ordena objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	<b>EF01MA20</b> Classifica eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 11.2 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 2.º ANO**

(continua)

ESCOLA:									
PROFESSOR(A):					TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____		
	Número		Grandezas e Medidas		Geometria		Álgebra		Probabilidade e Estatística
		<b>HABILIDADES</b>							
		<b>EF02MA03</b>			<b>EF02MA03</b>		<b>EF02MA05</b>		<b>EF02MA01</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Compara quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.			Indica quantos a mais e quantos a menos tem na comparação de dois conjuntos.		Constrói fatos básicos da adição e subtração.		Compara e ordena números naturais (até a ordem de centenas).
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

**Quadro 11.2 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 2.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:							
PROFESSOR(A):				TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____	
Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística			
<b>HABILIDADES</b>							
		<b>EF02MA16</b>	<b>EF02MA15</b>	<b>EF02MA10</b>	<b>EF02MA22</b>		
	<b>Nome dos alunos</b>	Estima, mede e compara comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos.	Reconhece, compara e nomeia figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).	Descreve um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.	Compara informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras.		
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 11.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 3.º ANO**

(continua)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____	
	Número	Grandezas e Medidas		Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF03MA02</b>	<b>EF03MA01</b>	<b>EF03MA05</b>	<b>EF03MA06</b>	<b>EF03MA07</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Identifica características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	Lê, escreve e compara números naturais de até a ordem de unidade de milhar.	Utiliza diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.	Resolve e elabora problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.	Resolve e elabora problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**Quadro 11.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 3.º ANO**

(continua)

ESCOLA:									
PROFESSOR(A):					TURMA:			MÊS/ANO: ____ / ____	
	Número		Grandezas e Medidas		Geometria		Álgebra		Probabilidade e Estatística
<b>HABILIDADES</b>									
			<b>EF03MA09</b>		<b>EF03MA18</b>		<b>EF03MA19</b>		<b>EF03MA20</b>
	<b>Nome dos alunos</b>		Associa o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.		Escolhe a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.		Estima, mede e compara comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro).		Estima e mede capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama).
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

**Quadro 11.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 3.º ANO**

(continua)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
	Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística	
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF03MA22</b>	<b>EF03MA24</b>	<b>EF03MA13</b>	<b>EF03MA14</b>	<b>EF03MA15</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Lê e registra medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital).	Resolve e elabora problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.	Associa figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomeia essas figuras.	Descreve características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	Classifica e compara figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**Quadro 11.3 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 3.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
	Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra		Probabilidade e Estatística
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF03MA12</b>	<b>EF03MA11</b>	<b>EF03MA10</b>	<b>EF03MA27</b>	<b>EF03MA28</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Descreve e representa a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.	Compreende a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.	Identifica regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número.	Lê, interpreta e compara dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.	Realiza pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 11.4 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 4.º ANO**

(continua)

ESCOLA:							
PROFESSOR(A):				TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
	Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística		
<b>HABILIDADES</b>							
		<b>EF04MA01</b>	<b>EF04MA03</b>	<b>EF04MA06</b>	<b>EF04MA07</b>	<b>EF04MA09</b>	
	<b>Nome dos alunos</b>	Lê, escreve e ordena números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	Resolve e elabora problemas com números naturais envolvendo adição e subtração.	Resolve e elabora problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade).	Resolve e elabora problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos.	Reconhece as frações unitárias mais usuais ( $1/2$ , $1/3$ , $1/4$ , $1/5$ , $1/10$ e $1/100$ ) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

**Quadro 11.4 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 4.º ANO**

(continua)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____/____	
Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística		
<b>HABILIDADES</b>						
		<b>EF04MA10</b>	<b>EF04MA20</b>	<b>EF04MA21</b>	<b>EF04MA22</b>	<b>EF04MA23</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Reconhece que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relaciona décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.	Mede e estima comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades.	Mede, compara e estima área de figuras planas desenhadas em malha.	Lê e registra medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano.	Reconhece temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

**Quadro 11.4 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 4.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:						
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____	
Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística		
<b>HABILIDADES</b>						
	<b>EF04MA16</b>	<b>EF04MA17</b>	<b>EF04MA18</b>	<b>EF04MA13</b>	<b>EF04MA27</b>	
<b>Nome dos alunos</b>	Descreve deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis.	Associa prismas e pirâmides a suas planificações.	Reconhece ângulos retos e não retos em figuras poligonais.	Reconhece as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão.	Analisa dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos.	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

**Quadro 11.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 5.º ANO**

(continua)

ESCOLA:					
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____
Número		Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística
<b>HABILIDADES</b>					
	<b>Nome dos alunos</b>	<b>EF05MA01</b>	<b>EF05MA02</b>	<b>EF05MA03</b>	<b>EF05MA04</b>
		Lê, escreve e ordena números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Le, escreve e ordena números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	Identifica e representa frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.	Identifica frações equivalentes.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

**Quadro 11.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 5.º ANO**

(continua)

ESCOLA:					
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____
Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística	
<b>HABILIDADES</b>					
		<b>EF05MA06</b>	<b>EF05MA07</b>	<b>EF05MA08</b>	<b>EF05MA19</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Associa as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens.	Resolve e elabora problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita.	Resolve e elabora problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero.	Resolve e elabora problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

**Quadro 11.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 5.º ANO**

(continua)

ESCOLA:									
PROFESSOR(A):					TURMA:			MÊS/ANO: ____ / ____	
	Número		Grandezas e Medidas		Geometria		Álgebra		Probabilidade e Estatística
<b>HABILIDADES</b>									
			<b>EF05MA15</b>		<b>EF05MA16</b>		<b>EF05MA17</b>		<b>EF05MA18</b>
	<b>Nome dos alunos</b>		Interpreta, descreve e representa a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1.º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.		Associa figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisa, nomeia e compara seus atributos.		Reconhece, nomeia e compara polígonos, considerando lados, vértices e ângulos.		Reconhece a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais.
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									

**Quadro 11.5 – CHECKLIST DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA - 5.º ANO**

(conclusão)

ESCOLA:					
PROFESSOR(A):			TURMA:		MÊS/ANO: ____ / ____
Número	Grandezas e Medidas	Geometria	Álgebra	Probabilidade e Estatística	
<b>HABILIDADES</b>					
		<b>EF05MA11</b>	<b>EF05MA12</b>	<b>EF05MA23</b>	<b>EF05MA24</b>
	<b>Nome dos alunos</b>	Resolve e elabora problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.	Resolve problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar.	Determina a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	Interpreta dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas).
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 set. 2017.
- CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 298-309, 2010.
- CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Avaliação da matemática: competências numéricas e competências de base. In: SCICCHITANO, R. M. J.; CASTANHO, M. I. S. **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 161-193.
- CORSO, L. V.; CORSO, H. V.; DORNELES, B. V. Intervenção em habilidades matemáticas: senso numérico. In: CARDOSO, C. O.; DIAS, N. M. **Intervenção neuropsicológica infantil: da estimulação precoce-preventiva à reabilitação**. São Paulo: Pearson, 2019.
- DEHAENE, S. Précis of the number sense. **Mind & Language**, v. 16, n. 1, p. 16-36, fev. 2001.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (U.S.) Foundation for success. **The final report of the National Mathematics Advisory Panel**, 2008.
- FUCHS, L. S. *et. al.* Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. **Learning Disabilities Quarterly**, v. 38, n. 2, p. 79-92, 2008.
- GLATHORN, A. A.; JAILLAL, J. M.; JAILALL, J. K. **The principal as curriculum leader**. New Delhi, SAGE Publications Asia, 2017.
- PIETERS, J.; VOOGT, J.; ROBIN, N. P. **Collaborative Curriculum Design for sustainable Innovation and teacher learning**. Springer Open, 2019.
- SHAVELSON, R.J.; TOWNE, L. **Scientific research in education**. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

# AUTORES

## **Adriana Marques de Oliveira**

Fonoaudióloga. Mestra. Doutora em Educação e Pós-Doutoranda pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP-Marília-SP. Especialista em Linguagem e em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Membro do grupo de pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP-Marília. Pós-Doutora em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília – SP. Pós-Doutorado Júnior do CNPq.

## **Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira-César**

Fonoaudióloga. Mestra em Fonoaudiologia e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP-Marília-SP. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” – CER II/FFC/UNESP – Marília – SP e do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia – Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP – Marília – SP.

## **Andréa Carla Machado**

Linguista. Pedagoga. Psicopedagoga. Mestra e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Estágio doutoral em *Special Education* pela *University of Georgia*, UGA, EUA. Pós-doutora em Psicologia pela UFSCar. Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília – SP. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem – LIDA. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP. Pesquisadora e Psicopedagoga Clínica do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Infantil (CPEDi). Consultora e supervisora na área de Educação Especial e Inclusiva.

## **Andrea Oliveira Batista**

Fonoaudióloga e Psicopedagoga. Mestre em Educação e Doutoranda em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo CFFa. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” – CEES/FFC/UNESP – Marília-SP. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP.

## **Bianca Arruda Manchester de Queiroga**

Fonoaudióloga graduada pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Associada e Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Doutora em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Pós-Doutorado Senior do CNPq.

## **Bianca dos Santos**

Fonoaudióloga. Mestre em Fonoaudiologia e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Bolsista CAPES. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade.”

## **Cláudia da Silva**

Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Educação. Pós-Doutora em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP-Marília-SP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional e em Linguagem pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP. Professora Adjunta do curso de Fonoaudiologia da Faculdade Federal Fluminense (UFF - RJ).

## **Giseli Donadon Germano**

Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Educação. Pós-Doutora em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP-Marília-SP. Pós-Doutora pelo *Laboratoire de Psychologie et NeuroCognition Grenoble/França*. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FFC/UNESP. Docente do programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- FFC/UNESP. Fonoaudióloga Pesquisadora Colaboradora do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia FFC/UNESP-Marília-SP. Vice-Coordenadora do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

## **Graziele Kerges Alcantara**

Mestra em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP-Marília-SP. Especialista em Neuropsicologia pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Especialista em Reabilitação Neuropsicológica pelo HC-FMUSP e Formação em Terapia Cognitiva-Comportamental pelo Instituto de Neurociência e Comportamento de São Paulo. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia FFC/UNESP-Marília-SP. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade”.

## **Jaime Luiz Zorzi**

Fonoaudiólogo. Doutor em Educação. Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília. Diretor do CEFAC Saúde e Educação. Autor de publicações nas áreas da linguagem e da aprendizagem. Autor do método de alfabetização “As letras falam”. Desenvolveu uma proposta de ensino para a superação dos erros ortográficos, denominada “Descomplicando a Escrita: atividades práticas para muitas idades e todas as dificuldades”. Publicou um conjunto de jogos destinados à estimulação da linguagem oral e das chamadas funções executivas, assim como uma proposta para aplicação ao nível do Ensino Infantil, a partir dos 5 anos de idade, com a finalidade de desenvolver habilidades necessárias para a alfabetização: “Pensando em imagens, sons, palavras e letras: atividades para desenvolver competências para o aprendizado da linguagem escrita.”

## **Maíra Anelli Martins**

Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília-SP. Pós-Doutora em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília – SP. Pós-Doutorado Júnior do CNPq. Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia – CRFa. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade”.

## **Maria Nobre Sampaio**

Fonoaudióloga. Mestre e Doutora em Educação. Pós-Doutoranda em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília – SP. Especialista em Linguagem e em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Membro do grupo de pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP.

## **Marília Piazzini Seno**

Fonoaudióloga especialista em Audiologia e Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia. Fonoaudióloga da Secretaria Municipal da Educação de Marília/SP. Mestre em Fonoaudiologia e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FFC/UNESP-Marília-SP.

## **Miryan Cristina Buzetti**

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorado Júnior do CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP-Marília-SP.

## **Simone Aparecida Capellini**

Fonoaudióloga. Livre Docente em Linguagem Escrita – FFC/UNESP-Marília-SP. Docente do Departamento de Fonoaudiologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/UNESP - Marília-SP. Coordenadora do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) do Departamento de Fonoaudiologia – FFC/UNESP - Marília-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Coordenadora do Departamento de Fonoaudiologia Educacional da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

## **Thaís Contiero Chiaramonte**

Fonoaudióloga. Mestre em Fonoaudiologia e Doutoranda em Educação pela FFC/UNESP – Marília- SP. Bolsista CAPES. Membro do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” do CNPq.

## **Vera Lúcia Orlandi Cunha**

Fonoaudióloga. Mestre. Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/UNESP – Marília – SP. Especialista em Fonoaudiologia Educacional e Motricidade Orofacial pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” da FFC/UNESP-Marília-SP.

**Realização**



**SBFa**

[www.sbfa.org.br](http://www.sbfa.org.br)

**Organizadoras**

Simone Aparecida Capellini  
Giseli Donadon Germano

Revisão: Lígia Serrano Lopes  
Diagramação: Michele de Souza Moraes

**2020**