

Proposta
Curricular



**ENSINO
FUNDAMENTAL**

LINGUAGENS E CÓDIGOS



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CAJAMAR

DIRETORIA
DE EDUCAÇÃO
DE CAJAMAR

Proposta Curricular



ENSINO FUNDAMENTAL

LINGUAGENS E CÓDIGOS



Aprender&Aprender
Cajamar - SP
junho 2012

VERSÃO PRELIMINAR



Prefeitura do Município de Cajamar

Daniel Fonseca
Prefeito Municipal

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Departamento Administrativo

Cláudia Serrano
José Carlos Teles dos Santos
Departamento Pedagógico

Marcia Cristina de Oliveira
Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Organização da Publicação

Ana Lúcia Del Vigna Missé
Andréa Duarte
Andréa Rodrigues Dalcin
Ivoneide Maria de Araújo Alves
Maria Claudinez da Silva Strublic
Maristela de Souza Giusti
Rute Marcela Pereira da Silva
Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguim Campos
Vivian Sotello de Siqueira
Supervisão de Ensino

Andréa Ribas Bortoletto
Edna Maria de Souza
Elen Aparecida de Mesquita Xavier
Glaucia Rodrigues Inácio Peclat
Lenenira Maria dos Santos
Lilian Rolin Correa
Márcia Regina Ferreira
Maria de Lourdes de Moura Santos
Renata Fernandes Gomes Olaia
Vanessa Sotelo da Silva
Oficina Pedagógica

Juliana Gnewuch da Silva Vieira
Maria Eloiza Godinho Machado
Maria Marta Ferreira
Psicopedagogas

Luiz Ricardo da Silva
Rodrigo Fogaça Shimizu
Assessoria de Comunicação e Fotografia

Assessores Externos

Marcelo Papaterra
Sonia Carbonell
Arte

Elizabeth Barolli
Ciências

Isabel Porto Filgueiras
Educação Física

Ana Lúcia Graciani
Marcia Cristina de Oliveira
Educação de Jovens e Adultos

Gilberto Costa Pamplona
Geografia

Roberto Catelli Junior
História

Airton Pretini Junior
Fernanda Coelho Liberali
Rosemary Schettini
Língua Inglesa

Alfredina Nery
Língua Portuguesa

Silvia Longato
Matemática

Luciana Cury
Maria Ester Lopes Moreira
Educação Inclusiva

Suely Amaral
Gestão

Neide Noffs
Psicopedagogia

Disponível no portal da educação:

<http://cajamar.nucleoad.net/moodle>
<http://www.cajamar.sp.gov.br>

Aprender & Aprender – Assessoria e Consultoria Educacional

Marcia Cristina de Oliveira
Coordenação

Adriana Gonçalves de Almeida
Adriana Silva
Ana Lucia Graciani
Kézia Cortez
Equipe Pedagógica

M. das Mercês F. Sampaio
Assessoria Pedagógica e Revisão

Paula Santos
Projeto Gráfico e Diagramação

Stella Regina Azevedo Alves dos Anjos
Revisão

Diretoria de Educação de Cajamar
Ensino Fundamental: linguagens e códigos / Diretoria de Educação de Cajamar; ilustração de Paula Santos. – Cajamar: Aprender & Aprender Assessoria e Consultoria Educacional Ltda., 2012.
224 p.; il. – (Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação do Município de Cajamar; vol. 4)

ISBN 978-85-65842-00-6 (Coleção Completa: 6 volumes)
ISBN 978-85-65842-04-4 (Volume 4)

1. Ensino Fundamental. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular. I. Título II. Série. III. Santos, Paula (il.).

CDD: 370.12
D635d

Escolas da Rede Municipal de Educação

EMEB Aline Cristina Santos de Paula
EMEB Antonio Pinto de Campos
EMEB Arnaldo Correia da Silveira
EMEB Bairro do Gato Preto
EMEB Demétrio Rodrigues Pontes
EMEB Dirce Eufrásio Brasil
EMEB Emelyne de Azevedo Aguiar
EMEB Emerson Cruz Machado
EMEB Ester Catarine Lozano
EMEB Eva Rosa de Oliveira Santos
EMEB Jailson Silveira Leite
EMEB Jardim São Luiz
EMEB Josué Moreira Sena
EMEB Marcus Vinicius da Silva Batista
EMEB Maria Gonçalves de Freitas Gonçalves
EMEB Parque Paraíso
EMEB Profª Elaine Margarete Meneguim Silva
EMEB Profª Franceli de Fátima Missé Nascimento
EMEB Profª Lucy Aparecida Bertoncini
EMEB Profª Maria de Lourdes Mattar
EMEB Profª Veneranda de Freitas Pinto
EMEB Profª Vera Almeida Santos
EMEB Profª Rosa Helena Motta Marcondes Sousa
EMEB Profª Maria Elce Martins Bertelle
EMEB Profº Antonio Carlos de Carvalho
EMEB Profº Marcelo Antonio Ricomini Pascoal
EMEB Profº Odir Garcia Araújo
EMEB República do Panamá
EMEB São Benedito
EMEB Thays Almeida Alves
EMEB Vinicius Couto da Silva



AGRADECIMENTOS

À toda comunidade escolar incluindo professores, gestores, pais, educandos, funcionários e representantes da comunidade assim como à toda equipe técnica da Diretoria de Educação e assessores externos que participaram com seus saberes e experiências para a construção desta proposta curricular.



CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO

Exercendo a Democracia na Educação de Cajamar

É com orgulho que entregamos o resultado do processo de reorientação curricular da rede de escolas municipais de Cajamar, iniciado no segundo semestre de 2010. De forma democrática, com ampla consulta às escolas e a toda comunidade escolar, a Prefeitura de Cajamar, por meio da Diretoria de Educação, entrega os cadernos curriculares que abordam os princípios, concepções e saberes que orientarão as práticas de sala de aula e da escola como um todo nos diferentes níveis e modalidades oferecidas pelo município: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das Diretrizes e dos Relatos da Prática.

A participação e o caráter democrático foram os destaques desse processo que contou com o envolvimento direto de professores, diretores escolares, assistentes de direção, assessores pedagógicos, supervisores, assistentes pedagógicas, psicopedagogas, funcionários de apoio e assessores externos, além dos educandos e da comunidade escolar indiretamente envolvida nas discussões que deram origem a este material.

Os cadernos finalizados foram concebidos para subsidiar a prática e a reflexão dos profissionais da educação que atuam diariamente na formação de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal. Eles manifestam a identidade do professor que trabalha nas escolas de Cajamar e fazem parte do processo de valorização desse profissional, dos seus saberes e habilidades.

Utilizem esta proposta curricular para ampliar as aprendizagens dos estudantes que passam diariamente pelas escolas da cidade. Concretizem as ideias e concepções aqui apresentadas, no dia a dia da sala de aula, para, juntos, construirmos uma educação de mais qualidade, que valorize os saberes dos educandos e que dialogue sempre que possível com a comunidade.

Com a entrega deste material, e mais do que isso, com a participação de todos os que se envolveram para sistematizar os conhecimentos aqui apresentados, estamos dando mais um passo na consolidação de uma educação de melhor qualidade para nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ainda são poucos os municípios do porte de Cajamar que se lançaram ao desafio de construir sua própria proposta curricular e conseguiram sistematizar as diversas práticas vivenciadas pelos profissionais da Educação. Esperamos que esse material sirva de referência para outros municípios, buscando cada vez mais consolidar a nossa identidade enquanto rede municipal. Parabéns a cada um de vocês por esta publicação!



Daniel Fonseca
Prefeito de Cajamar

IDENTIDADE E CURRÍCULO

Autores do Nosso Próprio Currículo

Explicitar nossos princípios e concepções pedagógicas de forma sistematizada, não como uma cartilha com sequências didáticas prontas para serem reproduzidas, mas como uma referência pedagógica de nossa identidade enquanto educadores é o espírito deste material entregue para a rede de escolas municipais.

Os cadernos finalizados, Diretrizes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Relatos da Prática, são fruto de um trabalho articulado entre a nossa política de formação continuada, da gestão democrática que norteia nossas práticas e da busca constante pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

Não por acaso, boa parte dos encontros realizados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no decorrer de 2010 e 2011 estiveram voltados para a discussão e registro das contribuições de todos os professores da rede municipal sobre o processo de reorientação curricular. Os materiais finalizados buscam dar voz a todos os profissionais que participaram direta e indiretamente desse importante momento de sistematização dos nossos saberes.

Acreditamos que os conteúdos de cada um dos cadernos podem orientar as escolhas e as práticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula. Com base neste material, a rede deve dar continuidade a sua trajetória de conquistas e aprimoramento, buscando ampliar a sua autonomia e a sua capacidade de produzir seu próprio conhecimento.

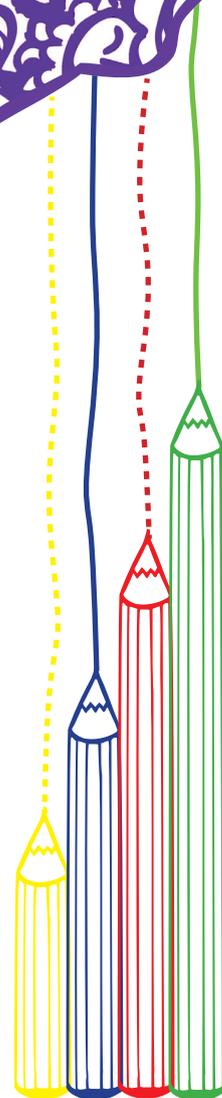
A palavra está lançada, confiamos agora na atuação de cada educador para que os princípios e concepções aqui apresentados se manifestem de forma a contribuir para que escola e comunidade se percebam sujeitos transformadores de sua própria realidade e possam contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Lúcia Maria de Carvalho
Diretora de Educação



É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(Constituição Federal do Brasil, 1988. Art. 227)



SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------|------------|
| APRESENTAÇÃO | 13 |
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1- MARCO REFERENCIAL | 17 |
| 2- LÍNGUA PORTUGUESA | 33 |
| 3- LÍNGUA INGLESA | 111 |
| 4- ARTE | 149 |
| 5- EDUCAÇÃO FÍSICA | 173 |





APRESENTAÇÃO

O Caderno do Ensino Fundamental é fruto do processo de formação continuada que a rede de Cajamar viveu ao longo dos últimos anos.

Este material está organizado basicamente em dois blocos: o **Marco Referencial** que apresenta as referências teóricas e jurídicas, que dão suporte a esse nível de ensino, garantindo assim, uma organização pedagógica que considere as especificidades e a realidade do Município de Cajamar, e que possibilite que educandos e educadores sejam os atores principais, nesse contexto. E as **Áreas do Conhecimento**, que apresentam tanto a sistematização dos processos de formação continuada, como os principais fundamentos de cada disciplina. Neste sentido, cada área aborda basicamente os seguintes aspectos: finalidades e objetivos, pressupostos teóricos, orientações didáticas, expectativas de aprendizagem e avaliação.

O que se objetiva com esta proposta é garantir aprendizagens significativas às crianças e adolescentes, e que eles se tornem pessoas cada vez mais sensíveis, críticos, criativos, conscientes e proativos frente a um mundo de grandes contradições e transformações.

Em complemento a este material o caderno de **Práticas** apresenta as experiências da rede municipal, por meio da sistematização das atividades vivenciadas nos espaços escolares: ações e projetos que visam atender as demandas da comunidade escolar e dos educandos que estão nas escolas da rede municipal de educação.

O convite que fazemos é que você, professor, busque a coerência, problematizando e inovando, sempre que necessário, a sua prática pedagógica. Este material pretende ser uma referência para esse processo.

Boa leitura a todos!



INTRODUÇÃO



... as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Giroux e Simon (1995, p. 95)

Todos os anos, durante 200 dias letivos, na mesma hora, os portões das escolas municipais de Cajamar se abrem para receber as crianças e adolescentes que estudam no Ensino Fundamental.

Esse ato, que se repete em todos os municípios do Brasil, pode passar despercebido para muitas pessoas mas, para os profissionais da educação, para os alunos, para as família e para a comunidade, enfim, para todos aqueles que se preocupam com o presente e com futuro das crianças e adolescentes, esses portões abertos assumem um significado extremo, especial.

Sabemos que ao atravessar esses portões, as crianças matriculadas no Ensino Fundamental têm seu direito à Educação reconhecido. Educação esta que pode ser traduzida em direito a aprender em uma escola que considere suas especificidades, sua condição de ser humano em processo de desenvolvimento no mundo. Educação que lhes possibilite o direito de adquirir conhecimentos para exercer uma cidadania ativa, com criatividade, criticidade, reflexão, discussão, que vise o bem comum.

Nessa escola e nesse tempo, as crianças e os adolescentes terão o direito de conhecer o mundo, a vida, as relações que podem ser estabelecidas entre as pessoas e com os muitos conhecimentos historicamente construídos.

Nesse espaço público, onde se busca a qualidade de ensino, onde se busca a excelência de um trabalho educativo, as crianças e adolescentes de Cajamar aprendem a conviver, a ser e a estar em um mundo repleto de possibilidades e de desafios, caminhos que exigirão respostas inovadoras para as inúmeras situações que a vida irá lhes apresentar.

Essa escola, que se propõe crítica, assume sua função social, ousando ampliar um referencial meramente conteudista para viver a experiência de ser um espaço coletivo, onde o pensar crítico, o brincar, o prazer e o desenvolvimento humano sejam considerados em todas as suas vertentes e especificidades.

Será nessa escola reinventada em seus tempos, espaços e saberes, que os meninos e meninas de Cajamar viverão quem sabe, suas maiores experiências de vida, suas maiores experiências cidadãs e serão inspirados por essas vivências escolares por toda a vida.

Há muito trabalho a fazer!

CAPÍTULO 1

Marco Referencial

1.1- O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PÓS DÉCADA DE 90

A década de 1990 trouxe mudanças significativas para o cenário da infância e da educação em um Brasil em processo de redemocratização. Foi nessa década que a sociedade civil, após um longo processo de lutas e debates, conseguiu aprovar o Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo um novo paradigma para pensar, propor e atender as demandas da infância segundo a criação de redes de proteção social e de políticas públicas inclusivas e abrangentes.



O ECA (...) inaugura uma nova forma de atendimento por meio da articulação de um Sistema de Garantia de Direitos, compreendendo as instâncias legais de exigibilidade de direitos para enfrentar as situações de violações dos direitos humanos de crianças e de adolescentes. (...) compreende um novo ordenamento institucional e introduz uma nova divisão do trabalho social, tanto entre as três esferas de governo – União, Estado e Município –, como entre estes e a sociedade civil organizada. (...) O ECA visa a uma democracia cada vez mais beneficiada pela participação da cidadania organizada na formulação das políticas públicas, na agilização do atendimento às crianças e aos adolescentes e no controle das ações em todos os âmbitos.¹

Ao mesmo tempo, o movimento de Educação Para Todos definiu novas pautas segundo a perspectiva inclusiva, propondo a ampliação do atendimento escolar, mas também reconhecendo que a educação deveria ser pensada para além dos muros da escola, para além de um período da vida e para além dos saberes acadêmicos. Neste sentido reafirmou-se o direito de todos à educação reconhecendo e valorizando os diferentes saberes e processos educativos existentes na sociedade.

1. Fonte: <http://www.mcr.pr.gov.br/cmdca/saibamais>. Acesso em 12/05/2012.

A satisfação (dessas necessidades) das NEBA confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.²

Consolidando um novo marco jurídico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), desencadeou uma série de mudanças no cenário da educação pública. Ela anunciou e apontou caminhos para a consolidação da educação enquanto direito de todos os cidadãos, assumindo que é do Estado o dever de garantir tal conquista social. Em que pese essa responsabilidade, a Lei também destacou a importância da família e da sociedade na garantia desse direito, principalmente quando se considera a escolaridade obrigatória; ou seja, ficou estabelecido que caberia à família e à sociedade cuidar para que as crianças e adolescentes freqüentemente regularmente a escola.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.³

No que se refere ao Ensino Fundamental várias foram as mudanças e conquistas anunciadas pela LDB 9394/96. Quanto ao tempo de permanência e duração dessa etapa da educação básica, a Lei definiu a ampliação da obrigatoriedade de 4 para 8 anos de escolaridade e o aumento dos dias letivos de 180 para 200. Anunciou que essa etapa seria ampliada para 9 anos de escolaridade, ao mesmo tempo em que a jornada diária deveria ser transformada progressivamente em jornada de período integral. Portanto, a Lei reconheceu que as crianças brasileiras têm o direito à educação de tempo integral, ainda que a possibilidade do Estado garantir essa conquista estivesse num horizonte distante naquele momento.

2. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

3. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96). Brasil, 1996.

Aliada a essas transformações, da ordem da estrutura do atendimento, outras, mais conectadas às questões curriculares também foram anunciadas. Coube aos sistemas definir o desenho curricular mais amplo, comum a todos que estudam no território nacional, ao mesmo tempo em que ficaria a cargo das escolas o cuidado e a responsabilidade de repensar e propor seus currículos considerando as especificidades da comunidade local. Este currículo deve estar pautado numa concepção de educação que considera a centralidade dos educandos, o foco nas aprendizagens e o respeito às especificidades etárias e à diversidade sócio cultural. Dessa forma constituíram-se as bases de um currículo comprometido com o legado das ciências e também com as novas demandas sociais, como formar para a cidadania, tendo por princípio o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Também se atribuiu às escolas a responsabilidade de elaborar o projeto político pedagógico, vislumbrando para cada comunidade um projeto de identidade e de escola. No que diz respeito à gestão da educação, a Lei estabeleceu a descentralização, a municipalização e a corresponsabilização dos entes federados pela educação pública. A gestão democrática passou a ser um princípio, e, a organização de colegiados, uma estratégia a ser garantida pelos sistemas.

No âmbito do financiamento a grande conquista veio com a criação do FUNDEF⁴ (Lei No 9.424, de 24/12/1996) e, posteriormente, com a criação do FUNDEB⁵ (Lei No. 14.494 de 20/06/2007), que previu a princípio recursos para a melhoria do Ensino Fundamental e, posteriormente para todo o nível da Educação Básica.

4. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (Pesquisado em: <http://mecsrvo4.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtml>).

5. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006. O Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. (Pesquisado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407).

É importante destacar que ao longo desse movimento de expansão de matrículas, principalmente na década passada (2000 - 2010), se acentuou o investimento em uma rede de apoio ao processo de escolarização das crianças, buscando garantir por meio de políticas públicas itens como transporte, alimentação, uniforme e material didático. Esta iniciativa evidencia uma compreensão de que só é possível garantir a permanência e a aprendizagem em um processo de escolarização mediante um conjunto de condições capazes de suprir as necessidades mais básicas das crianças e adolescentes, que frequentavam e que frequentam as escolas públicas. Também as famílias mais necessitadas passaram a ser contempladas com políticas específicas (de recorte social e da saúde), de modo a conseguirem manter seus filhos frequentando a escola.

Outro aspecto que também se mostrou novo no cenário da Educação está conectado à criação de sistemas de avaliação⁶ (SAEB⁷ e Prova Brasil), com foco tanto na aprendizagem das crianças e adolescentes, como na qualidade da estrutura ofertada pelos estabelecimentos escolar. Mais que um processo pontual de avaliação, tal sistema tem se mostrado um processo de diagnóstico amplo da realidade educacional do país.

Apesar das conquistas de democratização abrangerem todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, continuou sendo no Ensino Fundamental, a concentração dos maiores esforços das políticas públicas. Atender com qualidade o que na época representava o desafio de incluir todas as crianças entre 7-14 anos, visto ser essa etapa aquela sobre a qual recai a obrigatoriedade do Estado na oferta educacional, além de ser, também, a etapa considerada política, social e culturalmente a mais ‘importante’ para o atendimento da cidadania das crianças e adolescentes. Dessa forma, chegamos ao final da década de 90 divulgando que no Brasil cerca de 97% das crianças pertencentes a essa faixa etária se encontravam matriculas nas escolas públicas.

Mas que escola foi sendo constituída, nesse processo de democratização e de reconhecimento de direitos, que recebeu e recebe as classes populares? Como garantir não somente o acesso, mas a aprendizagem de todas as crianças? Como garantir que a escola pública brasileira ao se democratizar, consiga fazê-lo com

6. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. (Pesquisado em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article).

7. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

qualidade, ou seja, consiga garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos?

Dez anos após a promulgação da LDB 9394/96, A Lei nº 11.274 em 6 de fevereiro de 2006, instituiu como obrigatório o Ensino Fundamental de nove anos. Assim a implantação de tal política previu uma mobilização, que envolveu adaptações e reorganizações de várias ordens para que tal movimento ocorresse efetivamente em todo o país.

1.2. A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CAJAMAR

O Ensino Fundamental é organizado em Ensino Fundamental 1, que compreende a primeira etapa desse segmento, ou seja, do 1º ao 5º ano e seu foco é a Alfabetização Linguística e Matemática, porém sem perder de vista que o público que atende são as crianças que se encontram na faixa etária entre 6 e 10 anos, a ludicidade deve ser a base do processo ensino-aprendizagem.

O Ensino Fundamental 2 que compreende a segunda etapa desse segmento, ou seja, do 6º ao 9º ano e seu foco está na aquisição de habilidades voltadas para o aprimoramento dos repertórios e saberes relacionados à leitura, à escrita e à Matemática, com foco no aprender a aprender, na pesquisa, na reflexão, na busca de solução para problemas mais complexos do cotidiano. Nessa etapa o foco é promover o desenvolvimento de atitudes como a curiosidade, a procura, a busca por conhecer, por meio de mecanismos de interesse individual e coletivo com vistas à autonomia.

Enfim, o Ensino Fundamental é etapa da maior relevância e, como tal não pode se furtar ao papel de garantia de permanência com qualidade das crianças e adolescentes que nela ingressam. Em Cajamar, a política educacional está comprometida com a oferta dos dois segmentos dessa etapa da Educação Básica.

No município de Cajamar o processo de democratização da rede pública de ensino vem se acentuando conforme podemos observar no quadro a seguir:

EXPANSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1995 - 1997

5 Escolas Municipais de Educação Infantil
14 Escolas Estaduais de Ensino Fundamental

1998

Início da Municipalização (Decreto 3111 de 26/02/1998)

2000-2004

9 Escolas de Educação Infantil
13 Escolas de Ensino Fundamental 1
1 Escola de Ensino Fundamental 2

2005-2009

15 Escolas de Educação Infantil
13 Escolas de Ensino Fundamental 1
1 Escola de Ensino Fundamental 2

2010-2011

17 Escolas de Educação Infantil
18 Escolas de Ensino Fundamental 1
2 Escolas de Ensino Fundamental 2

Desde 2006, a Diretoria de Educação do município de Cajamar, preocupada, e respeitando o prazo estabelecido para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, está envolvida e empenhada com os diversas dimensões que envolvem esse processo: administrativa, financeira, organizacional e principalmente pedagógica, referentes à nova proposta, focando no desafio que é para o sistema a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Dentre as primeiras mudanças buscou-se a operacionalização da dimensão organizacional, considerando que o processo de implantação seria gradual, considerando a opção do município em manter as salas dos primeiros anos funcionando nas Escolas de Educação Infantil. Decisão sábia, cujo foco recaiu principalmente na criança e no respeito às suas especificidades. Ou seja, Cajamar naquele momento entendeu e assumiu que tal processo não era uma proposta de simples antecipação da escolarização ou da alfabetização das crianças, mas, sobretudo um processo de reconhecimento de direitos e, portanto, de inclusão dos mais novos nos processos sócio culturais, levando em

consideração a especificidade das crianças de 6 anos. Dentro dessa estrutura o Ensino Fundamental de 9 anos caminharia numa escala progressiva ano a ano junto com o Ensino Fundamental de oito anos até este ser substituído por completo.

Naquele momento todas as escolas municipais (de Educação Infantil e de Ensino Fundamental), se tornaram ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (EMEB).

Quanto à dimensão pedagógica foi organizada uma Comissão representativa da rede constituída por: professores e diretores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisão escolar e assistência pedagógica da Diretoria Municipal de Educação, com a responsabilidade de elaborar coletivamente as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas para as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de nortear o trabalho dos professores que assumiriam os primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, considerando todo o marco legal norteador dessa mudança, a saber: a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, nº 73/2008, que mostra como pode ser organizado o Ensino Fundamental de Nove Anos; a Resolução da Secretaria Estadual, nº 56 de 31 de julho de 2008, que traz regras para a sua implantação, bem como as respectivas orientações; o documento publicado em 2007 pelo MEC/SEB, intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que tem como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no Ensino Fundamental de 9 anos.

Também foram utilizadas como base de estudo as expectativas de aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constituídas na Rede de Cajamar. A composição desse referencial também se preocupou em manter um ajuste ao que estava sendo reelaborado nas formações de professores da Educação Infantil durante 2008, adaptando-as como componentes e identidade desse estudo, garantindo assim, um processo gradativo na aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Educação.

Preocupando-se com a presença dessa nova faixa etária de seis anos no Ensino Fundamental foi importante considerar na elaboração desse documento referencial as especificidades, características e necessidades próprias dessa idade, as quais deveriam garantir que as crianças tivessem e tenham um espaço para brincar, se divertir e se socializar, aliando letramento e alfabetização ao lúdico e ao movimento. Tudo isto, articulado à concepção de educação da rede.

1.3. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Toda proposta curricular tem uma concepção de ensino e aprendizagem e de sujeito, que norteia a prática docente. A proposta de ensino e aprendizagem

assumida pelos profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Cajamar é a sócio-interacionista, que tem seus princípios pautados nas ideias de Vygotsky, que iniciou suas pesquisas e procurou comprovar que as funções psicológicas superiores⁸ são constituídas historicamente, ou seja, que “o sujeito constrói o conhecimento e é construído por ele; sua consciência se estrutura como linguagem; caminha do social para o individual; sua fala egocêntrica é uma fala interna, que não desaparece, mas transforma-se em pensamento” (Castanho⁹) que Vygotsky era totalmente avesso às teorias psicológicas que defendiam as leis do estímulo-resposta e da maturação. Ele dedicou grande parte de seus estudos às funções psicológicas superiores, pois queria compreender os mecanismos mais complexos que faziam parte da constituição do ser humano, afirmando que estas são frutos de um processo de desenvolvimento e não são inatas. Para Vygotsky (1998), o ser humano se constitui nas relações que estabelece com outros, na sociedade. Entendendo que “outros” necessariamente não significa somente outros seres humanos, e sim relação com outras linguagens, as artes, os livros, as leituras, os objetos de conhecimentos, etc... e que, é por meio dessas interações sociais que o homem constrói sua identidade, permeada de singularidades. Sendo assim, o autor discorda dos pressupostos inatistas que determinam características comportamentais, que seriam gerais e universais aos seres humanos.

A ideia de mediação aparece nos estudos de Vygotsky (1998), que afirma ser por meio da mediação estabelecida por um terceiro elemento que o homem se apropria dos conhecimentos historicamente construídos. Entretanto, há diferentes modos de apropriação dessas práticas sociais, que o homem desenvolve para se relacionar no meio em que vive, uma vez que estas são permeadas por cultura, por aspectos familiares, regionais, emocionais. Dessa forma, o homem se apropria dessas formas culturais, de modo a torná-las próprias, pertinentes e adequadas a si, dando-lhes um significado próprio e muito particular.

Na instituição escolar, o papel do professor como mediador das interações dos educandos é fundamental para que estes possam se constituir como seres sociais, porém a apropriação do conhecimento não acontece como cópia literal da ação do outro, de maneira uniforme, mesmo porque sabemos que é impossível controlar o que cada pessoa aprende. Desse modo, as relações intersubjetivas assumem um caráter qualitativo, sendo que cada pessoa se apropriará do conhecimento à sua maneira, à seu tempo, levando em conta a sua subjetividade, as suas experiências de vida, os seus desejos e as suas singularidades, pois os efeitos do meio social

8. Funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo [...]. É superior na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas e automatizadas (Oliveira, 1997)

9. CASTANHO, Maria Irene Siqueira. Sobre o sujeito que aprende. In *Psicopedagogia - Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

apenas modulam um processo que é próprio do sujeito (Góes, 1997), ocorrendo primeiro coletivamente e depois no plano individual. Assim, o desenvolvimento do homem como ser social é constituído sobre o plano das interações, e as ações individuais humanas são, a princípio, ações que foram partilhadas coletivamente.

[...] não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.

(SMOLKA, 2000, P. 30).

Assim, a inserção das crianças em um ambiente educativo se faz importante à medida que o professor – sujeito mais experiente - proporciona a elas a participação em situações diversas das que teriam com seus familiares, situações estas que ampliam suas experiências como seres sociais. “[...] O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1998, p.115).

No entanto, a mediação não é um processo simples. Góes (1997) problematiza esta questão dizendo que a área educacional faz uma leitura equivocada da mediação como algo harmonioso no que se refere à construção do conhecimento, é importante salientar que o processo de aprendizagem, portanto de constituição humana é permeado por momentos, relações e situações de confrontos e oposições. A mediação é fundamental para a constituição do indivíduo como ser social, porém o “outro” não tem um papel homogêneo nas relações e interações sociais. É equívoco pensarmos que a internalização de conhecimentos ocorre de maneira uniforme, pois os sujeitos estão inseridos num universo marcado por condições culturais complexas e diversificadas. A constituição do indivíduo como ser social pode ocorrer nas relações de confronto entre os sujeitos. Nem sempre o que uma pessoa compartilha com a outra se torna significativo, a ponto de haver a internalização do que está sendo compartilhado. A respeito desses confrontos intersubjetivos, Góes (Ibid, p. 22) nos diz que “[...] o agente mediador ‘promove’ conhecimentos não só em sintonia com as formas de funcionamento da criança, mas também, e talvez principalmente, impondo-se e opondo-se a tal funcionamento”.

Portanto, a proposta curricular desse município acredita que o homem se constitui nas relações intersubjetivas, que se humaniza nas relações sociais, de modo que sua atividade mental é construída nestas relações e cabe à escola oportunizar às crianças e aos adolescentes as melhores e mais positivas vivências, a fim de que possam construir suas aprendizagens para a vida, com qualidade, com significado.

Quando nos referenciamos pela teoria de Vygotsky, afirmamos que a criança

nasce inserida num meio social, e que esse primeiro meio é a família, e é nela que são estabelecidas as primeiras relações com a linguagem, quando se dá a interação com os outros, **entendo que estes outros são os adultos que estão cuidando dessa criança**. Se assim o é, a criança deve ser vista como ser em processo de desenvolvimento e esse desenvolvimento se dará em todas as esferas das relações afetivas, emocionais e sociais que se estabelece com o adulto.

Outro conceito importante a ser considerado, quando pensamos na organização da prática pedagógica no Ensino Fundamental é a concepção de Infância e Adolescência. Para isto consideramos imprescindível nos reportarmos, ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA preconiza que “*considera-se criança (...), a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade*”.¹⁰

Pessoas em processo de desenvolvimento ou ainda em condição peculiar de desenvolvimento são termos que o ECA usa para referir-se à infância e à adolescência, uma vez que todas as pesquisas demonstram que as crianças e adolescentes nessa fase de vida agem e reagem de forma diferenciada às experiências da vida, uma vez que ainda estão se formando, ainda estão em processo de crescimento físico, emocional, cognitivo.

Em termos de concepção vários são os teóricos que versam sobre a infância e sobre adolescência para nos fazer compreender de quem falamos e quais os olhares que devemos ter em relação a essas pessoas. Aqui, em particular, vamos olhar para a infância, também nos referendando pela obra de *Wallon*. Este teórico afirma que, a criança é um ser essencialmente voltado para si, e durante seu desenvolvimento intercala fases, onde ora se “abre” para o mundo, se relacionando mais com o externo, com o meio e seus objetos, a fim de aprender sobre este mundo que o cerca, e ora volta-se novamente para si, para seu mundo, ficando mais introspectivo, vivenciando experiências mais afetivas e emocionais. Essas “fases” se destacam, ora estando uma mais acentuada na vida da criança e adolescente, ora estando outra, e perduram por toda a vida, é dessa maneira, que, segundo Wallon, o ser humano vai gradualmente se constituindo em um ser sócio cognitivo.

A construção de um currículo para o Ensino Fundamental que contemple o que os documentos oficiais determinam, necessita que os profissionais da educação tenham escuta para esse público e esta só é possível quando a escola dá a eles, crianças e adolescentes, o direito de vez e voz nos processos educativos. Assim,

10. Estatuto da Criança e do Adolescente. Normativas Internacionais. Convenções N°s 138 e 182, e Recomendação N° 190 – OIT. Portaria N° 6/2002 – MTE. Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos / Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 2002. Edição Especial 12 anos.)

a escola, como espaço que respeita a todos e todas sem distinção, tem maiores garantias de sucesso no seu trabalho de educar com qualidade.

As crianças precisam ter garantias que lhes serão permitido viver as maiores possibilidades de experiências, para que vivenciem na prática os “conteúdos escolares”. Vimos que crianças aprendem de maneiras diferentes, em tempos e espaços outros, e que cognitivamente diferem entre si e das crianças de outras idades. Sendo assim. Cabe à escola providenciar aprendizagens, experiências, vivências, projetos, situações-problema, situações de aprendizagens, para que cada fase de vida seja contemplada pelas propostas pedagógicas e possam ser respeitadas nos ambiente escolares.

Se tivermos a clareza das concepções, se tivermos a certeza que compreendemos cada etapa de vida das crianças e dos adolescentes não haverá mistérios nem dúvidas na arte de ensinar e aprender. O grandes conflitos e oposições vistos como momentos de grandes angustias e chamados por muitos de indisciplinas, falta de desejo, falta de projeto, problemas de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, ou de comportamento, de conduta, talvez seja somente um grito de alerta desses alunos, que insistem em dizer ao sistema, a instituição, ao currículo tradicional e aos professores: Olhe para mim!

Ao olharmos de fato para cada um desses alunos, conhecendo seus mundos, seus saberes, culturas, desejos, o que sabem, o que querem saber, para onde desejam ir poderemos propor um planejamento mais coerente e humano. Se olharmos para tudo isso aliado a um currículo que se propõe crítico, portanto dialógico, interdisciplinar teremos um caminho muito interessante e desafiador a seguir.

1.4. JOVENS E ADOLESCENTES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental é palco de grandes preocupações quando pensamos especificamente no público que ele atende. É nesse espaço que acontece a passagem do “mundo da infância para a adolescência”. Para além dos aspectos pedagógicos, que são de uma riqueza e responsabilidade intensas, é nesse grupo etário que as grandes mudanças físicas, emocionais e sociais acontecem.

Sabemos de alguns pontos que são de extrema fragilidade nos espaços escolares e que contribuem para tensionar as relações entre as escolas e estes sujeitos; podemos nos valer das contribuições do educador Miguel Arroyo, para alinhar algumas ideias provocadoras a fim de compreender o processo vivido pelas escolas com esses meninos e meninas, a fim de tentarmos compreender esse

movimento e pensar em ações de transformações.

Segundo Arroyo, vivemos duas grandes lutas e ainda estamos em busca de fazer com que o resultado destas lutas se afirmem enquanto direito. A afirmação da educação como direito de todo cidadão, que foi ‘bandeira’ dos anos de 1980, e o reconhecimento da infância-adolescência como sujeito de direitos, que foi a ‘bandeira’ dos anos de 1990.

Quando as escolas foram forçadas a abrirem seus portões para todos, as configurações e padrões escolares, as tradicionais relações existentes se chocaram com as novas realidades, que adentraram o sistema. Aliada a essa realidade a criação e promulgação do ECA, ainda hoje, mal compreendido por muitos, acabou criando vários “mitos” em torno do que seja a adolescência, a juventude, assim como os direitos e deveres e aquilo que define a condição peculiar de desenvolvimento desse grupo.

É evidente que há outras tantas razões históricas e culturais que sempre colocaram os adolescente e jovens em situação de ‘desequilíbrio’, ou de mais ou menos destaque na sociedade. Sabemos que, ao longo da história da humanidade, a concepção de infância e de adolescência sempre foi mudada, conforme os interesses e momentos. Adolescência já foi relacionada há várias faixas etárias; em outros tempos consideramos os adolescentes como delinquentes juvenis; também já foram vistos como alienados, passivos e, ou como uma juventude protagonista das transformações políticas, sociais e culturais, ou ainda como aqueles que teriam a responsabilidade de transformar a sociedade.

O interessante é perceber que a adolescência sempre está “presa” a um estigma, a um rótulo, a uma idealização do mundo dos adultos. É sempre sobre ele, o adolescente, o jovem, aquele que está em condição de desenvolvimento peculiar, que está na fase mais vulnerável de sua vida (no que tange o emocional), que recaem os mais pesados e violentos estigmas, tanto para o bem, quanto para o mal. Seja como for, esse jovem, torna-se objeto do desejo dos adultos, perdendo assim sua autonomia, sua identidade e jamais correspondendo às expectativas que se tem dele.

Dessa maneira existe em relação à adolescência e à juventude um olhar distanciado, ou quase negligenciado sobre suas especificidades; um desencontro tão grande do que seja esse sujeito na vida, escola, na sociedade, que acaba por gerar uma condição de violadores e violados, de algozes e vítimas, justamente dentro dos espaços escolares, espaços públicos onde eles deveriam se sentir pertencentes e acolhidos; espaços onde os profissionais deveriam compreender com naturalidade essa fase de vida tão complexa.

Durante muitos anos, a educação se preocupou em tornar empregável os adolescentes e jovens que passavam pela escola, muito mais do que entender os processos de desenvolvimento pelo qual esse grupo passava. Para a classe pobre e média-baixa do país, estava traçado seus destinos: trabalho precoce. Com a promulgação do ECA fomos forçados a entrar nos debates contemporâneos sobre a infância, adolescência, juventude e isso pode significar, para muitos, a percepção de que jovens e adolescentes colocam em xeque a função do sistema escolar: que esses meninos e meninas confrontam o sistema e impõem suas presenças.

As escolas estão sendo pressionadas para se tornarem mais públicas, mais humanas, mais críticas, olhando para todas as diversidades presentes; não podemos mais negar que os adolescentes fazem parte e são parte de um grupo em condição especial de desenvolvimento. Carrano (2000:16), afirma que:

... a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

No entanto, os adolescentes e jovens que procuram as escolas públicas, hoje, ainda que portadores de identidades, apresentam:

... características comuns e vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram.

(NOVAES, 2000, p. 47).

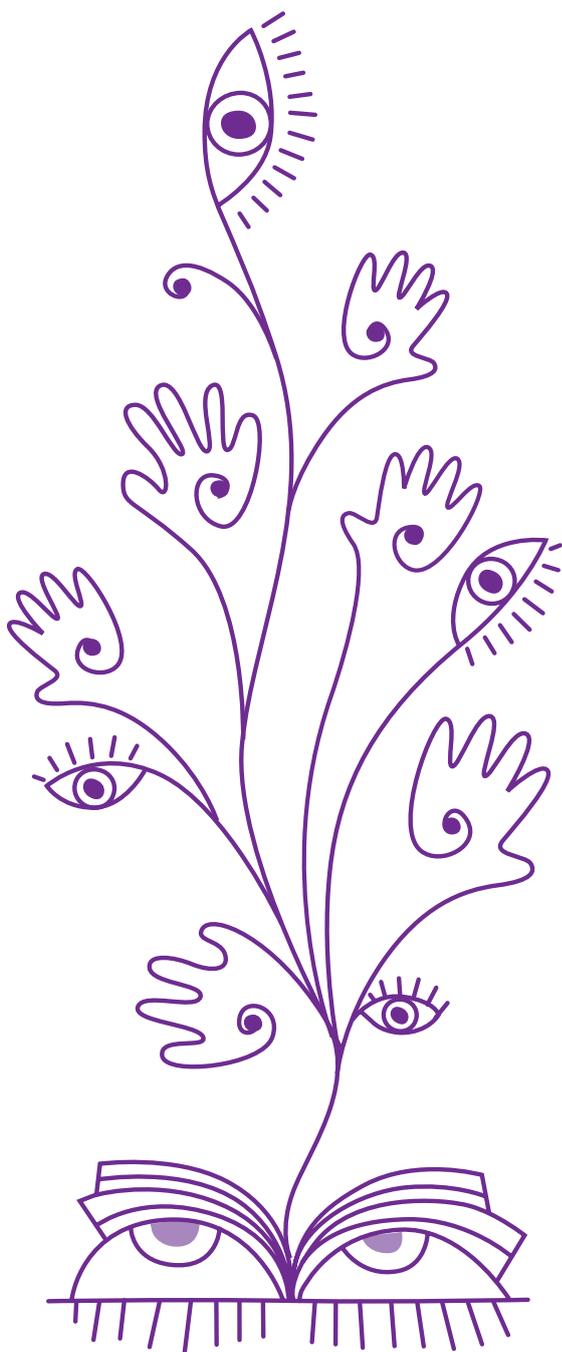
Os autores nos trazem referências muito assertivas, na medida em que nos mostram de um lado, a diversidade desses jovens, e de outro, apontam características comuns, o que possibilita à escola, ao espaço educativo, olhar para esse público de uma maneira mais humana, mais real.

Assim considerando, podemos afirmar que se há algumas tensões e problemas nas escolas é muito mais fruto de uma realidade em que as culturas juvenis, caracterizadas por determinadas formas de comportamento, como: gostos, atitudes, estilo de vida, forma de ser, vestir, dançar, falar, se divertir e se relacionar não podem se fazer presentes, do que indisciplinas, atos de violências, não querer estar neste contexto. Cabe à escola buscar entender e construir um currículo que dialogue também com as identidades e demandas desses grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra.** In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10/05/2012



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10/05/2012

CAMACHO, Luiza M.Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si.** 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000. p. 20-25.

_____. **A invisibilidade da juventude na vida escolar.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 326-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Identidades juvenis e escola.** Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.** Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

_____. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades.** In: MOREIRA, Antônio, Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-207.

CASTANHO, Maria Irene Siqueira. Sobre o sujeito que aprende. In **Psicopedagogia - Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005,

_____. **A escola como espaço sócio cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 136.

_____. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100. (Especial), p. 1105-1128, out. 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

_____. **Juventude: crise, identidade e escola**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 96-104.

NOVAES, Regina Reys. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena; FREITAS, M. V; SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

SMOLKA, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **In: Relações de Ensino: Análises na perspectiva Histórico-Cultural**. Cadernos CEDES, n.50, Campinas, SP

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

LÍNGUA PORTUGUESA



Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 35 |
| 2. FINALIDADES E OBJETIVOS | 36 |
| 3. OS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO EM CAJAMAR E A LÍNGUA PORTUGUESA | 37 |
| 4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONTEÚDOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | 38 |
| 4.1. Concepção de linguagem e de língua | 38 |
| 4.2. Esferas discursivas e gêneros textuais | 41 |
| 4.3. Modalidades da linguagem: Oralidade e escrita | 42 |
| 4.4. Eixos de seleção dos conteúdos: Uso e reflexão | 43 |
| 4.5. Gestão democrática em sala de aula | 43 |
| 5. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS | 45 |
| 5.1. Orientações didáticas de produção oral | 45 |
| 5.1.1. Orientações didáticas de produção oral - 1º e 2º anos | 46 |
| 5.1.2. Orientações didáticas de produção oral - 3º ao 9º anos | 51 |
| 5.2. Orientações didáticas de produção escrita | 56 |
| 5.2.1. Orientações didáticas de produção escrita - 1º e 2º anos | 56 |
| 5.2.2. Orientações didáticas de produção escrita - 3º ao 9º ano | 60 |
| 5.3. Orientações didáticas de leitura | 70 |
| 5.3.1. Orientações didáticas de leitura - 1º e 2º anos | 72 |
| 5.3.2. Orientações didáticas de leitura - 3º ao 9º ano | 73 |

6. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 80

| | |
|---|-----|
| 6.1. Expectativas de aprendizagem - 1º ao 5º ano | 80 |
| 6.1.1. Expectativas de aprendizagem relativas às modalidades da língua | 80 |
| 6.1.2. Esferas discursivas/ gêneros textuais indicados | 82 |
| 6.1.3. Expectativas de aprendizagem - sistema/ padrões de escrita | 85 |
| 6.2. Expectativas de aprendizagem - 6º ao 9º ano | 88 |
| 6.2.1. Expectativas de aprendizagem relativas às modalidades da língua | 88 |
| 6.2.2. Expectativas de aprendizagem relativas aos gêneros textuais indicados e à análise/ reflexão sobre a língua | 90 |
| 6.2.3. Expectativas de aprendizagem relativas aos padrões de escrita | 103 |
| 6.2.4. Expectativas de aprendizagem relativas à descrição gramatical - 6º ao 9º ano | 104 |
| 6.2.5. Expectativas de aprendizagem relativas às variações linguísticas | 104 |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 106





1. Introdução

A escola é um dos espaços de acesso/ questionamento/ ressignificação da produção científica e artística da humanidade. Neste contexto, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa tem um papel fundante para maior compreensão dos estudantes, a respeito dos processos de constituição dos sentidos do mundo. Na escola básica, as ciências, as artes, as linguagens são, ao mesmo tempo, tanto instrumentos quanto objetos de conhecimento.

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa têm passado por muitas mudanças nos dias atuais. Uma mudança é a concepção do texto como unidade de ensino; a outra é a compreensão do aluno como produtor de sentidos sobre si mesmo, a vida/o mundo, seja lendo, escrevendo, ouvindo ou falando. Assim, o ensino de língua não se confunde com o ensino de gramática normativa, ainda que não prescindida dela. Uma coisa é saber a língua em situações de interlocução, percebendo que as condições de produção de um texto também constituem seus sentidos. Outra coisa é analisar a língua — seus conceitos e metalinguagem, a partir dos quais se fala sobre a língua.

É assim que a Reorientação Curricular, em língua portuguesa, norteia-se por uma compreensão de que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, na relação com as demais linguagens, numa perspectiva de letramento, caminha na direção de formar, com mais qualidade, os alunos como leitores/ produtores de textos/ falantes/ ouvintes, para que possam estudar, tanto no nível de escolaridade que frequentam, quanto continuar seus estudos e também participar da vida em sociedade.

O presente documento foi elaborado no processo de formação continuada de professores, assessores internos, diretores das escolas municipais de Cajamar, bem como nas ações de acompanhamento da equipe técnica, junto às unidades escolares. Assim, em um movimento coletivo, ele foi se constituindo no registro das concepções e práticas que a rede municipal de escolas defende, para que, em ações futuras, consolidem-se as propostas aqui referidas.

O presente documento contempla as Finalidades/Objetivos e os Pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, bem como os conteúdos de Produção Oral (Escuta e Fala), de Leitura e de Produção Escrita, com foco nas Esferas Discursivas e Gêneros Textuais, além dos conteúdos relativos ao Sistema/Padrões da Escrita. Contempla ainda as Orientações Didáticas, no sentido de contribuir para as práticas cotidianas dos professores. Por fim, há as respectivas Expectativas de Aprendizagens dos alunos que são as habilidades e conteúdos que aprenderão, em cada ciclo e ano.

2. Finalidades e Objetivos

A finalidade do ensino e da aprendizagem da língua na escola pauta-se pelos seus usos, em diferentes esferas discursivas e seus gêneros textuais que circulam na sociedade. Neste sentido, a escola tem o papel de formar estudantes capazes de ler e escrever textos e, mesmo, de fazer uso adequado e eficiente da oralidade, especialmente quando as mídias eletrônicas estão em ascensão absoluta. Ou dito de outra forma: a escola propicia que os estudantes, ao participarem de práticas sociais mediadas pela linguagem, se façam mais competentes e capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral.

Assim, pratica-se na escola a concepção de que ler, escutar ou produzir textos orais e escritos são atos de linguagem, por isto o ensino e a aprendizagem da língua requerem não só lançar mão de textos e estudar suas propriedades formais, mas conhecer seus contextos de produção, para assim compreender as práticas sociais que os justificam.

O grande desafio das práticas de linguagem na escola é tomar a língua em uso, como objeto de análise e reflexão para que os alunos, conscientes dos recursos que empregam para ler, escutar, escrever e falar, possam mobilizar esses conhecimentos e agir criticamente e eficientemente na compreensão e na produção de textos e, assim, conquistar seu espaço no meio social em que vivem, exercendo plenamente a cidadania.

Um outro aspecto ainda é problematizar a ideia de “gramática aplicada ao texto”, que o transforma em reservatório de exemplos, pouco contribuindo para ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos. Já a problematização acerca dos usos linguísticos visa seguir em direção de não se ignorar a necessidade de haver um trabalho explícito com o sistema linguístico, permitindo que os alunos conheçam o seu funcionamento e ampliem as possibilidades expressivas de usos da língua.

Se entendermos que a aprendizagem não é um processo cumulativo e linear, mas que se constitui de sucessivas reorganizações do conhecimento, compreenderemos porque os alunos não aprendem no mesmo ritmo e nem ao mesmo tempo. Na tentativa de flexibilizar o tempo e a retomada sucessiva dos conteúdos, Delia Lerner dá sugestões para as práticas de linguagem, por meio do que ela chama de “modalidades organizativas de ensino”, que representam uma possibilidade de gestão do tempo didático, apresentação dos conteúdos e organização das atividades: projetos, sequências didáticas, atividades permanentes ou habituais, atividades independentes (de sistematização ou ocasionais). Com este referencial em foco, podemos levantar a necessidade da articulação das diferentes modalidades organizativas que pode favorecer situações didáticas que deem mais conta dos ritmos e tempos diferentes de aprendizagens dos alunos. E ainda: as diferentes modalidades organizativas permitem articular dois objetivos: conseguir que os

alunos se apropriem progressivamente da “linguagem que se escreve” e que aprendam a ler e escrever por si mesmas.

3. Os Eixos Norteadores do Currículo em Cajamar e a Língua Portuguesa

Considerando os três eixos da Reorientação Curricular em Cajamar - Diversidade Cultural; Justiça e Cidadania, Qualidade de vida e Saúde integral- a área Linguagens/ Língua Portuguesa relaciona-se com eles, por meio da seleção de temas, de esferas discursivas/gêneros textuais que possam problematizá-los, bem como da explicitação das relações entre língua padrão e variações linguísticas, por meio das quais haja possibilidade de se compreender a historicidade da própria língua, em suas relações entre linguagem, poder e sociedade, o que, sem dúvida, abre um amplo campo de ação/ reflexão das práticas dos professores e das aprendizagens dos alunos.

Ou dito de outra forma, a concepção de linguagem como interação entre sujeitos, portanto, dos usos sociais da língua sinalizam para práticas que coloquem em discussões temáticas relativas ao viver em sociedade, ao mesmo tempo, que proporcionam aos estudantes participarem da vida social, por meio das interações textuais. Assim, vivenciam-se na escola e na vida fora dela, as linguagens e a língua como atos sociais: convencer/ ser convencido, perguntar/ responder, criar/ apreciar/ analisar a criação do outro, entender/ ser entendido, instruir/ ser instruído, emocionar-se, estudar, informar-se, selecionar, relacionar e expor são algumas, entre muitas ações, que fazemos com/ pelas linguagens e língua, como formas de interagir no mundo.

Especificamente, no que se refere às relações entre linguagens/língua portuguesa, educação, cultura e diversidade cultural e tendo como referência os chamados estudos culturais, enfatiza-se a concepção de currículo como artefato social, ao destacar-se que: há relações de poder neste campo de luta; a educação e a cultura estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem; há diversas formas de conhecimento, por isto não se separam o conhecimento mais objetivo das ciências naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das ciências sociais ou das artes do conhecimento escolar, do conhecimento cotidiano e do conhecimento da cultura de massa, como a publicidade, por exemplo; o papel da linguagem e do discurso é preponderante nesse processo de construção pessoal e coletiva; as questões de gênero, raça e sexualidade também precisam ser contempladas nas propostas didáticas vivenciadas com os estudantes, como forma de participação social mais cidadã.

4. Pressupostos Teórico-Metodológicos e Conteúdos de Ensino e Aprendizagem

4.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE LÍNGUA

A linguagem como interlocução pressupõe construção de sentidos entre sujeitos que agem, através da linguagem, tendo em vista a situação de comunicação e um repertório linguístico dos interlocutores, a partir de suas culturas. Neste sentido, é desejável ir além da ideia de que linguagem é comunicação e é expressão do pensamento, para se compreender a perspectiva de que linguagem é interação entre sujeitos. E neste quadro, a concepção de língua aponta que a interação constrói os sentidos de um texto que se dão na relação entre os envolvidos no ato de linguagem.

É pela linguagem que as pessoas expressam ideias, pensamentos e intenções, estabelecem relações interpessoais, se influenciam umas às outras, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas ações. É pela linguagem também que se constroem quadros de referência culturais: representações, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e ideologias. Diante disso, conclui-se que a apropriação da língua é um saber necessário: afinal, é o principal instrumento de interação entre as pessoas, de acesso às informações, aos saberes e, principalmente, de acesso à cultura escrita. É aí que a escola tem um papel importante no sentido de disponibilizar meios para que todos os alunos consigam apropriar-se dos saberes relevantes da cultura, além de construí-los também.

Para concretizar essa concepção, é preciso organizar as condições de ensino de maneira que todos os alunos possam ter domínio e compreensão da linguagem oral e escrita, para melhor participarem das circunstâncias da vida numa sociedade letrada, nas quais se encontrem envolvidos. O ensino de língua portuguesa, dessa forma, deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, além de usar a língua em situações determinadas, é preciso tomá-la como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo que os estudantes possam construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão a eles o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever, nas diversas situações de interação de que participam.

Em decorrência dessa concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem, espera-se que, em língua portuguesa, nos diferentes anos do Ensino Fundamental, os

estudantes ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva nos usos públicos da língua oral e no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social, no exercício da cidadania. Isso consiste em considerar os alunos como sujeitos que possuem e constroem conhecimentos, bem como levar em conta suas possibilidades, seus níveis de organização do pensamento, suas experiências prévias e também suas interações com o meio. Hoje, indica-se o caminho do uso da linguagem conforme ele se dá nas práticas sociais, ou seja, com a “língua em ação”. O ensino tem se pautado por situações que ajudam os alunos a refletirem sobre a linguagem para melhor entendê-la e utilizá-la, bem como em propostas de produção oral, de leitura e de escrita que privilegiam a compreensão dos textos, de si mesmos e do mundo.

Em relação à **produção oral (fala e escuta)**, para que os alunos falem com fluência e exponham suas ideias com mais segurança, há que se entender a oralidade na escola como um conteúdo de ensino e de aprendizagem, por meio de um trabalho planejado, com etapas previstas, que acompanhem e avaliem todo o processo, o que significa dizer que há a necessidade de colocar em pauta as diferenças e complementariedade entre oralidade e escrita; as variações linguísticas, bem como considerar as esferas e gêneros textuais orais. Desta forma, há que se tratar de cada gênero oral nas suas especificidades, no sentido de que as competências exigidas para um não são as mesmas para outro gênero. Há que se considerar, por fim, a distinção entre trabalhar com os gêneros orais (conversação, debate, entrevista, exposição, etc.) e trabalhar com a oralização da escrita (declamação de poesia, leitura dramatizada de peça de teatro, etc.), uma vez que ler e oralizar textos são atividades distintas, como bem mostram os telejornais em que o apresentador oraliza notícias previamente escritas pela produção do programa.

Quanto ao trabalho com a **linguagem escrita** (leitura de texto e produção textual escrita), a indicação é, ao contrário do que se pensava antigamente que, para que os alunos produzissem textos, era necessário aproximá-los de textos de linguagem simples e infantilizada, hoje se propõe a aproximação dos alunos com textos bem escritos, pertencentes às diversas esferas discursivas e, no caso da esfera literária, que sejam de comprovada qualidade literária, para que interajam com a diversidade de textos que circulam socialmente, o que funciona como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas e formais de diferentes gêneros textuais. Enfim, proporcionar aprendizagens dos estudantes pela participação em práticas de linguagem, nas diferentes situações da vida cotidiana e da vida escolar para que, em tais situações, os alunos obtenham inúmeras informações sobre a linguagem escrita: seu sentido, para que serve e como se pode usá-la.

Assim, entende-se que tanto a aquisição do sistema de escrita, como o domínio da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, são aprendizagens simultâneas. A tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação

do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes lerem e escreverem com autonomia. Mas é tarefa da escola, também, introduzir os estudantes na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliarem suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a produção oral, a produção escrita e a leitura de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um contexto de letramento.

Em relação à **leitura**, é fundamental que ela esteja relacionada aos propósitos que lhe dão sentido no uso social, uma vez que a construção de sentidos de um texto é condição essencial para as aprendizagens nas diferentes áreas curriculares da escola e da vida em sociedade. Neste sentido, ler é o encontro entre o leitor, autor e texto, todos marcados por seus contextos. E mais: O ler está carregado também das formas em que os textos circulam na sociedade, o que difere de época para época.

Na escola, todos esses aspectos necessitam ser considerados e um deles, merece ressalva: a necessidade de distinguir “ler” e “oralizar textos escritos”. Assim, mesmo que a leitura em voz alta suponha o uso expressivo na vocalização do que se lê, esta será melhor se antes o leitor compreendeu o texto, o que quer dizer que a prática de leitura em voz alta de texto ainda não lido e/ou analisado é uma forma equivocada de abordagem do ler na escola. Um outro aspecto ainda é o fato de haver vários modos de ler, a depender do gênero textual em questão. Não se lê, da mesma forma, uma bula de remédio e um romance, por exemplo. Na primeira, há uma leitura seletiva, em busca de algumas informações. No caso do segundo, a leitura integral é absolutamente necessária, para haver uma leitura proficiente.

As práticas de **análise linguística** dizem respeito, por sua vez, às relações entre as atividades de linguagem, nas duas modalidades (oral e escrita), e os conteúdos linguísticos necessários para a construção dos sentidos dos textos. Desta forma, refletir sobre a língua e seus usos amplia os recursos expressivos dos estudantes para falar/ouvir, ler/escrever. O cuidado que os professores precisam ter é não usar o conceito “análise linguística” ou “análise e reflexão sobre a língua” como sinônimo dos conceitos da “gramática normativa”, pois estes estão atrelados à palavra, à oração/frase e não ao texto. Não se está dizendo, no entanto, que os conteúdos desta gramática não devam frequentar os estudos da língua na escola. Pelo contrário, eles devem existir, mas devem se constituir em ferramentas para aproximar “o que se quer dizer” e o “como dizer”.

Nesta direção, a descrição gramatical pode ajudar especialmente em alguns casos, como: os elementos mórficos de uma palavra ajudam a solucionar um problema ortográfico; as palavras lexicais auxiliam nas articulações entre partes dos textos; as funções sintáticas dos termos estabelecem relações entre palavras; as relações lógicas de certas classes gramaticais constroem a coesão textual. Outro aspecto relacionado à análise linguística é a possibilidade de os estudantes refletirem sobre as diversas **variações lingüís-**

tics inerentes às práticas de linguagem, para que possam problematizar certos usos da língua, para além do “certo e errado”, na direção de compreenderem conceitualmente as variedades históricas, regionais e sociológicas próprias da língua portuguesa no Brasil.

4.2. ESFERAS DISCURSIVAS E GÊNEROS TEXTUAIS

Em cada esfera da atividade social, há modos de agir singulares, procedimentos próprios que todos os participantes podem usar e reconhecer. Cada esfera da atividade humana organiza conjuntos de textos com características relativamente estáveis que ficam disponíveis como “modelos” de que se pode lançar mão para realizar as ações previstas naquele campo de atividade. Esses “modelos de texto” são conhecidos como gêneros textuais. Estes estão relacionados às condições de produção, circulação e recepção que definem ou justificam o estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), as características composicionais (estrutura particular dos textos) e o tema (a seleção, a extensão e a profundidade da abordagem do assunto).

Pautar o ensino de língua nos seus usos implica tomar os gêneros textuais como ferramentas que orientam a elaboração do planejamento didático. Neste sentido, há que se considerar os usos dos gêneros textuais, nos diferentes segmentos da escola; a organização do trabalho com os gêneros textuais, de forma que haja momentos de sensibilização, de aprofundamento e de manutenção das reflexões sobre cada gênero textual selecionado e seus usos; as relações entre as práticas cotidianas da escola, os gêneros textuais, os tipos de textos e os recursos linguísticos.

Para ampliar as possibilidades dos estudantes, no que se refere aos usos da língua oral e da língua escrita, optou-se por assegurar que pudessem vivenciar a diversidade de práticas de linguagem presentes nas esferas de circulação de textos, conforme explicitado no quadro a seguir. Considerando a atividade discursiva que caracteriza cada uma das esferas, procurou-se selecionar gêneros textuais que possam aproximar as duas modalidades de linguagem: a oral e a escrita.

| ESFERAS DISCURSIVAS | FINALIDADES DAS PRÁTICAS NA ESCOLA |
|---------------------|--|
| Cotidiana | Para sensibilizar e oferecer ferramentas textuais e linguísticas aos alunos, no que se refere às relações entre as práticas de linguagem presentes no dia a dia e os usos públicos da mesma. |
| Escolar | Para que os estudantes possam conhecer mais as práticas de linguagem envolvidas no estudo/pesquisa dos diferentes conteúdos do currículo escolar, bem como dos textos com intenção de ensinar algo a alguém que circulam na sociedade. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Jornalística/ Publicitária | Para atualizar os estudantes e problematizar, junto com eles, os temas que circulam nos meios de comunicação de massa e meios eletrônicos, que mobilizam a sociedade como um todo, de modo a contribuir para a participação no debate social. |
| Literária | Para encantar/ emocionar os alunos uma vez que os textos de ficção em verso e em prosa se apresentam à apreciação/fruição estética, de modo a propiciar maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas. |

4.3. MODALIDADES DA LINGUAGEM: ORALIDADE E ESCRITA

Historicamente, a escrita é uma invenção humana mais recente do que a fala. A escrita nasceu, inicialmente, da necessidade humana de registrar e de se comunicar. Posteriormente, a função de regulação e de controle social da conduta foi expandida através das noções de leis, direitos, de normas e de correção que estão associadas à escrita.

A fala também acompanha a humanidade na sua trajetória e ela já esteve relacionada ao papel de memória coletiva. As relações de poder que envolveram a escrita supervalorizaram-na em detrimento da oralidade. Contribuiu para isso, inclusive, uma concepção de literatura como arte da “palavra escrita”. As gramáticas também têm como parâmetro a língua escrita, o que, evidentemente reduz a língua a uma gramática codificada. Assim, a escrita foi sendo investida de poder e acabou por se converter em modelo de língua. Assim, oralidade e escrita são modalidades distintas de usos da língua que se revelam em práticas de linguagem específicas. A escrita não é apenas transcrição da fala e essa não é lugar da espontaneidade, da informalidade e de erros dos falantes.

Assim, as relações entre oralidade e escrita são mais complexas do que a ideia de que a escrita é mais difícil que a fala. E mais: de que quem sabe uma, sabe a outra. Outra questão a considerar diz respeito ao fato de que há gêneros da oralidade que se assemelham a gêneros da escrita e outros da escrita que se assemelham aos da oralidade, daí que as práticas de linguagem tratam destas implicações.

Quando se reflete sobre as relações entre fala e escrita não se pode perder de vista também a questão das variações linguísticas, na direção de se problematizar a legitimidade de alguns falares em detrimento de outros, bem como da necessidade de se combater o preconceito linguístico, em geral, fruto do desconhecimento do conceito de que toda língua natural é multicultural e multifacetada e a língua portuguesa do Brasil não foge disto.

4.4. EIXOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS: USO E REFLEXÃO

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

Nas práticas da escola sinaliza-se que os conteúdos do eixo “USO” são relativos ao processo de interlocução, como: historicidade da linguagem e da língua; constituição do contexto de produção - interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento de produção. No eixo “USO” há implicações do contexto de produção na organização dos discursos, no que se refere à construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo de compreensão de um texto e suas relações intertextuais. Os conteúdos do eixo “REFLEXÃO” desenvolvidos sobre os do eixo “USO” são relativos à análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução: fala/escuta; leitura/ produção escrita.

4.5. GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SALA DE AULA

Defendendo a gestão democrática do sistema de ensino em Cajamar, o que inclui as instâncias centrais e as escolas, há que se tratar, no caso das unidades escolares, de práticas didáticas democráticas planejadas pelo grupo de professores e gestores, discutidas coletivamente, bem como a criação de oportunidades para que os alunos exerçam o direito democrático da discussão e da participação, tendo em vista: a) a concepção de Educação Inclusiva; b) o planejamento e execução do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola, o planejamento de rotinas e plano de ação contemplando as Modalidades Organizativas: Projetos, Sequências Didáticas, Atividades Permanentes, Atividades de Sistematização e Opcionais; c) o processo de Avaliação interna do município que articule Avaliação da Aprendizagem, Avaliação da Escola, Avaliação da Diretoria, Avaliações Externas, as quais indiquem caminhos de ensino e de aprendizagem e de participação social dos alunos; d) consideração pela “voz dos estudantes”, no sentido de que seus anseios, desejos, pensamentos, conhecimentos sejam objetos de reflexão e de práticas; e) o uso de diferentes fontes de estudo dos alunos/ recursos didáticos: jornais, revistas, livros, livro didático, textos eletrônicos, etc.; f) o trabalho diversificado que contemple as especificidades de cada aluno e/ou grupos de alunos, no cotidiano escolar, tendo como objetivo atender às diferenças de aprendizagens dos mesmos.

Este trabalho pode ser realizado pela atuação diversificada do professor, por meio da qual faz a mesma proposta para os alunos, com atuações e intervenções diversi-

ficadas; e nas atividades diversificadas, em que o professor planeja diferentes propostas de atividades para determinados grupos/duplas de acordo com as necessidades de aprendizagem.



5. Orientações Didáticas

As orientações didáticas presentes neste documento foram produzidas, tanto em situações de formação continuada com os professores das escolas do município, quanto em outras situações de formação e acompanhamento da equipe central e assessoria externa, na direção de apontar propostas que ainda necessitam de mais reflexão/estudos, na direção da ampliação das práticas existentes.

Para que sejam tratados os encaminhamentos didáticos do cotidiano, é relevante que os professores busquem, por meio de análises de atividades, avaliações diagnósticas e outras observações, conhecer o perfil de sua turma, bem como de cada aluno, analisando o que já sabem sobre as práticas de linguagem e o que mais precisam aprender. Neste contexto, reafirma-se que escolher as esferas discursivas e os gêneros textuais, como centralidade do trabalho didático, aponta-se, com uma intencionalidade clara, as relações entre o ensinar e o aprender na escola e o viver em sociedade. Assim, elegem-se os estudantes também como produtores de sentidos sobre o mundo em que vivem.

Quanto à rotina escolar, indicam-se as modalidades organizativas de conteúdos, especialmente as Atividades Permanentes, as Sequências Didáticas, as Atividades de sistematização, além dos Projetos, como possibilidades de gestão do tempo didático, de forma a contemplar as diferentes formas de aprender dos alunos, bem como criar contextos de produção de conhecimento de cujo funcionamento todos participam.

As orientações didáticas, a seguir explicitadas, estão organizadas em dois conjuntos. Primeiro, são tratadas as especificidades do trabalho com os alunos dos 1º e 2º anos, que são iniciantes no Ensino Fundamental. Em segundo lugar, há as orientações didáticas relativas às demais turmas (3º ao 9º anos), em que as indicações são gerais, pressupondo-se que haverá, por parte dos professores, processos de adequação em cada unidade escolar e cada grupo de alunos, tendo em vista a realidade local.

5.1. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ORAL

As orientações didáticas, no que se refere à Produção Oral (Escuta e Fala), priorizam as relações entre as modalidades organizativas e as esferas discursivas/gêneros textuais. Assim, quando a ideia é propiciar situações em que falar e ouvir são planejadas, de forma regular e constante, na direção de ampliar o repertório textual oral dos estudantes, sugere-se a modalidade “Atividade Permanente”. Esta modalidade contribui para que haja uma maior familiaridade dos

alunos nos diferentes USOS do falar e do escutar. Se a proposta é um maior aprofundamento nas relações entre USOS e REFLEXÃO sobre os usos orais da língua, para que os alunos conheçam melhor as características discursivas e formais dos gêneros textuais escolhidos, um bom trabalho didático pode ser feito com as modalidades “Projeto” e “Sequência Didática”.

5.1.1. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ORAL - 1º E 2º ANOS

A oralidade na escola ainda é um instrumento e objeto de conhecimento pouco explícito, mesmo que muito utilizada nas diferentes situações de interação das crianças, o que significa dizer que, nem sempre as práticas contemplam as especificidades da língua oral, as variações linguísticas, as interferências da fala na escrita, enfim as relações estreitas entre falar e escrever.

Dada a constatação de que o trabalho com os gêneros textuais orais ainda representa um desafio a ser melhor enfrentado na escola, cuja história é essencialmente grafocêntrica, isto é, estreitamente relacionada à escrita e todo seu poder na sociedade; dado ainda ao pouco (ou inexistente) acervo de gêneros orais como material de ações didáticas cotidianas, as orientações didáticas relativas a esta modalidade da língua, no Ensino Fundamental, a seguir, sugeridas, priorizam as atividades permanentes, como forma de os alunos (e os professores em suas práticas com produção oral) irem se familiarizando mais com a questão, na direção de constituírem um bom trabalho com a oralidade na escola.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA COTIDIANA/ ESCOLAR

O trabalho com os gêneros textuais desta esfera contribui para que as crianças participem de formas de interação verbal que realizam em seu dia a dia, ao precisarem fazer **solicitações** de algo a alguém (que pode ser um adulto ou mesmo outra criança), ao receberem e darem breves **recados**, ao fazerem **relatos de experiências** de vida, suas ou alheias.

Uma das formas de desenvolver os gêneros textuais desta esfera é por meio das **rodas de conversa** que, por serem coletivas, precisam garantir uma interlocução real entre os vários sujeitos. Como em toda conversa, os temas não são “combinados” anteriormente. Eles surgem na própria interação, então, é preciso ter esta clareza e a calma suficiente para fazer da “roda de conversa” um bom momento para se conversar na escola. Em outros momentos, é possível propor “rodas de conversa” com temas selecionados, tratando de assuntos interessantes que agucem a curiosidade das crianças. Quando for este o caso, o professor precisa conhecer

bem o assunto que vai tratar para fazer bons questionamentos, pensar na qualidade das perguntas, levar diferentes “disparadores” de conversa, como: livros, imagens, filmes, fotos, obras de arte, entre outros.

A indicação é fazer da “roda de conversa” uma atividade permanente diária, para que se construa uma familiaridade entre as crianças, visando o desenvolvimento da expressividade verbal/ habilidades tais como: fluência para falar, perguntar, expor ideias, aprender a interagir com os interlocutores e valorizar cada integrante do grupo, respeitando os turnos de fala, que é uma conquista longa, que se vai aprendendo ao longo da escolaridade e até mesmo da vida. A mediação do professor é sempre fundamental, quando se trata de garantir as falas de cada um, mas não é mesmo um território tranquilo: há que se ter firmeza sobre as finalidades destas aprendizagens, por isto, há que se dar voz às crianças, num verdadeiro e sincero processo de escuta e de fala, para que aprendam a falar e ouvir, falando e ouvindo. Se a prática é esporádica, a aprendizagem não se efetua. Não é conveniente organizar a ordem em que cada um vai falar. Todos devem ter liberdade para participar, em diversos momentos, desde que não sobreponham sua fala a do outro. É importante que as crianças tenham autonomia para falar o que pensam e que sejam auxiliadas a melhorar suas formas de expressão oral, além de ter seus valores, crenças, conhecimentos e suas variações linguísticas, respeitados. Desta forma, é possível ampliar as relações entre desenvolvimento infantil, pensamento e linguagem. Embora o planejamento do dia e a conversa sobre regras e combinados sejam tipos de “roda de conversa”, é recomendável que não se utilizem apenas estes itens para um momento tão importante na rotina diária.

O trabalho com o gênero **relato de experiência vivida** pode ser organizado dentro da modalidade de Atividade Permanente, pois é uma boa oportunidade para as crianças apoiarem-se em suas memórias para relatarem experiências situadas num determinado tempo. Além disto, pode possibilitar às crianças se conhecerem melhor e adquirirem autoconfiança para expor as experiências que já vivenciaram. É necessário estabelecer um tempo para que as experiências sejam compartilhadas, tomando o cuidado para não se tornar cansativo. Assim, não é preciso que todos os alunos façam seus relatos no mesmo dia.

Durante os relatos, as crianças podem aprender as regularidades deste gênero, como a sequência temporal dos fatos relatados. Bem como os usos dos tempos verbais: presente, passado e futuro, até porque algumas crianças ainda dizem: “Amanhã fui ao parque.” “Ontem vou à praça.” Assim, estas crianças, ao ouvirem diferentes relatos, acabam aprendendo com os outros.

O professor deve auxiliar os alunos na gradação qualitativa dos relatos de experiên-

cias vividas, de forma que as crianças detalhem fatos relatados, podendo lançar mão, por exemplo, de perguntas como: “Onde?” “Como?” “Com quem?” “Como se sentiu?” “Por que”, etc., como forma de contribuir para uma maior explicitação dos relatos por parte das crianças, garantindo assim os usos e características deste gênero textual.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA ESCOLAR

Para brincarem com jogos de linguagem e de outros tipos, em propostas de atividades permanentes, as crianças acabam por vivenciar as regras subjacentes aos mesmos, uma vez que há instruções implícitas quando se brinca de uma certa maneira. Assim, em situações de jogos e brincadeiras, o professor conversa com as crianças sobre as regras, antes ou depois de jogarem, para que percebam que há um jeito de brincar que está estabelecido, por meio do “objetivo” do jogo/ brincadeira e do “como jogar ou brincar”.

Outra possibilidade são atividades permanentes com “debates deliberativos” (e não “debates regrados” ainda, porque são crianças pequenas), outro gênero desta esfera, sobre as diferentes opiniões que temos sobre algo, ou dito de outra forma, há maneiras diversas de se entender as coisas da vida. E isto, não é um problema, pelo contrário, faz parte da vida. Neste contexto, então, é possível levantar com as crianças alguns assuntos que geram opiniões diferentes, para que possam, em várias atividades permanentes viverem “situações de debate” para discutirem os assuntos levantados que podem girar em torno de brincadeiras, esportes, jogos, brinquedos, filmes e livros preferidos.

Nestes momentos, é importante que o professor traga materiais como: imagens, fotos, obras de arte, para a sala com o objetivo de ampliar o repertório dos alunos sobre os assuntos que vão nortear cada debate. Esta prática ajuda os alunos a desenvolver suas capacidades de sustentar ou negociar suas posições diante da problemática em pauta. Cabe ao professor ser o mediador, organizando as defesas dos pontos de vista das crianças, garantindo a escuta, bem como a palavra de cada participante, ajudando as crianças a formularem suas perguntas. Outro fator que o professor precisa garantir é “o depois” do debate, discutindo com as crianças o processo vivido, levantando questões como: Alguém mudou de opinião depois do debate? Por quê? Para que se usa um debate? Como foi participar de um? Por quê? Enfim, propiciar que os alunos vivenciem o debate e pensem sobre este processo tão rico de discussão, reflexão sobre temas que os mobilizam.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A ESFERA ESCOLAR

O trabalho com o gênero textual **exposição oral** propicia a organização das falas das crianças acerca de um tema de interesse que foi estudado/pesquisado e que pode ser mais desenvolvido a partir de uma sequência didática, por exemplo. Nes-

te sentido é importante conversar com as crianças sobre o trabalho a ser desenvolvido, dando a oportunidade para que cada um coloque o que sabe sobre o assunto, para depois estudá-lo. Outro fator importante diz respeito à organização de como as crianças irão expor o que aprenderam, sendo assim cada um precisa ter claro o que irá apresentar. A exposição pode ser feita em grupos ou individualmente.

O professor orienta as crianças a planejar a exposição, o que é necessário dizer, as possíveis perguntas que os ouvintes farão, a ordem de apresentação, o tom de voz, o tempo de fala e, principalmente, possibilitar momentos nos quais as crianças possam pesquisar para saber mais informações que os ajudem a expor com maior clareza e confiança. Além disso, é preciso ensinar os alunos produzirem cartazes, folhetos, utilizando fotos ou desenhos com legenda, como forma de já começarem a usar textos de apoio à fala, o que é bastante coerente em uma “exposição oral”. O uso do computador também é muito bem-vindo no trabalho com este gênero textual, no momento da ‘apresentação’ da exposição.

Para a realização deste trabalho, as crianças precisam ter uma preparação prévia, ou seja, participar de filmagens para que possam se ver e analisar a fala, a postura, a entonação de voz; participar de vários ensaios, tendo o próprio grupo como ouvintes, avaliando se ainda é preciso melhorar algum aspecto. O trabalho de exposição oral pode permitir momentos que as crianças percebam a importância de saber ouvir e falar, na hora certa, e de forma clara e objetiva, respeitando os turnos de fala, próprios desta.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA JORNALÍSTICA

O desenvolvimento de práticas com **comentários de notícias**, lidas, ouvidas, assistidas, precisa prever uma progressão organizada, a partir dos conhecimentos que as crianças têm sobre cada assunto em pauta em cada atividade permanente proposta. O professor então deve considerar ainda uma organização adequada do tempo de realização para não ficar cansativo e não haver dispersão por parte das crianças.

Ao organizar Atividades Permanentes ou Ocasionais, com comentários de notícia, o professor acaba por favorecer a interdisciplinaridade, uma vez que as notícias selecionadas, em geral, estão relacionadas a vários temas ou conceitos das diferentes áreas curriculares. Nestes momentos, pode-se fazer leitura para os alunos de uma notícia impressa, trazer imagens de fatos noticiados, pedir para que as crianças falem sobre as notícias que ouviram pela televisão, rádio ou Internet. O professor é sempre o mediador, ajudando os alunos a organizar suas ideias, bem como orientá-los para que todos participem, falando e ouvindo, respeitando seus interlocutores.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA LITERÁRIA – VERSO

Atividades permanentes com esta esfera são propícias para que as crianças ampliem seus repertórios textuais relativos ao patrimônio cultural da infância. Assim, as crianças realizam apresentações dos textos que conhecem de memória como: **poemas, adivinhas, trovas, cantigas, parlendas, quadrinhas, por meio da organização de recitais e saraus**. Para estes momentos, há um planejamento que prevê a presença de um público que pode ser constituído pelo grupo de colegas, outras crianças da escola, os pais, etc. Trata-se de um trabalho que requer preparação prévia, portanto, são necessários o planejamento e o desenvolvimento das várias etapas para as atividades permanentes propostas.

Pode-se incluir ainda neste trabalho a preparação de fitas de áudio ou vídeo para gravação dos poemas, trovas e das adivinhações oralizadas pelas crianças. Este material torna-se um instrumento essencial para que as crianças possam escutar suas falas e compará-las a outras falas. Esta prática possibilita ainda um trabalho específico com os elementos não linguísticos, como gestos, postura corporal e expressão facial nos momentos dos recitais e saraus, uma vez que o ritmo, a entonação, a dicção, o volume da voz a serem usados é uma construção progressiva das crianças, tendo em vista uma maior autonomia e confiança na prática da oralidade. As fitas de áudio ou vídeo, que podem ser gravadas, podem ser entregues aos alunos, como forma de formarem um acervo das apresentações realizadas e podem ainda figurar no acervo da biblioteca da escola.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA LITERÁRIA - PROSA

Um importante trabalho com as atividades permanentes, em relação a esta esfera, é repertoriar as crianças com os contos clássicos da literatura infantil universal, os **contos tradicionais, as fábulas** e os **contos de acumulação**, nas relações entre Práticas de Produção Oral, Práticas de Leitura e Práticas de Produção Escrita. Ou seja, as crianças ouvem as histórias lidas pela professora e reproduzem oralmente o que ouviram, atentando para a sequência dos episódios narrados, bem como às características dos personagens. Assim, é desejável planejar um conjunto de atividades permanentes para cada gênero, de forma que as crianças possam frequentar estas histórias, ampliando seus conhecimentos, sabendo reproduzi-las, oralmente.

Uma possibilidade de atividade permanente, em situação real de interação verbal, é propor uma espécie de “Contação de histórias de crianças para criança”, em que os alunos do 1º e 2º anos ouvem as leituras da professora das histórias selecionadas e depois reproduzem oralmente, para crianças da Educação Infantil, por exemplo. Ou de uma turma para outra, com autores ou contos diferentes.

Esta é uma boa oportunidade para que vivenciem o papel do “contador de histórias” e não apenas o do “ouvinte de histórias”. Neste caso, há necessidade de toda uma preparação que vai além de conhecer o enredo da história selecionada. É necessária uma preparação para usar a voz de forma clara e alta, para que os ouvintes se interessem. É possível usar recursos visuais, para ajudar a lembrar do desenvolvimento da história.

Aqui, também, é interessante gravar áudios e vídeos, com as crianças fazendo suas “contações de histórias”. A finalidade pode ser organizar uma “Biblioteca sonora” da turma, da escola, com as contações (Esfera Literária-Prosa) e com as recitações das crianças (Esfera Literária-Verso).

ESFERA LITERÁRIA – PROSA: DRAMATIZAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS (JOGO DE FAZ DE CONTA)

Este trabalho requer uma ação planejada que pode ser organizada como atividade permanente: os cantos de atividades diversificadas. Neste momento os alunos poderão representar vários papéis, como médico, secretário, telefonista, professor etc. As crianças poderão escolher os mais variados papéis. É importante lembrar que embora seja uma atividade livre e espontânea das crianças, o professor precisa levantar com os alunos seus conhecimentos prévios relacionados aos papéis escolhidos. Portanto, a participação dos alunos na montagem dos cantos também é importante porque neste momento já se inicia um processo de apropriação dos papéis sociais no jogo do faz-de-conta.

O professor precisa acompanhar as situações de fala dos alunos, pois ele pode observar se as crianças estão adequando suas falas aos papéis assumidos e intervir quando necessário ou ainda planejar outras situações didáticas para tratar, com mais profundidade, do que foi observado.

5.1.2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ORAL - 3º AO 9º ANO

Sabemos que com as turmas de alunos do 1º e 2º anos, as práticas com a oralidade são feitas por meio de interações significativas, para que as crianças vivenciem os usos sociais da língua. Assim, nos anos subsequentes do Ensino Fundamental, há a necessidade de garantir e ampliar o trabalho que já foi iniciado. Da mesma forma que no segmento anterior de ensino, o intuito é continuar oferecendo, aos estudantes, várias situações em que falar e ouvir façam sentido, tanto na convivência no grupo, quanto na ampliação do repertório dos gêneros textuais orais, usados dentro ou fora da escola.

Quanto ao Ensino Fundamental 2, a proposta é que as interações verbais orais dos

alunos sejam mais explicitadas, até porque há uma especificidade que é a organização curricular em que há professores e disciplinas específicas. Assim, a intenção aqui é articular mais os vários temas e conceitos das diferentes áreas do currículo, nas experiências dos alunos com os gêneros orais, notadamente, no que se refere ao “debate regrado” e à “exposição oral”, por meio da modalidade organizativa de conteúdo “Sequência Didática”.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA LITERÁRIA - VERSO

Nessa esfera discursiva, é importante o trabalho com a ampliação do repertório dos alunos de Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2, quanto aos gêneros literários em verso, **poemas, quadrinhas, cantigas**, por meio da apresentação dos textos que conhecem de memória, em “recitais”, “saraus”, entre outras situações. Nesses momentos, é preciso prever a presença de um público: pais, colegas e funcionários, o que requer um trabalho de preparação antecipada. Ao trabalhar esses gêneros textuais, o professor contribui também para o processo de reflexão sobre as características discursivas e formais dos mesmos, tais como: ritmo, entonação, dicção, volume da voz, etc., tendo em vista a plateia. Ou seja, há toda uma preparação para que os alunos vivam momentos de uso da fala pública que auxiliam também na construção da autonomia e da confiança dos estudantes. Vale ressaltar ainda a possibilidade de registro em vídeo e/ou áudio das apresentações destes sarais e recitais que se tornam acervos da escola, para que alunos possam escutá-los, em outros momentos, e até mesmo estudá-los, quando isto for necessário.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA LITERÁRIA - PROSA

Nessa esfera discursiva, os alunos podem representar, em **esquetes** ou pequenas encenações, os diversos papéis da história (narrador, personagens), de acordo com o gênero textual que está sendo trabalhado. O acompanhamento do professor é fundamental, uma vez que ele observa se os alunos adequam suas falas aos papéis a elas combinados, assumindo e intervindo quando necessário ou, ainda replanejando outras ações, para posteriores aprendizagens das turmas.

Nas propostas relativas às **reproduções (reconto) de história**, lida ou ouvida, o professor deve atentar se os estudantes estão levando em conta o desenvolvimento do enredo, as características do gênero textual selecionado e os recursos expressivos, para, assim, conhecer os seus usos. É preciso prever espaços, na rotina do plano de aula, para que aconteçam semanalmente estas práticas, para que os alunos aprendam a retomar as histórias, considerando a sequência temporal e causal do enredo. Prever esses momentos como atividade permanente dentro da rotina do professor, é uma boa oportunidade de os alunos frequentarem o processo de “contar histórias”, sendo às vezes, contadores, outras, ouvintes. Para isto, é preciso

criar um ambiente convidativo à escuta atenta. A escuta deve ser aprendida em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro, tenha função e sentido, o que ressignifica as interações verbais de que participam, para além de uma pura exigência escolar.

ATIVIDADES PERMANENTES “CONTADORES DE HISTÓRIAS”

Propor que os alunos do EFI e EFII selecionem histórias para contarem para outras turmas do período, de outros períodos, outras escolas e até mesmo para a comunidade ou entidades da sociedade civil, pode ser uma excelente oportunidade, para que aumentem seus repertórios literários, envolvam-se em ações didáticas para além do cotidiano da sala de aula, aprendam a falar em público, em situações formais, compreendam as estreitas relações entre língua e literatura.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA JORNALÍSTICA

No que se refere ao trabalho didático com os **comentários de notícia**, que os estudantes ouviram na TV, no rádio ou que leram ou souberam pela Internet, o professor investiga quais conhecimentos os alunos possuem sobre o assunto e ajuda a constituí-los, para que possam ter mais condições de proficiência nas discussões com este gênero textual. E ainda prevê o tempo adequado para a realização deste tipo de atividade para que não fique cansativo e assim os estudantes se dispersem. O professor é o mediador, ajudando os alunos a organizarem suas ideias, orientando para que todos participem e respeitem as diferentes opiniões, sabendo ouvir e sabendo também replicar, com eficiência.

A **entrevista** é outro gênero textual que explicita que há diálogos que oportunizam conhecer e pensar sobre o mundo, ou seja, ela é uma conversa que ensina, pois, em geral, o entrevistado é conhecedor de um determinado assunto. Assim, a entrevista pode ser realizada, com o objetivo de satisfazer uma curiosidade dos alunos e/ou de obter informações sobre determinado assunto ou pessoa. Mais uma vez, há a possibilidade de integrar as áreas do currículo, levando em conta temas ou conceitos das mesmas que sejam trabalhados, a partir das entrevistas planejadas ou para os alunos chegarem a elas, com mais qualidade, porque mais conhecedores do assunto em pauta.

Para que essa situação aconteça, é imprescindível que a situação didática seja planejada, levando em conta o contexto de produção: Qual é a finalidade da entrevista? Quem entrevista? Quem é o entrevistado? Por que ele foi escolhido? Quais são as possíveis perguntas (roteiro) que os alunos farão? É preciso, também, que conheçam esse gênero, lendo, assistindo, ouvindo entrevistas, em diferentes portadores textuais, sobre diferentes assuntos. Por fim, é necessário que o professor

discuta este processo com os estudantes e que elabore junto com eles um roteiro de perguntas que venha ao encontro das finalidades da escolha do entrevistado, bem como, também, organizar quem serão os entrevistadores, cujo papel é fazer perguntas, provocar a resposta e conduzir a entrevista de forma clara e objetiva.

Com as anotações em mãos ou com a transcrição da gravação da entrevista, os estudantes podem divulgar o trabalho realizado, com outras turmas. Podem ainda fazer dos dados colhidos nas entrevistas matéria-prima para a elaboração de artigos de divulgação científica, de livro das curiosidades ou similares. É assim que, muitas vezes, os jornais e revistas elaboram suas matérias.

ATIVIDADES PERMANENTES COM A ESFERA COTIDIANA/ ESCOLAR

Os gêneros textuais selecionados, tendo em vista essa esfera, como a **conversa**, o **relato**, o **comentário de cartas**, **diários**, entre outros, acontecem, na escola, em situações de comunicação vivenciadas no coletivo, requerendo a garantia de princípios e características próprias da língua oral: o expressar-se em falas públicas, que é diferentes da fala privada com pessoas, cuja familiaridade já representa um facilitador; a compreensão de que há a alternância dos turnos de fala: um fala e o outro ouve, o que é um aprendizado de longo prazo, em vivências mais coletivas; a formulação de perguntas, bem como a formulação das respostas, mantendo o tema selecionado e atentando para os conhecimentos prévios sobre ele, também, representam momentos privilegiados de usos das instâncias públicas da linguagem. Ao professor cabe mediar os encaminhamentos que acontecem nesses momentos.

No caso do trabalho com o gênero textual explicação, próprio da esfera escolar, há necessidade específica de planejamento e sistematização mediados pelo professor, o que demanda pesquisa por parte dos alunos para que conheçam mais “sobre o tema da explicação”, bem como a escolha e a produção de recursos necessários à realização da tarefa de “explicar ao outro” (slides, cartazes, esquemas, etc.).

Ao se propor situações por meio das quais os alunos são convidados a explicar um assunto estudado, em qualquer área de conhecimento, garante-se uma maior possibilidade de aprendizagem, ao se favorecer a interdisciplinaridade/ a integração entre as áreas do currículo e o uso de outros modos de construir significados, como imagens, por exemplo, além dos usos da modalidade oral da língua. E o papel do professor nesse momento é o de monitorar e orientar os alunos, para as possíveis dúvidas, tanto no planejamento do uso desse gênero textual, quanto na execução, quando a explicação tem seu lugar.

Assim as atividades permanentes, com o gênero textual, a “explicação”, podem representar um início de familiaridade dos alunos com a necessidade de estudar um assunto e depois expô-lo aos colegas. Esta aprendizagem será feita, de forma mais aprofundada, quando da utilização da “exposição oral” que tem suas características discursivas e formais próprias, como a seguir explicitado, na modalidade “Sequência Didática”.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A ESFERA ESCOLAR/JORNALÍSTICA

Para que a **exposição oral (ou seminário)** seja um bom instrumento de trabalho com diversos conteúdos/assuntos/temas na sala de aula, é necessário que a Sequência Didática planejada pelo professor trate a exposição como gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor dirige-se a um público, de maneira, explicitamente estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar alguma coisa. Ela usa ainda a alternância entre fala e apresentação de documentos diversificados, como textos de apoio à fala: esquemas, gráficos, etc..

Assim, o professor é o mediador, ao oferecer aos alunos, como expositores, a oportunidade de trabalhar as capacidades de planejamento de um texto longo, que demanda pesquisa e posterior seleção das informações e sua reorganização, levando em conta uma hierarquização em que se distingue ideias principais das secundárias, cuja finalidade é garantir uma progressão temática clara e coerente, em função da conclusão desejada. E, quando os alunos são os ouvintes da exposição, há também aprendizagens a serem trabalhadas, como: ouvir atentamente, anotar ideias principais e questões que queiram fazer no momento combinado para isto, entender criticamente o que está sendo tratado pelo expositor, etc..

Outro gênero textual oral indicado é o **debate regrado** que é lugar de argumentação, o que se constitui em um verdadeiro desafio para os estudantes, pois, provavelmente, têm poucas oportunidades de participar de verdadeiras trocas de opiniões, em situações especialmente planejadas para isso. Sabe-se que o debate se fundamenta no “enfrentamento de ideias” de opiniões diferentes. É preciso, então, que o professor favoreça, explicitamente, que os alunos tenham o que dizer, por isto é indicado vincular o debate a temas de interesse deles, bem como considerar o contexto relativo ao que a turma está estudando, especialmente nas outras áreas curriculares da escola. Vale ressaltar que, se os momentos de pesquisas sobre o tema a ser debatido forem garantidos e proporcionados espaços de leitura que podem acontecer, na sala de aula, na sala de informática e na biblioteca da escola, sem dúvida, as possibilidades de boas realizações de debates serão maiores.

Durante o desenvolvimento deste tipo de Sequência Didática, o professor

deve estar atento à aprendizagem de seus alunos, no que diz respeito ao uso de alguns aspectos relacionados às características discursivas e formais do gênero textual em questão, tais como: tirar conclusões próprias a partir das pesquisas e estudos realizados, expondo - as de forma clara e objetiva, bem como, respeitando as opiniões dos outros. Se adequadamente conduzido, o debate permite que os alunos fundamentem e defendam seus pontos de vista, organizando sua fala no momento adequado para este fim, o que inclui aprender a argumentar, mas também saber usar modalizadores de discurso, como forma de atenuar críticas, na direção dos usos públicos da linguagem.

Para concluir esta seção sobre a Produção Oral, ressalte-se que os alunos têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados. Cabe ao professor elaborar, com eficiência e intencionalidade clara, planejamentos de situações comunicativas que exijam dos estudantes diferentes graus de formalidade nos usos da língua oral. A ampliação das capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem a participação dos alunos nas diferentes esferas de interação social, com exigências linguísticas diferenciadas, aprendidas ao longo de um bom trabalho didático, planejado pelo professor, de forma intencional.

5.2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

Aprender a escrever e fazê-lo, em contextos diversos, a depender das finalidades e interlocutores é sempre um desafio. Se ao produzir textos na escola (para saber produzir, fora dela), os alunos tiverem o apoio de propostas didáticas que considerem os processos de escrever, com certeza, a tarefa é árdua, mas exequível e até mesmo prazerosa - dizer a própria palavra é sempre uma descoberta e um prazer. Sabemos que escrever é mais do que reproduzir modelos, porque exige criação, planejamento, execução, revisão. Mas isto é aprendido com o trabalho de reflexão/ação individual e coletiva sobre os escritos realizados e, principalmente, com a leitura de qualidade que repertoria os estudantes em sua trajetória.

Outro aspecto do produzir texto é não confundir escrever com conhecimento da gramática normativa. Crianças que não grafam ainda seus textos produzem histórias quando as narram oralmente, quando relatam um fato ou acontecimento a um escriba. Quanto às relações entre escrever e a gramática, as regras gramaticais têm sua função, sem dúvida, em textos escritos de forma correta, segundo os padrões, mas isto pode não significar “textos bem escritos”, o que exige mais do autor. Exige dizer bem e ser compreendido pelo leitor, no contexto em que foi produzido.

5.2.1. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA- 1º E 2º ANOS

Levando em conta que o professor conhece sobre sua turma de alunos (interesses, necessidades, aprendizagens adquiridas e/ou em processo) e, especialmente, aqui o que conhece sobre as aprendizagens em relação à escrita, o professor favorece a interação entre o grupo por meio de um trabalho com agrupamentos produtivos, contribuindo para uma maior circulação de informações entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento. Este agrupamento é planejado em duplas ou grupos para que uns contribuam com os outros, havendo trocas de conhecimento. As atividades de produção escrita são muito mais interessantes e desafiadoras quando praticadas neste contexto de interação.

Os alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental podem aprender a escrever produzindo oralmente os textos, tendo o professor como escriba. Além disto, convidá-los a escrever conforme sua hipótese, também, contribui para este aprendizado. Ao ditarem para o professor escrever, os alunos desenvolvem a linguagem escrita e também começam a perceber como o sistema de escrita é organizado.

O papel do professor, no que se refere à prática de escrita, deve ser guiado pelo planejamento de situações em que as crianças tenham contato, tanto com a leitura como com a escrita, em contexto de usos reais. Desta forma, os alunos exercem o comportamento leitor e escritor em situações por meio das quais pensam sobre o que se escreve, o para quem e com qual finalidade estão escrevendo determinado texto, materializado em um gênero textual, testemunhando a utilização que se faz da escrita, em diferentes circunstâncias, considerando as condições de produção.

Neste sentido, o professor precisa ser modelo no uso social da leitura e da escrita, escrevendo e lendo com o grupo em situações em que essas práticas se façam necessário, tais como escrever para não se esquecer de alguma informação, escrever para enviar uma mensagem, escrever para comunicar um grupo de pessoas, para identificar produções das crianças, etc..

Atentar para o fato de que o espaço também é local de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, o que demanda a construção intencional, planejada do ambiente pelos adultos, mas, também, pelo, para que busquem informações nele, construindo sentidos para seus usos. É preciso compreender que apenas promover o acesso dos alunos a materiais impressos tais como livros, letras, jornais, revistas, cartazes não configura um ambiente de aprendizagem, pois a interação com esses materiais, ou melhor, o uso social deles, é que favorece os contextos de aprendizagem.

Os cartazes com as produções coletivas, textos memorizados, listas de nomes, livros infantis, e também jornais, revistas e todo tipo de escrita devem estar ao alcance do aluno para serem manipulados, apreciados, investigados, servindo como fonte de informação e entretenimento. O uso que se faz da leitura e da escrita na sala de aula é o que caracteriza esse ambiente alfabetizador e de letramento; portanto o acesso aos materiais escritos e seu uso precisam ser mediados pelo educador, para que haja interação, aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A concepção de alfabetização deve ser entendida como processo e aprendizagem simultânea do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus mais diversos usos sociais, para que se garantam suas características discursivas e formais. Tanto os saberes sobre o sistema de escrita, como aqueles sobre a linguagem escrita, devem ser ensinados e sistematizados e trabalhados, ao mesmo tempo. Não basta colocar os alunos frente aos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabética e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem. É preciso planejar situações em que os alunos possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços, ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem, sempre em contextos de uso real. Saliente-se novamente que esta ênfase não invalida as situações didáticas em que “se escreve para aprender a escrever”, sem uma preocupação imediata com os usos sociais.

Neste contexto, principalmente nos anos iniciais do EF, o trabalho deve reconhecer e considerar as questões da infância. Por isto, o professor organiza seu trabalho com as crianças a partir do planejamento de situações que despertem o interesse delas, fazendo dos momentos de aprendizagem algo mais significativo do que a mera transmissão de conhecimentos. A intervenção e mediação do educador, também, são determinantes no processo de avanço em relação à língua/linguagem nas propostas de atividades, na organização dos agrupamentos entre as crianças, na forma como encoraja cada um de seus alunos a aprender, na elaboração de perguntas que os desafiem, na provocação de conflitos cognitivos, etc., uma vez que as atividades não são suficientes para que os alunos avancem no seu aprendizado. A mediação do professor ou até mesmo de um colega (como par avançado/ agrupamento produtivo) é muito relevante, possibilitando questionamentos e fazendo com que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita e a linguagem escrita.

O professor pode organizar grupos ou duplas de crianças que possuam hipóteses diferentes, porém próximas, sobre a língua escrita, o que favorece intercâmbios mais fecundos. As crianças podem utilizar a lousa ou letras móveis - que adquirem uma importante função em situações de interação, pois permitem fazer e desfazer as escritas a partir da discussão entre as crianças, comparar, pensar em

como deixar a escrita final, copiar nos casos em que é preciso ter registro, etc.- e ao confrontar suas produções, as crianças podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, socializarem ideias e informações, etc..

ATIVIDADES PERMANENTES E/OU ETAPAS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA/ PROJETO

O trabalho desenvolvido pelo professor para promover momentos de escrita, tanto individual como tendo o professor como escriba, é de grande valor e deve ser garantido. As práticas de escrita devem representar aproximações com a prática social e uso real, inserida num contexto de produção. Em qualquer situação comunicativa de escrita (seja de próprio punho ou tendo o professor como escriba) não se deve perder de vista as condições em que se produz um texto: para quê, para quem, onde e como, a fim de que seu uso não se torne apenas escolarizado. Saliente-se que esta ênfase não invalida as situações didáticas em que “escreve-se para aprender a escrever”, sem uma preocupação imediata com os usos sociais.

É necessário, portanto, que o professor organize situações didáticas em que as crianças sejam chamadas a relacionar “o que se fala” e o “que se escreve”, com o auxílio do professor na condição de escriba, o qual também media a etapa da edição/revisão textual, com o grupo de alunos.

Veja-se a explicitação destas situações no quadro a seguir.

| PRÁTICAS DE ESCRITA EM QUE O PROFESSOR PODE SER ESCRIBA | PRÁTICAS DE ESCRITA DE PRÓPRIO PUNHO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Produção de bilhetes e convites, nos quais os alunos dão ideias e sugestões em relação ao gênero, ao tema e ao sistema de escrita. • Reprodução de trechos de contos e fábulas lidas, ouvidas. • Transcrição e edição de textos de memória, como parlendas e quadrinhas. • Produção de listas mediante contexto de uso, como lista das histórias lidas. | <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de escrita em que as crianças possam escrever textos que saibam de memória. • Atividades em que produzam listas acerca de assuntos estudados: personagens de histórias, títulos de contos lidos, etc.. • Atividades em que as crianças escrevam seus próprios textos em diversas situações (brincadeiras, cantos, jogos simbólicos) que trazem à tona o universo social representado. |

Nessas ocasiões de práticas de escrita, as crianças utilizam o conhecimento que dispõem sobre a linguagem escrita e seu sistema, ou seja, são capazes de produzir textos independentes da sua hipótese de escrita. Portanto, devemos garantir

um clima propício através de espaços de faz de conta, contendo diferentes materiais gráficos para que elas ousem produzir suas escritas a partir de suas hipóteses. Isso pode ocorrer a partir do uso de diferentes kits de ‘faz de conta’ contendo: bloco de notas, receitas, agenda, talões, livros de receita, caixas de remédio, bulas no caso de consultórios médicos, cheques, dinheiro para compras, tabuletas de papelão para nomes e preços dos produtos comercializados nas brincadeiras.

Enquanto brinca e dramatiza, as crianças constroem o valor social que a escrita representa, além de utilizá-la, espontaneamente, como imitação lúdica das condutas do adulto, como, por exemplo, em situações em que se escreve cartas, preenche-se envelopes, redige-se uma receita médica, faz-se listas para compras, escreve-se o cardápio do dia no restaurante, digita-se textos em um escritório, etc..

Para contribuir para o avanço das hipóteses de escrita dos alunos é relevante que os professores organizem propostas que façam transcrições de textos de memória. Atente-se para o fato de que esta prática está mais direcionada aos alunos que ainda não compreendem o sistema de escrita, sendo que o saber de memória favorece a atenção diante apenas do como escrever, pois o “o que escrever” já está garantido. Os gêneros textuais que favorecem as transcrições são: quadrinhas, parlendas, poemas e canções.

ATIVIDADES PERMANENTES E/OU ETAPAS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA/ PROJETO - REPRODUÇÃO DE HISTÓRIAS

A prática de **reprodução de histórias** (ou **reconto** ou **reescrita**) é utilizada em diferentes modalidades organizativas, podendo ser trabalhadas em atividades permanentes (as quais ocorrem com regularidade na rotina) e ou em sequências didáticas (com dificuldades crescentes a serem propostas) ou em projetos (elaborados com previsões em diversas etapas, obtendo ao fim um objetivo compartilhado desde o início com os alunos). Algumas propostas didáticas podem ser oferecidas às crianças como a produção de uma coletânea de contos ou poemas lidos durante um projeto como produto compartilhado.

Considera-se reprodução, a produção textual com apoio, tendo um texto fonte como referência. Ao propor essas situações na escola estamos contribuindo para que as crianças se apropriem da estrutura dos textos e suas regras de organização, bem como seus usos sociais, na perspectiva discursiva. As reproduções propostas neste documento estão focadas nos gêneros textuais Contos Acumulativos e/ou Contos Clássicos e Fábulas.

O professor repertoria as crianças com a leitura desses gêneros selecionados, pois são estas leituras que se convertem em referências de escrita e repertório para a ampliação do seu conhecimento sobre a linguagem escrita.

Assim é importante que o professor promova ocasiões em que as crianças ouçam boas narrativas, conheçam o enredo, queiram reproduzir, façam uso da reprodução (reconto), enquanto o professor assume a função de escritor para o grupo. As crianças aprendem a participar de algumas etapas do processo de reprodução, a partir de alguns procedimentos:

- Retomada do texto escrito pelo professor para checar o que já foi escrito e o que falta escrever;
- Repetição de palavras ou expressões do texto original;
- Diferenciação das atividades de contar uma história e ditá-la ao professor percebendo as diferenças da forma como se fala e quando se escreve.

Vale ressaltar que, nessas propostas com reprodução/ reconto/ reescrita são amenizadas as dificuldades decorrentes da exigência em coordenar vários aspectos, ao mesmo tempo, do ato de escrever, sendo o objetivo de o professor liberar os alunos da responsabilidade de criar o conteúdo temático, preocupando-se mais com a linguagem escrita que irá compor o texto.

É importante afirmar que as crianças possuem capacidade para produzir textos independentes de sua hipótese de escrita, sendo neste sentido de grande valia investir nas produções coletivas, tendo o professor como escriba, nas propostas em grupos, trios, duplas e individualmente. Para que a aprendizagem seja potencializada com foco na linguagem escrita, podemos propor inicialmente que ouçam ou leiam boas narrativas, conhecendo o enredo do que irão reproduzir. A função comunicativa deve estar clara no momento da reprodução, ou seja, após definir o gênero textual a ser utilizado, destacar o “para quê” e “para quem” as crianças estão escrevendo. Isto faz a proposta ter sentido social.

Para que as crianças avancem na direção de produzirem seus próprios textos de autoria, o caminho pode ser, paulatinamente, constituído de momentos de produzir “partes” de uma história já conhecida ou lida, como por exemplo: modificar o fim da história; introduzir outros personagens; mudar o narrador; mudar o tempo e o local. Estas e outras possibilidades, tendo inicialmente o professor como escriba, possibilitam, progressivamente, a produção escrita autônoma e com qualidade, pelos alunos.

A reprodução de texto também pode ser uma proposta híbrida quando o professor dá a possibilidade de criação, por exemplo, reproduzir um conto com modificações das partes: final, início, tempo, personagens, etc.. Neste sentido, é possível até mesmo trabalhar com as paródias que representam um olhar mais crítico e criativo do texto fonte.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO - ALFABETO

A **letra** é a base de escrita alfabética, como é o caso da nossa língua. Desta forma o conhecimento do conjunto de letras que compõem as palavras da língua, ou seja, o alfabeto é essencial. A cada nome da letra, corresponde um determinado registro sonoro e gráfico. Na prática pedagógica, a sequência oral e a sequência gráfica das letras do alfabeto possibilitam ao aluno reflexões sobre a correspondência entre o nome da letra e o grafema.

Como capacidade inicial na alfabetização, as crianças precisam conhecer e compreender o alfabeto, isto é, o reconhecer e nomear todas as letras do alfabeto, pois ele é ferramenta básica para alfabetização. As crianças, ao apropriarem-se do sistema de escrita, revelam que as letras representam sons ou grafemas representam fonemas e que aparecem em posições diferenciadas nas palavras, bem como em quantidades diferentes. Ao tentar ler e escrever, as crianças começam a relacionar as letras com o som e passam a compreender a natureza alfabética do sistema de escrita da língua portuguesa.

Se o reconhecimento das letras do alfabeto é ferramenta básica para alfabetização, o alfabeto deve estar afixado na sala de aula, de fácil visualização. O melhor é que o alfabeto seja composto de letras de imprensa maiúsculas, de contornos mais distinguíveis e claramente identificáveis. É ao alfabeto que os alunos recorrem quando querem encontrar uma letra e saber como grafá-la, sendo precioso que consultem o alfabeto, quando tiverem dúvidas em relação ao uso das letras.

Para que o alfabeto realmente ajude na compreensão do funcionamento da escrita, é preciso saber usá-lo. Isoladamente, ele não é nada além de uma lista de letras. A leitura e simples memorização da sequência de A a Z (A, B, C, D, E, F, G, H...) não propicia avanços na alfabetização. A memorização desta ordem não faz com que os alunos reflitam sobre as relações entre letras e sons. Há necessidade de conhecer as letras, porém, é importante trazê-las sempre num movimento de comparações e análise de palavras significativas inseridas num contexto de letramento.

Ressalta-se que a aprendizagem da sequência das letras poderá ser relevante na elaboração de agendas telefônicas ou para pesquisar palavras no dicionário, pois são situações reais de uso, que exigem tal aprendizagem. Também se pode destacar como situação didática privilegiada na alfabetização, o jogo de bingo de letras, que sendo de uso real, inserido numa brincadeira de regras, auxilia muito no reconhecimento das letras do alfabeto.

Recomenda-se, inicialmente, o uso das letras maiúsculas de imprensa ou bastão, como também são chamadas, por serem unidades discretas, quanto ao seu traçado gráfico, por isto podem ser diferenciadas mais facilmente pelas crianças e, além disto,

podem ser contadas, uma a uma. É mais fácil percebê-las, separadamente e distingui-las umas das outras, o que favorece que as crianças contem quantas letras tem ou deve ter uma palavra. Ou seja, as maiúsculas de forma são mais fáceis de grafar, por parte das crianças, pois a letra com haste (letra cursiva) tem maior complexidade gráfica e, desde muito cedo, as crianças podem escrever as letras maiúsculas de forma, com bastante correção. Depois que as crianças já entenderem o que a escrita representa e como ela se organiza, devem ser trabalhados os outros tipos de letra, como a de imprensa minúscula e a cursiva maiúscula e minúscula que exigem outros traçados mais detalhados e, muitas vezes, com mais dificuldade para a distinção gráfica, por parte das crianças.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO - NOME PRÓPRIO

O nome da pessoa traz consigo a sua história, cultura e um conjunto de significados e valores. A **escrita do nome** é uma das primeiras conquistas das crianças no mundo social e por trás dele há um repertório mínimo de letras que, aos poucos, elas se apropriam e passam a utilizar na escrita de outros nomes, outras palavras e outras escritas. Familiarizando-se com seu próprio nome e com os de outras pessoas, as crianças vão se aproximando do conhecimento das letras do alfabeto. Nesse sentido o nome próprio serve como referência para que reflitam e operem com o sistema de escrita. O trabalho coletivo com a função social dos nomes das crianças é imprescindível, por isto os professores propõem momentos em que as crianças reconheçam e/ou copiem os nomes, a fim de que se apropriem da escrita convencional dos mesmos.

Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirão de fonte de informação para produzir outras escritas. A coleção dos nomes das crianças de um mesmo grupo, registrados em pequenas tiras de papel, pode estar afixada em lugar visível da sala. Para isso, é importante ter como recurso, para uso das crianças, um cartaz de pregas com filipetas de nomes de todas as crianças da turma. Nelas, deve-se escrever com letra bastão, sempre de mesmo tamanho para que o tamanho da filipeta varie em função do nome, dando às crianças importante pista sobre a organização da escrita.

Para as crianças que estão refletindo sobre o sistema alfabético, o nome é fonte de informação das mais seguras: é uma palavra estável, não tem plural, não tem gênero, sempre que você tiver que escrever seu nome, vai usar aquelas letras, naquela ordem, daquela forma. Como se refere a um único objeto, que é a própria pessoa, as crianças ao lerem os nomes não vão confundir ou ficarem indecisas pelas possíveis interpretações que outras palavras possam ter. A escrita do nome próprio ajuda as crianças a compreender como a escrita funciona porque tem um modelo para pensar: elas começam por imitar o nome, quase que desenhando tal como veem numa filipeta ou como fazem espontaneamente. Aos poucos passam

a observar algumas regularidades, por exemplo, notam que as letras sempre se repetem quando vão copiar seu nome. Também notam, com o tempo, que há uma ordem: as letras sempre se repetem e aparecem daquele mesmo jeito; como no exemplo do nome MARIA: sempre aparece o M, depois sempre o A, depois o R, o I e o A novamente. Por fim, ela também vai percebendo, ao ler a lista de nomes da sala, que as letras ou trechos de seu nome aparecem também em outros nomes. Observe-se, no entanto, que o professor deve planejar ações que ajudem os alunos a terem estas percepções, tornando observáveis para eles, por exemplo, as variáveis acima elencadas. Esse saber lhes permite continuar pensando sobre a escrita e escrevendo outras palavras a partir daí.

Recomenda-se que os nomes das crianças estejam afixados em lista com letra maiúscula a partir do grupo que compõe a sala, além da confecção de crachás com os nomes de cada criança. Eles também devem aparecer em seus objetos pessoais utilizados na escola. Nas atividades de escrita com os próprios nomes as crianças devem realizá-las com ou sem apoio do crachá.

Além do trabalho com nomes próprios é necessário criar situações semelhantes com as **palavras estáveis**, sendo fundamental para o avanço dos alunos que não relacionam som e grafia, portanto, estas práticas podem aumentar o repertório de reconhecimento de palavras, o que faz com que consigam ler, mesmo sem saber ler convencionalmente, ajudando na reflexão sobre o sistema de escrita. Desta forma, é importante explorar os nomes próprios (como já foi citado anteriormente), além de algumas palavras de textos trabalhados, presentes nos rótulos, nomes de personagens das fábulas, contos conhecidos e outros.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO - JOGOS GRÁFICOS

Os **jogos gráficos** ou **jogos de alfabetização** caracterizam-se como um recurso pedagógico fundamental que, além de tematizar o sistema de escrita, promovem a valorização do movimento, a solidariedade, o desenvolvimento cultural, o que atribui outros valores às brincadeiras, demonstrando outros caminhos e outras possibilidades do “pensar”.

É importante ressaltar que os jogos devem ser propostos de acordo com as expectativas de aprendizagem para o ano correspondente, garantindo momentos lúdicos que despertam o interesse e a curiosidade das crianças, contribuindo para a aprendizagem do processo de aquisição da base alfabética.

Os jogos devem ser trabalhados simultaneamente, enquanto outras situações de aprendizagem são desenvolvidas e, precisam, sobretudo, fazer parte da rotina semanal. Devem ser introduzidos, um de cada vez e jogados muitas vezes, fazendo rodadas coletivas para que aprendam as regras, em situações também mais problematizadoras, em

que as crianças verifiquem se as regras são suficientes, se falta algo a ser explicado, se há elementos a mais, enfim que sejam discutidas, num movimento de “pensar sobre elas” e não apenas executá-las. Na medida em que os alunos forem conhecendo vários jogos poderão jogar em duplas ou em grupos maiores e também se revezarem nos jogos. Em alguns momentos deverão escolher os jogos com os quais querem “brincar”.

Recomenda-se a utilização de jogos gráficos na modalidade organizativa Atividade Permanente, de maneira que a aprendizagem se dê, ao longo de um certo período de tempo, com regularidade decidida pelo professor. São jogos oferecidos em ambiente propício fazendo uso de materiais necessários para as brincadeiras. Como exemplo pode-se citar: caça-palavras, forca, memória, cruzadinha, diagrama, bingo de nomes, jogos do projeto Trilhas e EPV, jogos do CEEL e outros confeccionados pelo professor ou industrializados.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO - REVISÃO E EDIÇÃO TEXTUAL

Uma etapa essencial na produção textual é a **revisão/edição textual**, momento em que os textos escritos são revisados/editados, com apoio na leitura do professor. O grupo e o professor podem acrescentar, retirar, substituir, inverter, enfim transformar alguns trechos, numa atividade de reelaboração dos textos produzidos, preocupando-se inicialmente com os aspectos discursivos, ou seja, as intenções do autor em comunicar o que deseja e da forma que deseja. Essa mediação é feita pelo professor e realizada coletivamente, pois as crianças vão aprendendo e concebendo a escrita como processo e vivendo os papéis de autor, leitor e revisor, com a intervenção do professor.

Cabe também ao professor, durante esta etapa, chamar a atenção das crianças lendo a produção a ser revisada/editada para que percebam a estruturação do texto, propondo, por exemplo, substituições de conectivos muito usados na língua oral, como “e”, “ai”, “daí”, para que, em situações de produções coletivas, compreendam que estas repetições podem ser evitadas pelos usos de outros conectores ou até mesmo pela pontuação.

Neste sentido, o processo de revisão/edição textual ajuda as crianças a desenvolver a habilidade de retornar ao texto escrito para reelaborá-lo, ampliá-lo ou compreendê-lo, atentando para que este trabalho seja significativo para os alunos sabendo “para quê” e “para quem” estão escrevendo, garantindo, assim, o uso social da escrita.

Em relação a edição de textos, pode-se fazer esta proposta com textos que os alunos saibam de cor, como parlendas, cantigas e quadrinhas, problematizando com os alunos o sentido do texto, disponibilizando o texto em que faltam algumas palavras ou expressões em excesso, invertendo palavras nos versos, fazendo com que os alunos reflitam sobre operações de edição textual: acrescentar, eliminar,

substituir e inverter palavras ou trechos.

Enfim as crianças aprendem a escrita, participando de situações em que os usos dela fazem sentido e em situações específicas “para se aprender a escrever”. Assim, outras situações de **análise e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita** são propostas pelo professor, como forma de proporcionar **momentos em que os alunos precisam ler e escrever**, mesmo que ainda não saibam fazê-lo convencionalmente.

5.2.2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA - 3º AO 9º ANO

Considerando-se que as crianças, a partir do 3º ano, já se apropriaram da base alfabética do sistema de escrita, há um longo caminho de aprendizagem para que possam produzir seus textos, com mais qualidade, e de forma a contemplar diferentes contextos, em que seja necessário escrever, de forma autônoma.

Desta forma, a ênfase, mais uma vez, é nas esferas discursivas/ gêneros textuais indicados para os estudantes de cada ano deste segmento da escolaridade, bem como nas modalidades organizativas de conteúdo. Para isto, os professores do 3º ao 9º ano do EF oferecem aos alunos oportunidades diversas de usos da língua escrita, bem como oportunizam análises e reflexões sobre os recursos linguísticos que melhor expressem aquilo que precisam dizer.

Um outro aspecto a considerar, na produção textual, é a conversa entre professor e alunos para que haja a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas, como por exemplo, de que só escreve bem quem tem dom ou talento e que há facilidade para escrever, por parte dos bons escritores (de livros). Bem sabemos que, uma vez acabado o texto, praticamente, ele não deixa traços de sua produção, pois esconde o processo pelo qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém e que todo processo de escrever prevê revisões e edições, até para escritores consagrados. Enfim, escrever / reescrever não é castigo ou somente para quem “não sabe escrever”: toda produção escrita é planejada, produzida e revista/editada.

Mais uma questão a enfatizar é que, sem dúvida, oferecer textos escritos impressos de boa qualidade aos alunos, por meio da leitura, pode se converter em referências de escrita para eles. Ressalte-se que as leituras realizadas pelo professor necessitam ser uma prática continuada e frequente, mesmo nos anos finais do Ciclo I e todo o Ciclo II, porque o professor é um modelo de leitor fundamental para que seus alunos tanto leiam melhor, quanto produzam textos de forma mais apropriada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO ESCRITA COM TODO E QUALQUER GÊNERO TEXTUAL

A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação entre duas ou mais pessoas (o autor e o leitor), em determinados contextos de produção e de leitura. Ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Sendo assim, a escrita varia, em decorrência das diferenças de usos que se propõe a cumprir e, conseqüentemente, em decorrência das diferentes esferas discursivas / gêneros textuais em se realiza.

Para isso, no ato do **planejamento** do que se vai escrever, independente da esfera discursiva/gênero selecionado, é importante levar em conta as seguintes questões: **QUEM ESCREVE?** Ao produzir um texto (poema, bilhete, carta, artigo, relatório) o autor assume um papel, um lugar social, então, é inevitável que o texto traga marcas de autoria: o papel social, o discurso, a profissão daquele que escreve. **QUAL A INTENÇÃO?** O motivo pelo qual escrevemos também é condição determinante para a escolha do que se vai dizer, qual gênero usar, considerando-se os objetivos a atingir, o lugar social e os participantes da situação comunicativa. **O QUE SE TEM PARA DIZER e COMO VAI SER DITO?** Conhecer bem o assunto sobre o qual se escreve e qual o gênero que melhor traduz a intenção do autor. No caso dos alunos, isto quer dizer que é necessário eles terem condições de escrita: ler textos variados sobre o assunto/tema/gêneros em questão, coletar dados, entrevistar pessoas, etc. são formas de “alimentar” os alunos para que possam escrever. **ONDE O TEXTO SERÁ PUBLICADO?** Se é preciso tornar público o texto, resultado final do processo de trabalho, definindo com os alunos o veículo em que será publicado: jornal, revista, mural, livro. A partir daí a produção irá cumprir, de fato, sua finalidade: comunicar, explicar, convencer, enredar, rememorar.

É assim que a produção textual é um processo que compreende etapas distintas e integradas de realização: **planejamento, produção/ textualização e revisão/ edição**, as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. **PLANEJAR:** ampliar o repertório, delimitar o tema e escolher o ponto de vista, eleger o objetivo, a finalidade com que se vai escrever, escolher os critérios das ordenações das ideias, das informações, considerar as situações em que o texto vai circular. **PRODUZIR/TEXTUALIZAR:** pôr no papel o que foi planejado e cuidar para garantir que o que foi planejado foi cumprido. **REESCREVER/ EDITAR:** rever o que foi escrito, confirmar se os objetivos foram cumpridos, avaliar a continuidade temática, rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática normativa da língua e rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.

Com esta indicação de trabalho, a ideia é que a cada escolha de produção escrita com os alunos, os professores planejem minuciosamente, em seqüências didáticas,

as propostas de escrita, considerando assim o processo de escrever e as características discursivas e formais do gênero textual selecionado para aquela ocasião.

ATIVIDADES PERMANENTES - REPRODUÇÃO DE HISTÓRIAS

Considera-se a reprodução de narrativas como uma produção textual com apoio, tendo um texto fonte como referência. Ao propor essas situações na escola estamos contribuindo para que se os alunos se apropriem dos aspectos discursivos e formais dos textos selecionados. Assim, é importante que o professor promova ocasiões em que os alunos ouçam e leiam boas narrativas, conheçam o enredo, queiram fazer uso da reprodução (reconto ou reescrita). É necessário, ainda, que sejam retomados os gêneros textuais trabalhados nos anos anteriores, para que os estudantes “revisitem” o que já foi trabalhado, tendo novas oportunidades de produção textual, por meio da reprodução. Alguns procedimentos importantes, para este tipo de atividade, podem ser listados, assim: reproduzir ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura; repetir palavras ou expressões do texto original; diferenciar as atividades de contar uma história e ditá-la ao outro, percebendo as diferenças entre a forma como se fala e como se escreve.

Nas situações de reprodução de textos outra boa abordagem é propor a produção, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, com certeza os alunos podem ir construindo competência para, posteriormente, realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade.

ATIVIDADES PERMANENTES - PRODUÇÃO DE AUTORIA EM DIÁLOGO COM HISTÓRIAS CONHECIDAS

Além das reproduções das histórias, uma outra boa oportunidade de aprendizagem da linguagem escrita é a “produção de autoria”, porque são histórias criadas pelos alunos, mas tendo como base histórias conhecidas, como fábulas, contos de fadas, etc. A ideia passa por várias possibilidades: mesclar enredos e personagens de fábulas/contos de fadas/lendas/mitos; dar o começo de um texto para os alu-

nos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio); planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios); produzir a partir de outros textos conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO - REVISÃO E EDIÇÃO TEXTUAL

Todo texto planejado e produzido necessita da revisão textual. Considerando as diferentes Sequências Didáticas de produção de gêneros textuais diversos a depender das situações de comunicação vivenciadas pelos alunos, a revisão/edição textual pode se configurar em uma Atividade de Sistematização, em que os estudantes se debruçam sobre os textos produzidos, para que sejam melhor escritos, na direção de expressarem com mais clareza e propriedade, o que queriam dizer.

Para maior esclarecimento do que se entende aqui a revisão textual é necessário fazer algumas considerações. Antes de tudo, ressalte-se que se é o professor quem corrige a escrita dos alunos, o docente priva os estudantes de uma fonte potencial de aprendizagem, pois eles podem, paulatinamente, aprender o processo de revisão, se o professor oportunizar que aprendam, a partir de “revisão coletiva”, com bastante monitoramento do professor, que saibam fazer revisão em dupla (um aluno revendo a produção do outro) e, em situações independentes, cada aluno fazendo a revisão de seu próprio texto. Outro aspecto diz respeito à distinção entre correção, revisão e edição. Entende-se por **CORREÇÃO**, quando o docente mostra através de indicações orais ou escritas o que o aluno-autor deve modificar, em seus textos, porque errou. Muitas vezes, a correção é apenas correção gramatical, no sentido de priorizar especialmente a ortografia e as concordâncias ou regências dos verbos ou nomes, tendo em vista as regras da gramática normativa. Sabe-se que essa ação não garante, que o autor do texto – no caso os alunos – veja suas escritas da mesma forma que o professor que corrige e, portanto, não assegura que haja mudança efetiva dos textos produzidos, com compreensão por parte dos alunos. Os alunos receberem um texto corrigido pelo professor pode ser frustrante pelo número de possíveis erros, além de ser inócua, pois se não se discutem as razões dos equívocos, os estudantes não conseguem aprender com eles.

REVISÃO TEXTUAL: distingue-se da edição porque se concentra nos padrões da escrita: ortografia, pontuação/paragrafação, concordância, acentuação, uso das letras maiúsculas, uso de parágrafos, concordância verbal e nominal, bem como aspectos ligados à configuração espacial do texto. A revisão é tão previsível no processo de escrever

que há, inclusive, um profissional nas instituições que lidam com a escrita, como jornais, editoras, etc. que têm um profissional especialmente para a tarefa de fazer revisão textual. Na escola, a revisão textual pode ser proposta, em diferentes momentos: coletivo, em dupla e individualmente. Da parte do professor, ao ler as produções dos alunos, ele pode categorizar os erros de cada aluno e da turma toda, para que possa propor situações em que se trate cada categoria de erro, na sua especificidade. Então, quando o professor seleciona um aspecto, de cada vez, para a reflexão dos alunos do que pode ter gerado o erro, em situações de atividades que propiciem aprendizagens específicas sobre o aspecto priorizado, ele acaba por ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os usos da língua, em seus recursos expressivos e gramaticais. É bom lembrar que em produção de próprio punho, a letra pode ser um empecilho para o leitor, daí que no processo de revisão é possível também discutir este aspecto.

EDIÇÃO TEXTUAL: numa perspectiva de edição é o autor que, como leitor de seu próprio texto, faz as alterações que julgar necessárias. Considerando as produções dos alunos, é desejável discutirmos com eles as relações entre partes do texto, bem como entre palavras (coesão), tendo em vista o projeto de escrita e seu contexto, usando, pelo menos, quatro operações de edição textual:

- **Acréscimo** de palavras, expressões, trechos, para que o autor do texto possa referenciar ações e ser mais explícito;
- **Eliminação** de palavras, expressões, trechos, que, em geral, são próprios da oralidade e/ou são redundantes ou que não são necessários na referida produção textual;
- **Substituição** de palavras, expressões, trechos, para melhor dizer o que se quer dizer, considerando maior formalidade ou ainda mais expressividade ou desfazendo ambiguidades;
- **Inversão** da posição de palavras, expressões, trechos, para melhor dizer o que se quer dizer e/ou diminuir ambiguidades não previstas pelo autor.

As edições podem ter naturezas distintas também. Há que se propor, aos alunos, processos de edição para tornarem os textos mais claros ao leitor e mais próximos das intenções do autor. Mas podem, também, serem usadas para “dizer de uma outra maneira o que se disse”, incluindo o “dizer mais bonito” o que foi dito. A discussão sobre as edições dos textos dos alunos pode ainda buscar em trechos de textos lidos, de autores consagrados, como eles dizem certas coisas que tornam seus textos mais interessantes, mais elegantes, mais bonitos.

5.3. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA

Em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura, é interessante considerar o sentido

etimológico de duas palavras que estão presentes no processo da leitura: ler e interpretar. Segundo o Dicionário Houaiss, **ler** vem do latim *lego*, que significa “colher”, “enovelar”, “eleger”, “furtar”, “roubar”, “espreitar”, “surpreender”. A palavra “interpretar” também vem do latim, que significa “explicar”, “traduzir”, “entender”, “compreender”, “avaliar”, “atribuir”. Dessa maneira o processo de leitura vai muito além de decifrar/decodificar símbolos, ele exige compreensão do que é lido, de como esse processo acontece e como ele se torna significativo no universo dos leitores /estudantes.

Para realizarmos um bom trabalho com leitura, precisamos ter claro as finalidades e os diferentes modos de ler na sociedade para “traduzi-los” na escola. Para isto, há determinados encaminhamentos didáticos que podem contribuir, decididamente, para a formação de leitores na escola, como por exemplo: as atividades permanentes, em situações de repertoriar os alunos com um determinado tema, autor ou gênero textual. As Sequências Didáticas de Leitura propõem, por sua vez, análises aprofundadas de cada texto selecionado, selecionado das diferentes esferas discursivas e gêneros textuais.

É importante ressaltar que nos textos que se lê, o reconhecimento literal das informações é uma das habilidades de leitura, mas a grande conquista é o processo de inferência, que se traduz em ler o que não está escrito, mas está dito. Assim, para uma compreensão do que é conotativo, é preciso identificar não apenas a ideia, mas também “ler nas entrelinhas”, o que exige do leitor estabelecer certas relações entre seus conhecimentos de mundo, seus conhecimentos sobre textos e discursos, além de compreender o que está em jogo, naquele texto em questão, especificamente. O processo de ler do leitor competente engloba apreender o sentido global do texto, localizar informações explícitas, inferir informações implícitas, identificar o tema, distinguir os fatos apresentados da opinião a cerca destes fatos, na direção de se tornar mais crítico, sendo capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento e o ponto de vista do autor.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, além da formação de escritores competentes, pois sabemos o papel que a leitura tem também quando escrevemos. A leitura nos fornece matéria-prima para escrever, pois bons textos produzidos pelos alunos podem ter sua origem em boas práticas de leitura.

Por fim, enfatize-se que é necessário que os estudantes interajam com materiais escritos de diferentes características, para que possam vivenciar os diferentes usos da leitura. Assim sendo é importante que haja uma diversidade de suportes e gêneros textuais ao alcance da mão para que manuseiem e folheiem num verdadeiro comportamento de leitor proficiente, sabendo, inclusive, selecionar o que quer ou precisa ler, em determinadas situações.

5.3.1. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA - 1º E 2º ANOS

O trabalho com leitura proposta para as crianças iniciantes do Ensino Fundamental segue duas direções bastante importantes. Uma, é continuar repertoriando-as, especialmente, com variados gêneros textuais da esfera literária, como se vinha fazendo na Educação Infantil, como forma de contribuição decisiva na formação de leitores, que aprendem a se encantar com as boas histórias que conhecem e os poemas, cantigas, parlendas, etc., que povoam o universo infantil. A outra, é a conquista da “leitura autônoma”, por parte das crianças. A participação na audição da leitura feita pelo adulto (sejam os pais, a família ou o professor) é sempre bem vinda e não tem idade para acontecer (mesmo alunos do Ensino Médio se beneficiam de certas leituras feitas pelo professor), no entanto, a magia que é poder ler, sem precisar da vocalização de outra pessoa, é uma conquista que marcou e marca muitas crianças. Quantos de nós, lembramo-nos de quando começamos a ler “sozinhos”, isto é, sem ajuda direta de ninguém, em certo momento? Quantos de nós recordamo-nos, com detalhes, de quando uma criança (aluno, filho, neto, etc.) começou a ler, autonomamente? Assim, as propostas de leitura, com os anos iniciais, necessitam de bons e minuciosos planejamentos que contribuam para a formação destes leitores tão especiais, no sentido de que conquistas nesta fase da vida podem representar uma trajetória fundamental na vida das crianças, dentro e fora da escola.

Ressalte-se que, neste documento, o Caderno de Leitura configura-se no único exemplo de Atividade Permanente que está destacada para aos alunos de 1º e 2º anos, uma vez que todas as demais indicações de leitura estão relacionadas a todos os alunos do Ensino Fundamental: do 1º ao 9º ano, guardadas, é claro, nas práticas cotidianas dos professores, as adequações necessárias, tendo em vista as especificidades de cada ano e cada turma.

ATIVIDADES PERMANENTES - CADERNO DE LEITURA

O caderno de leitura é organizado por diversos gêneros textuais, como forma de registro, por meio do qual, o professor seleciona textos que podem contribuir para a aquisição da base alfabética, pelas crianças, bem como para a fluência de leitura e compreensão de textos. Por meio destes registros no caderno de leitura, além das habilidades em relação à leitura, os alunos também se deparam com diferentes finalidades da leitura, tais como: ler para aprender, ler para se divertir, ler para estudar, ler para fruir, ler para cantar, ler para apreciar. Desta maneira, o caderno de leitura traz textos selecionados para contribuir para a construção do aluno como leitor competente; tendo ainda a possibilidade de concretizar a ideia de que a leitura é compromisso de todas as áreas curriculares, por isto o caderno de leitura também faz articulação com outras disciplinas, por meio da

seleção de textos de ciências, história, arte, geografia e outras.

No caso de alunos não alfabetizados, podem ser inseridos textos curtos e de memória (parlendas, cantigas, trava-língua, poemas, adivinhas, ditados populares, quadrinhas, músicas) para que as crianças possam ler, fazendo o ajuste do falado com o escrito, localizando palavras, sílabas, letras, para analisar e comparar rimas e aliterações. É produtivo que o professor realize um planejamento para selecionar os textos, colocá-los no caderno e organizar os dias da semana que serão trabalhados e lidos. Somente colar os textos no caderno não é suficiente para que os alunos avancem na leitura e na aquisição da base alfabética, quando for o caso.

O caderno de leitura é assim mais um portador textual, entre outros tantos presentes na sala de aula e na vida das crianças. No início da alfabetização, para que os alunos tenham acesso a textos diferenciados, o professor assume a função de leitor de textos, uma vez que alguns alunos podem não ter ainda autonomia para lerem sozinhos. Mediante o diagnóstico de leitura da turma, é possível agrupar os alunos que não têm fluência, com os que leem com mais autonomia, na direção de se propor agrupamentos de crianças que aprendam uns com os outros.

5.3.2. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DE LEITURA- 1º AO 9º ANO



SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA

Essa modalidade organizativa pressupõe um trabalho pedagógico em uma determinada sequência, com ações didáticas articulada entre si, planejadas pelo professor que conhece suas finalidades de trabalho e como vai trabalhar com elas e por quanto tempo. No caso da leitura, a SD permite que se leiam textos de um mesmo autor, de um mesmo tema, ou de um mesmo gênero textual.

Considerando que as práticas de leituras se realizam como interação entre leitor, autor/texto e contexto, ressalte-se que, em uma sequência didática de leitura, o objetivo é um aprofundamento maior com o texto escolhido. As sequências devem garantir três momentos com as estratégias de leitura: o antes, o durante e o depois da leitura, como concretização de um trabalho produtivo, na direção da formação dos alunos como leitores. A seguir, baseados em publicação específica, sinalizamos as especificidades de cada momento didático de uma sequência didática de leitura (São Paulo/DOT, SME, 2007):

O “antes da leitura” (= reflexões sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e dos elementos contextualizadores do texto em pauta):

1. Conversar sobre o (a) autor (a) e perguntar se os alunos conhecem, se já leram algum livro ou texto dele (a) é uma maneira importante para que comecem a contextualizar o que irão ler (quando o autor é explícito. Em caso de autor coletivo, como nos contos de domínio público ou de notícias em que não há a autoria explícita, estes aspectos são também importantes de se refletir junto aos alunos).
2. Falar sobre a época, o lugar e o portador textual em que o texto foi publicado (caso você tenha esta informação ou se ela é determinante na obra, fazer a pesquisa a respeito, previamente) explicita um importante contexto do texto.
3. Refletir sobre a capa (no caso de livro) é também uma etapa importante de leitura; caso contrário, discuta o suporte original e seus dados. Com isto, os estudantes levantam hipóteses e trazem seus conhecimentos prévios sobre o que se vai ler, como forma de antecipar o assunto ou tema a ser tratado.
4. Explicitar o nome do (a) autor (a), o título do livro, ler a orelha e o texto da quarta capa ou contracapa (se houver), vai também contextualizando os estudantes. Se o livro contiver índice ou sumário, ajude-os a descobrir qual a sua função é uma forma de leitura. E mais: atentar para a página de rosto e a ficha catalográfica (se houver), como dados descritivos importantes do suporte ou portador que irão ler se constituem em mais uma etapa do “Antes da leitura”.
5. Saber o gênero textual e o assunto/tema do texto a ser lido é conhecimento que também pode ajudar os estudantes a iniciarem sua familiaridade com o que vão ler.

O planejamento do professor, em relação às etapas do “Antes da leitura” precisa ser detalhada e não genérica, o que se torna um verdadeiro exercício de levantar aspectos específicos do texto selecionado, na direção dos estudantes irem se apropriando deste momento de ler os indícios da obra, com a ajuda da ação didática, a princípio, mas, que possam, ao longo da escolaridade, irem se tornando mais autônomos. Assim, se, numa abordagem didática do famoso conto de fada *Chapeuzinho Vermelho*, colocarmos que, neste momento, vamos fazer o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos a respeito desta história, não fica claro, como isto será realizado. Será em forma de perguntas? Quais? Em forma de roteiro? De síntese visual/diagrama? Como?

Outro aspecto que vale ressaltar é o registro escrito do levantamento realizado, para ser discutido no “Depois da leitura”, como forma de relacionar as hipóteses dos leitores, no “Antes”, ao que foi analisado no “Durante”.

É no “Antes da Leitura” que o professor favorece que os alunos, como leitores, se aproximem do texto a ser lido, ao vivenciarem um intenso momento de contextualização da obra, o que torna, sem dúvida, mais motivadora a leitura.

O “durante a leitura” (momento de construção, pelo leitor, dos sentidos do texto)

1. Levantar aspectos/perguntas para ir discutindo o desenvolvimento do texto com os estudantes, acionando as estratégias de leitura, as quais vão contribuindo para a constituição do tema do texto, sua manutenção e sua progressão. Faça algum tipo de suspense, pergunte, por exemplo: O que será que vai acontecer agora? Será que os heróis da história conseguirão derrotar os vilões? Como eles vão se livrar dessa enrascada? O que será que há nessa casa abandonada?
2. Se optar pela leitura compartilhada de histórias, por exemplo, lendo em voz alta, fazer algumas interrupções também para garantir o suspense (se for o caso) e/ou para solicitar hipóteses dos alunos sobre o que vem a seguir, dando algumas pistas (foco do “durante”), para ajudar na construção dos sentidos do texto, mas não se pode alongar em explicações para evitar a fragmentação da leitura. Se os alunos interromperem com perguntas, é melhor responder o estritamente necessário, retomando rapidamente à história, para não se perder o encanto e não “quebrar” a progressão narrativa.
3. No processo de ler, o ato cognitivo de “recuperar informação explícita”, em qualquer texto de diferentes esferas discursivas/ gêneros textuais, relaciona-se com a identificação de aspectos do mesmo, quanto à constituição de seus sentidos. Assim há que se trabalhar com as crianças, tanto em situações em que façam leituras autônomas, quanto em situações em que o professor é o leitor que vai constituindo, junto com os alunos, a compreensão do que está em jogo no texto selecionado. No caso dos alunos no início do EF, outro aspecto é distinguir a prática de “localizar palavras” em texto de memória (para trabalhar com o sistema de escrita ou aquisição da base alfabética) da situação de “localizar informação em um texto” para compreendê-lo, uma vez que esta é relativa aos sentidos gerais do texto e sua construção ao longo do desenvolvimento do mesmo.

As atividades desse momento de leitura devem garantir um processo de análise textual minucioso, quanto ao tema e ao gênero do texto em questão, para que as crianças possam ir se apropriando de “modelos de análise” no coletivo, junto com o professor, para que mais tarde possam ser mais autônomas, quanto a esse processo. Também aqui não são produtivas as abordagens genéricas, que podem se referir a qualquer texto. É o próprio professor, elaborador da Sequência de Leitura e leitor mais proficiente, que precisa planejar o trabalho, lendo, previamente, o texto selecionado e fazendo o “mapa textual” do mesmo, para que possa saber o que priorizar e como definir os “Objetivos de leitura” que encaminharão a análise dos estudantes.

O “após a leitura” (momento da retomada das hipóteses/ conhecimentos prévios dos

alunos - Antes da leitura - e da ampliação de suas referências, bem como das sínteses do lido)

1. Recuperar oralmente o texto lido, com contribuições dos estudantes é uma etapa que ajuda a construir a síntese do que se lê que pode, em outro momento, ser também um esquema e/ou um resumo escrito.
2. Propor que representem o texto lido por meio de dramatizações, desenhos, reescrita, no caso de textos da esfera literária, prosa, é uma forma interessante de “contar” o que se leu.
3. Estimular comentários e discussões a respeito de usos e costumes de outras épocas e povos, bem como sobre as características dos personagens de textos literários e sobre os temas e pontos de vista de autores de textos não literários, constitui-se em uma boa maneira de ampliar as referências dos estudantes.
4. É desejável desafiar os a ir além do texto, relacionando-os com as próprias experiências, potencializando seus conhecimentos de mundo.
5. Incentivar os estudantes a exercitar a imaginação, o raciocínio lógico e a coerência, questionando sobre o que aconteceria se determinado fato fosse alterado: E se Fulano tivesse agido assim? O que mudaria na história se Beltrano tivesse respondido...?
6. No caso de um bom trabalho com os recursos da língua/linguagem, chamar a atenção para o estilo do (a) autor (a), os recursos que ele (a) utiliza para prender a atenção do leitor, a riqueza de expressões, as frases bem construídas, expressões regionais, gírias, linguagem figurada, etc..
7. Outro aspecto de ampliação dos conhecimentos dos estudantes é garantir espaço para que manifestem seus sentimentos e opiniões, ajudando-os a ir além do “é legal” ou do “gostei”, pedindo que justifiquem suas opiniões sobre: o texto, as ilustrações, o estilo do (a) autor (a) – o jeito de contar/escrever, etc..

Nesse momento, ainda, os alunos devem compartilhar informações, impressões sobre o que leram com os demais leitores da turma. Devem também parafrasear o texto lido, pois falar sobre ele ou escrever sobre o que se leu é uma das maneiras de se apropriar do texto lido, dialogando com ele.

Sendo assim, ao elaborar uma sequência didática de leitura, precisamos primeiramente selecionar os Objetivos de Ensino (relativos ao professor) e as Expectativas de Aprendizagem (relacionadas ao que o aluno vai aprender). Em seguida, escolher o texto que será trabalhado (sugerimos elaborar sequências com textos nas diferentes esferas discursivas: literária, jornalística, escolar...). Após a escolha dos textos, definir quais habilidades do antes, durante e depois serão trabalhadas e elaborar questões/roteiros de localização de informação do texto, de inferência e de avaliação sobre o que se leu, ou seja, favorecer a explicitação das relações entre o que se leu e o mundo, bem como qual é nosso julgamento/avaliação a respeito.

ATIVIDADES PERMANENTES DE LEITURA

As atividades permanentes baseiam-se no trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com o gênero textual selecionado, a cada atividade permanente. Essa modalidade de organização didática tem, assim, a finalidade de formar leitores, por meio de um intenso convívio com os textos. A ideia não é ler para dramatizar, recontar, responder perguntas sobre o lido, fazer um desenho do que se leu. É ler por ler, no sentido de que ler é uma atividade em si, sem que seja necessário vincular a leitura a algo que será produzido depois pelo aluno. É ler para ampliar o repertório textual, ou seja, a ênfase é no processo de leitura e não no produto.

Uma forma produtiva de registrar os momentos dessa modalidade organizativa é a elaboração de sínteses de dados, para retomadas e sistematizações do processo, em determinadas situações, como: Quem, leu o quê, quando? Quais são as preferências? Por que se escolheram tais leituras? O que um leitor indicaria a outro? Por quê? Sabemos que essas sínteses do processo podem representar a memória do grupo e de cada leitor, bem como um instrumento para todos, alunos e professores (e até mesmo os pais e outros profissionais da escola) acompanharem e analisarem o que está sendo feito e o que deve, inclusive, ser modificado, na direção de um trabalho mais produtivo de formação de leitores.

Alguns exemplos de atividades permanentes:

Leitura compartilhada: esta atividade poderá ser realizada pela escuta de alguém que lê (professor), que faz questionamentos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a construção dos sentidos do texto. Os alunos vão se arriscando a interpretar e dão palpites que têm pertinência em relação ao tema, portador, à ilustração, etc.. É bom explicitar que a “leitura compartilhada” pressupõe uma leitura em voz alta (às vezes só pelo professor, às vezes, alternando com os alunos), permeada de reflexões do grupo que está lendo, na direção de que ler é “negociar sentidos” sobre o lido e sobre o mundo.

Lista de histórias: registrar num cartaz os títulos das histórias ou coletânea de poemas, por exemplo, lidos, periodicamente depois de cada roda de leitura. No decorrer desse tempo retomar a leitura desses títulos, elencando os personagens, contexto da história, autor (a), relação das histórias lidas com fatos da vida da criança (se houver necessidade), bem como discutindo os temas, os recursos da linguagem poética mais utilizados pelos autores lidos, etc..

Reconto de uma história: o professor traz várias ilustrações de histórias clássicas, fábulas ou outros contos que façam parte do repertório dos alunos. Ao mostrar as gravuras eles vão recontando as histórias. Caso seja necessário, o professor pode retomar o fio condutor para que cada história fique o mais próximo possível do texto original conhecido.

Leitura de várias versões de uma história: ler várias versões do texto trabalhado, levando os alunos a compará-las, provocando-os para perceberem as diferenças e semelhanças entre as diferentes versões, explorando os conhecimentos dos alunos sobre o texto lido. Dessa forma, eles se familiarizam com o gênero e ampliam seu repertório textual e linguístico, reconhecendo as características discursivas e formais do gênero em questão.

Leitura de textos de memória: ler certos textos de determinados gêneros textuais várias vezes para que os alunos memorizem, possibilita observarem os aspectos sonoros da linguagem como ritmo e rima, além de reconhecerem os temas relativos às questões culturais, o que auxilia saber o texto de cor. Se a intenção é o trabalho com o sistema de escrita, com cópias do texto em mãos, pedir que as crianças acompanhem a sua leitura, apontando com o dedo e que localizem palavras ou informações, apoiando-se no conhecimento sobre as letras e seus valores sonoros.

Leitura por capítulo: o professor seleciona um texto que pode ser mais extenso ou de maior complexidade e realiza a leitura, em voz alta, da história em capítulos de forma a repertoriar os estudantes e ensiná-los que, para cada tipo de leitura, há procedimentos diferentes e, conseqüentemente comportamento leitor diferenciado. Escolher momentos estratégicos para as interrupções da leitura em voz alta, alimentando o interesse pela narrativa e o desejo de desvendar os episódios que se desenrolam, é um exemplo. É importante que a cada retomada da leitura, o professor realize junto aos alunos o resgate oral do capítulo anterior.

Rodas de leitores: momentos em que os alunos compartilham opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e, até mesmo, pode haver momentos de indicação (ou não) aos colegas. Uma roda de leitura pode ser para ouvir uma história contada ou lida pelo adulto, para ouvir o relato feito por um colega, para comentar livros diversos de determinado autor ou coleção, para recomendar uma obra lida em casa ou etc.. É uma situação privilegiada para se conquistar novos leitores e aprofundar a experiência com a leitura.

Atividades de leitura no canto permanente: montar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária, jornais, revistas, enciclopédias, gibis, suplementos infantis do jornal, regras de jogos, correspondências, textos com predominância da tipologia expositiva, copiados da Internet, que sirvam como fontes de informação e como materiais de estudo e ampliação dos conhecimentos dos alunos, ensinando-os a utilizá-los e manuseá-los. Este acervo deve ser renovado, de tempos em tempos, em função do trabalho desenvolvido com a turma.

Leitura realizada pelo aluno: momentos em que os alunos leem histórias para

os colegas ou para outras classes, para que melhorem seu desempenho na fluência do ato de ler em público e possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler em voz alta.

Leitura de correspondências: momentos em que o professor é modelo no uso social da leitura, lendo para os alunos as correspondências entregues aos pais ou recebidas por alguém, identificando suas características como: finalidade, o que, por que e para quem se escreveu e se está lendo, destinatário, corpo do texto, despedida, recuperar informações explícitas. A leitura desse gênero pode acontecer de várias formas: leitura pelo professor, leitura pelo aluno alfabetizado e leitura individual.

Leitura na biblioteca: o professor garante, em seu planejamento semanal, a ida dos alunos à biblioteca, onde poderão ler livros escolhidos por eles mesmos ou pelo professor, possibilitando o desenvolvimento da competência leitora relativa aos critérios de seleção do que ler, além de ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a forma e o modo de funcionamento da variedade de gêneros que existem, para conhecerem seus usos e saberem quando e como usá-los.

Empréstimos de livros: o professor planeja, em sua rotina cotidiana, momentos de empréstimos de materiais de leitura para o aluno por um período pré-determinado. É bom lembrar que, quando se pensa em empréstimo, deve-se prever uma diversidade de títulos e exemplares para o acervo.

Enfim, a formação de leitores plenos é um processo complexo e desafiador para a escola e, neste sentido, a constituição, no meio escolar, de uma comunidade de leitores pode fazer grande diferença. Ou dito de outra forma, forma-se o aluno leitor também quando o professor é leitor e seu entorno escolar idem. À escola cabe propiciar esse aprendizado, com persistência, clareza de objetivos e de encaminhamentos didáticos produtivos.

O gosto pela leitura, no entanto, extrapola a escola, pois ela é uma construção permanente de todo e qualquer leitor, seja ele adulto, jovem ou criança; seja também professor, pai ou outro profissional da escola. A formação do leitor é um processo inacabado: há diferentes necessidades, interesses, temas, portadores textuais/gêneros e modos de ler que mobilizam as pessoas, em determinadas épocas e circunstâncias da vida. Se a escola estiver atenta a isto, com certeza muito pode fazer pela formação do aluno leitor.



6. Expectativas de Aprendizagem

Sabemos que muitos aprendem a falar/escutar; ler/escrever, mas não necessariamente incorporam as práticas de letramento e oralidade, na vida cotidiana, em sociedade. Neste sentido, o papel da escola é imprescindível, na direção de realizar trabalhos profícuos com as práticas de linguagem para que os estudantes sejam competentes falantes/ouvintes; leitores/escritores, dentro e fora da escola.

Para finalizar a presente reorientação curricular, as expectativas de aprendizagem, a seguir indicadas, representam as habilidades e os conceitos que se espera que os estudantes aprendam, ao longo do Ensino Fundamental, tendo em vista as finalidades, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos, eixos, conteúdos e orientações didáticas do ensino e aprendizagem da língua portuguesa/linguagem na escola, anteriormente referidos.



6.1. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º AO 5º ANO

6.1.1. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS ÀS MODALIDADES DA LÍNGUA

São as expectativas de aprendizagem relativas às modalidades: língua oral que articula a escuta e a fala; língua escrita que relaciona ler e escrever.

| LÍNGUA ORAL (ESCUA E FALA) | LÍNGUA ESCRITA (LEITURA) | LÍNGUA ESCRITA (PRODUÇÃO ESCRITA) |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Posicionar-se como falante e ouvinte, manifestando opinião e/ou formulando perguntas sobre o tema.• Escutar atentamente e respeitar os diferentes modos de falar do outro (variações linguísticas nas canções regionais). | <ul style="list-style-type: none">• Ler, com ajuda e/ou autonomamente, apoiando-se em conhecimentos sobre o assunto do texto e as características do portador/suporte e do gênero textual.• Saber manusear e nomear diferentes portadores textuais/suportes.• Estabelecer relação entre o título e o texto, ou entre as imagens (fotos e ilustração) e o texto lido em voz alta pelo professor ou de forma autônoma. | <ul style="list-style-type: none">• Escrever textos a partir de modelo, ditando-os ao professor.• Produzir textos de próprio punho, segundo sua hipótese de escrita.• Editar coletivamente os textos, apoiando-se na leitura do professor, retomando-os para saber o que |

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar no texto falado ou ouvido, considerando a situação comunicativa/ contexto de produção: <ul style="list-style-type: none"> - os interlocutores (quem fala/escuta, para quem fala/escuta); - com que finalidade se fala/se escuta (para quê); - sobre qual assunto e tema se fala/se escuta (o quê); - qual gênero textual utiliza (como = composição e estilo). • Valorizar a linguagem oral como uma modalidade da língua, com suas especificidades de uso. • Respeitar nos usos da oralidade os turnos de fala: um fala e o outro ouve. • Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas no texto. • Explicitar o assunto do texto lido pelo professor ou de forma autônoma. • Inferir informações de texto lido pelo professor. • Estabelecer relações entre o texto lido pelo professor e seus conhecimentos de mundo. • Ler textos, ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se nas ilustrações. • Ler, com autonomia e/ou com ajuda do professor, diferentes gêneros textuais. • Relacionar o gênero à situação comunicativa e suporte em que circula originalmente • Identificar no texto lido, considerando a situação comunicativa/ contexto de produção: <ul style="list-style-type: none"> - os interlocutores (quem escreve/ lê, para quem escreve / lê); - com que finalidade escreve/lê (para quê); - sobre qual assunto e tema escreve/lê (o quê); - qual gênero textual utiliza (como = composição e estilo). • Estabelecer conexões entre os textos e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. | <p>já foi escrito e o que ainda falta escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar o texto a ser produzido, considerando a situação comunicativa/ contexto de produção: <ul style="list-style-type: none"> - os interlocutores (quem escreve, para quem escreve); - com que finalidade escreve (para quê); - sobre qual assunto/ tema escreve (o quê); - qual gênero textual utiliza (como = composição e estilo). • Produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ao professor ou escrevendo de acordo com a hipótese de escrita. • Escrever texto de memória levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, de acordo com sua hipótese de escrita. • Retomar o texto para saber o que já foi escrito e o que ainda falta escrever na escrita de textos de memória. |
|---|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os diferentes modos de falar, compreendendo que é próprio da língua ter variações linguísticas. • Apreciar histórias e poemas que foram lidos ou ouvidos. • Apreender o assunto/ tema do texto em questão, falando ou ouvindo. | <ul style="list-style-type: none"> • Fazer inferências e antecipações, baseando-se em elementos contextualizadores do texto. • Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. • Apreciar histórias e poemas lidos. • Apreender o assunto do texto, lendo ou ouvindo leitura alheia. | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor. • Revisar e editar o texto, tendo em vista uma pauta de revisão, que seleciona aspectos linguísticos, textuais e discursivos que devem ser alterados. |
|--|---|---|

6.1.2. ESFERAS DISCURSIVAS/ GÊNEROS TEXTUAIS INDICADOS

É a seleção de esferas discursivas / gêneros textuais indicados para cada ano do Ensino Fundamental I, tendo em vista as modalidades da língua (item 6.1.1). As expectativas de aprendizagem serão acordadas em cada escola e grupos de alunos, uma vez que, no EFI, as articulações entre as várias áreas curriculares são de responsabilidade de um único docente, por turma, com exceção de arte e educação física.

1º ANO

| PRODUÇÃO ORAL (ESCUA E FALA) | LEITURA | PRODUÇÃO ESCRITA |
|--|---|--|
| Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> • Adivinhas, trovas, poemas, parlendas, cantigas, quadrinhas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> • Poemas, Trovas, Adivinhas, Cantigas, Parlendas, Quadrinhas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> • Poemas, quadrinhas, parlendas, canções. |
| Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> • Contos clássicos, Contos tradicionais (do Brasil e de outras culturas), Fábulas, Contos de acumulação. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> • Contos de repetição, Contos clássicos, Contos acumulativos, contos tradicionais, Contos tradicionais (do Brasil e /ou de outras culturas), Fábulas. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> • Contos cumulativos, Contos de fadas (clássicos infantis), Fábulas. |

| | | |
|--|--|---|
| Esfera jornalística • Comentário de Notícias. | Esfera jornalística • Legendas, Manchetes e Notícias. | Esfera jornalística • Legendas. |
| Esfera Escolar/ Divulgação científica • Instruções (regras de jogos e brincadeiras), Exposições orais e Debates. | Esfera Escolar/ Divulgação científica • Verbetes de curiosidades. | Esfera Escolar/ Divulgação científica • Verbetes de curiosidades. |
| Esfera Cotidiana • Relatos de experiência vivida, Solicitações, Conversas, Comentários e Recados. | Esfera cotidiana • Bilhetes, Listas, Receitas, Regras dos jogos, Convites, Cartas. | Esfera cotidiana • Bilhetes, Listas, Convites. |

2º ANO

| PRODUÇÃO ORAL (ESCUTA E FALA) | LEITURA | PRODUÇÃO ESCRITA |
|--|---|--|
| Esfera literária (verso) • Trovas, Canções, Parlendas, Poemas. | Esfera literária (verso) • Parlendas, Quadrinhas, Cantigas. | Esfera literária (verso) • Parlendas, Trava-línguas. |
| Esfera Literária (prosa) • Fábulas. | Esfera Literária (prosa) • Fábulas, Contos Infantis. | Esfera Literária (prosa) |
| Esfera jornalística • Manchete, Notícias, comentários de Notícia. | Esfera jornalística • Manchetes, Legendas, Notícias. | Esfera jornalística • Legendas. |
| Esfera Escolar / divulgação científica • Explicações. | Esfera Escolar / divulgação científica • Verbetes de curiosidades, Artigo de divulgação científica. | Esfera Escolar / divulgação científica • Diagramas. |
| Esfera Cotidiana • Conversas, Recados, Instruções de brincadeiras, Comentários de cartas pessoais. | Esfera Cotidiana • Listas, Bilhetes, Regras, Convites, Receitas e Relatos. | Esfera Cotidiana • Bilhetes, Cartas, Listas. |

3º ANO

| PRODUÇÃO ORAL (ESCUA E FALA) | LEITURA | PRODUÇÃO ESCRITA |
|--|---|--|
| Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Ditos Populares, Adivinhas, Trava-línguas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas infantis, Parlendas. | Esfera literária (verso) - <ul style="list-style-type: none"> Parlendas, Trava-línguas, Adivinhas. |
| Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Contos maravilhosos. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Contos tradicionais. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Contos maravilhosos, Histórias quadrinhos. |
| Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Manchete, Notícias, Comentários de notícia. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Manchetes, Notícias, Entrevistas, Reportagens. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Manchete. |
| Esfera escolar / Divulgação Científica <ul style="list-style-type: none"> Explicações. | Esfera escolar / Divulgação Científica <ul style="list-style-type: none"> Artigos de divulgação científica, Verbetes de curiosidades. | Esfera escolar / Divulgação Científica <ul style="list-style-type: none"> Verbetes de curiosidades. |
| Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Receitas, Conversas, Comentários de carta pessoal. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Regras de jogos, Bilhetes, Cartas, Receitas. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Cartas, Receitas. |

4º ANO

| PRODUÇÃO ORAL (ESCUA E FALA) | LEITURA | PRODUÇÃO ESCRITA |
|---|--|--|
| Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas |
| Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos, Lendas, Mitos, Contos da literatura infanto-juvenil. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos, Histórias em quadrinhos. |
| Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Comentário de Notícia/ Jornal Falado. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas, Notícias, Reportagens. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas, Slogans de anúncio publicitário. |
| Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Explicações, Debate deliberativo. | Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Artigo de divulgação científica para crianças, Verbetes de dicionário. | Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Artigos de divulgação científica, Verbetes de curiosidade. |

| | | |
|--|--|---|
| Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Relatos do cotidiano, Relatos de experiência vivida, Conversa, Comentários de cartas pessoais. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Carta, E-mail, Regras de jogos, Relatos de experiência vivida, Roteiros. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Cartas, Relatos do cotidiano, Regras dos jogos. |
|--|--|---|

5º ANO

| PRODUÇÃO ORAL (ESCUTA E FALA) | LEITURA | PRODUÇÃO ESCRITA |
|--|--|--|
| Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas. | Esfera literária (verso) <ul style="list-style-type: none"> Poemas |
| Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos, Lendas, Mitos, Contos da literatura infanto-juvenil. | Esfera Literária (prosa) <ul style="list-style-type: none"> Causos, Histórias em quadrinhos. |
| Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Comentário de Notícia/Jornal Falado. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas, Notícias, Reportagens. | Esfera jornalística <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas, Slogans de anúncio publicitário. |
| Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Explicações, Debate deliberativo. | Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Artigo de divulgação científica para crianças, Verbetes de dicionário. | Esfera escolar/divulgação científica <ul style="list-style-type: none"> Artigos de divulgação científica, Verbetes de curiosidade. |
| Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Relatos do cotidiano, Relatos de experiência vivida, Conversa, Comentários de cartas pessoais. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Carta, E-mail, Regras de jogos, Relatos de experiência vivida, Roteiros. | Esfera cotidiana <ul style="list-style-type: none"> Cartas, Relatos do cotidiano, Regras dos jogos. |

6.1.3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - SISTEMA/PADRÕES DE ESCRITA

São as expectativas de aprendizagem relativas ao sistema de escrita (para os alunos de 1º e 2º anos, que estão lidando com a base alfabética da língua e outros elementos do sistema de escrita) e as expectativas de aprendizagem relacionadas aos padrões da escrita (alunos de 3º ao 5º ano, que já estão alfabéticos). Assim, as expectativas dizem respeito às relações entre o que os estudantes conhecem da língua, como usuários, e as exigências sociais da norma-padrão usada na sociedade

em situações formais da escrita, bem como nos registros escritos do patrimônio artístico e científico da humanidade.

1º ANO (SISTEMA DE ESCRITA)

- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- Escrever seu próprio nome e o dos colegas e utilizá-los como referência para escrever outras palavras, conhecendo as relações letra/som.
- Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler).
- Localizar palavras em textos conhecidos.
- Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com alguns problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais.
- Ler fazendo o ajuste do escrito com o falado;
- Identificar o número de sílabas que forma uma palavra por meio da contagem dessas unidades sonoras.
- Reconhecer e ler palavras estáveis.
- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rimas).

2º ANO (SISTEMA DE ESCRITA)

- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- Escrever seu próprio nome e o dos colegas e utilizá-los como referência para escrever outras palavras, conhecendo as relações letra/som.
- Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler).
- Localizar palavras em textos conhecidos.
- Compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com alguns problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais.
- Ler fazendo o ajuste do escrito com o falado;
- Identificar o número de sílabas que forma uma palavra por meio da contagem dessas unidades sonoras.
- Reconhecer

3º ANO (PADRÕES DE ESCRITA)

- Conhecer as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever), no de imprensa minúsculo (para ler) e no cursivo (para ler e escrever).
- Segmentar o texto em palavras.
- Pontuar corretamente final das frases, usando inicial maiúscula.
- Empregar letra maiúscula em nomes próprios.
- Reduzir os erros por interferência da fala em final de palavras.
- Representar as marcas de nasalidade.
- Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tal como as que contem ditongos, dígrafos e encontros consonantais.
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto, de acordo com o gênero textual em questão.

4º ANO (PADRÕES DE ESCRITA)

- Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha pra a outra.
- Segmentar o texto em parágrafos ou versos, tendo em vista os gêneros textuais em questão.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração (uso de vírgulas).
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto, tendo em vista os gêneros textuais em questão.
- Reduzir os erros por interferência da fala, no final e no radical das palavras.
- Representar as marcas de nasalidade.
- Respeitar as regularidades contextuais.
- Respeitar as regularidades morfológicas.
- Acentuar palavras de uso comum.
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto.

5º ANO (PADRÕES DE ESCRITA)

- Segmentar o texto em parágrafos ou versos, tendo em vista os gêneros textuais em questão.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto, tendo em vista os gêneros textuais em questão.
- Respeitar as regularidades contextuais.

- Respeitar as regularidades morfológicas.
- Acentuar corretamente as palavras de uso frequente, tendo em vista serem oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto, tendo em vista os gêneros textuais em questão.

6.2. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM- 6º AO 9º ANO

6.2.1.EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS ÀS MODALIDADES DA LÍNGUA

São as expectativas de aprendizagem relativas às modalidades: língua oral que articula a escuta e a fala; língua escrita que relaciona ler e escrever.

LÍNGUA ORAL (ESCUTA E FALA)

Identificar no texto falado ou ouvido, considerando a situação comunicativa/ contexto de produção:

- os interlocutores (quem fala/escuta, para quem fala/escuta);
- om que finalidade se fala/se escuta (para quê);
- sobre qual assunto e tema se fala/se escuta (o quê);
- qual gênero textual/suporte utiliza (como = tema, composição e estilo).

Valorizar a linguagem oral como uma modalidade da língua, com suas especificidades de uso.

Respeitar nos usos da oralidade os turnos de fala: um fala e o outro ouve.

Ouvir com atenção textos lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências crenças e valores.

Respeitar os diferentes modos de falar, compreendendo que é próprio da língua ter variações linguísticas.

Apreciar histórias e poemas que foram lidos, ouvidos, avaliando-os com argumentação convincente.

Apreender o assunto / tema do texto em questão, falando ou ouvindo.

Trocar impressões sobre os textos em pauta.

LÍNGUA ESCRITA (LEITURA)

Ler, com autonomia, textos de diferentes gêneros textuais.

Identificar no texto lido, considerando a situação comunicativa/contexto de produção:

- os interlocutores (quem escreve/ lê, para quem escreve / lê);
- com que finalidade escreve/lê (para quê);
- sobre qual assunto e tema escreve / lê (o quê);
- qual gênero textual/suporte utiliza (como = tema, composição e estilo).

Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Estabelecer relações entre o texto lido e outros textos afins pelo tema, gênero, problematização, abordagem, etc. (intertextualidade).

Recuperar informações explícitas.

Inferir informações implícitas.

Avalia/julgar o que foi lido, construindo uma argumentação convincente.

Inferir o sentido de uma palavra de um texto, considerando-a em seu contexto de uso.

Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, os sentidos de palavras ou expressões de linguagem figurada.

Identificar o sentido denotado de um vocabulário ou expressão utilizada em segmentos de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.

Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.

Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.

Apreciar histórias e poemas lidos, avaliando-os com argumentação convincente.

Reconhecer efeitos de sentidos decorrentes de uso de recursos semânticos ou estilísticos, como vocabulários técnicos e seus usos.

Aprender o assunto/ tema do texto em questão, lendo ou ouvindo leitura alheia.

Identificar o uso de vocabulário diversificado e de estrutura com maior complexidade sintática, para compreender o texto em questão.

LÍNGUA ESCRITA (PRODUÇÃO ESCRITA)

Planejar o texto a ser produzido, considerando a situação comunicativa/contexto de produção:

- os interlocutores (quem escreve, para quem escreve);
- com que finalidade escreve (para quê);
- sobre qual assunto/tema escreve (o quê);
- qual gênero textual/suporte utiliza (como = composição e estilo).

Produzir o texto, tendo em vista o contexto de produção.

Revisar e editar o texto, tendo em vista uma pauta, que seleciona aspectos linguísticos e discursivos que devem ser alterados:



6.2.2. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS AOS GÊNEROS TEXTUAIS INDICADOS E À ANÁLISE/ REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

São expectativas de aprendizagem relativas a cada esfera discursiva e seus gêneros textuais, bem como as expectativas de aprendizagem relativas à análise/reflexão sobre a língua.

PRODUÇÃO ORAL (ESCUA E FALA)

Esfera literária (verso) - Poema

- Recitar e ouvir **poema**, para apreciar seus usos.
- Relacionar o tratamento dado à sonoridade aos sentidos do poema, para apreciar seus usos.
- Observar o funcionamento do ritmo e das rimas dos poemas, para compreendê-los.

Esfera Literária (verso) – Literatura de cordel

- Recitar ou ler **cordel** em voz alta, procurando interessar os ouvintes.
- Ouvir literatura de cordel na internet, ou gravada, para apreciar seus usos.
- Conhecer e respeitar as variedades linguísticas.
- Avaliar a expressão própria ou alheia.

Esfera literária (verso) – Canções / Rap

- Cantar e ouvir **canções/ Rap**, para apreciar seus usos.
- Cantar a canção, acompanhando com a letra impressa,
- Observar o funcionamento do ritmo da canção, para compreender seus usos.
- Relacionar o tratamento dado à sonoridade aos sentidos da letra de música, para apreciar seus usos.
- Respeitar as variedades linguísticas, entendendo seus usos.
- Assistir a espetáculos musicais e/ou DVDs ou pela internet.

Esfera Literária (prosa) – Causo / Conto tradicional

- Ouvir e recontar/ reproduzir **causos / conto** tradicional, levando em conta as características do gênero textual.
- Utilizar recursos expressivos adequados ao texto oral (entonação) e aos ouvintes, para entender seus usos.
- Respeitar as variedades linguísticas, entendendo seus usos.

Esfera Cotidiana - Relato de fatos do cotidiano

- Relatar e comentar **fatos do cotidiano**.
- Compreender criticamente os relatos de outrem.
- Usar “modalizadores de discurso” para comentar relatos alheia.

Esfera Literária (prosa) – Memórias literárias/ Causos/ Contos da literatura

- Ouvir e recontar/reproduzir **causos/contos**, levando em conta as características do gênero textual.
- Compreender os temas dos textos lidos, avaliando-os criticamente.
- Utilizar recursos expressivos adequados ao texto oral (entonação) e aos ouvintes, para entender seus usos.
- Avaliar a própria expressão oral e a alheia.
- Respeitar as variedades linguísticas, entendendo seus usos.

Esfera Literária (prosa) – Narrativa de aventura

- Reproduzir oralmente os enredos de narrativas de aventura que leu, para a turma de colegas.
- Selecionar as reproduções orais para fazer “contação de histórias” para colegas de outras turmas, especialmente de turmas iniciantes, menores.
- Ouvir, com atenção, e comentar narrativas lidas ou contadas.

Esfera Literária (prosa) – Teatro

- Dramatizar textos próprios ou alheios.
- Compreender criticamente os temas das **peças teatrais**.
- Comparar adaptações de textos para o teatro, cinema, etc.
- Avaliar a própria expressão oral e a alheia.
- Respeitar as variedades linguísticas.

Esfera jornalística – Jornal falado

- Selecionar fatos e elaborar notícias para serem transmitidas para ouvintes (**jornal falado**).
- Utilizar recursos expressivos adequados ao texto oral (entonação) e aos ouvintes, para conhecer seus usos.

Esfera jornalística, – Comentário de notícia

- Comentar **notícia** impressa, do rádio, da TV, da Internet, estabelecendo relações com seus conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- Participar da discussão, argumentando e ouvindo argumentação do outro, para tomar uma posição frente a um fato noticiado.
- Empregar “modalizadores de linguagem” para atenuar crítica aos interlocutores (“É possível que...”, “Por favor...”, “Se considerarmos que...”, etc.).
- Formular perguntas sobre o que ouve, lê, assiste.
- Comparar notícias veiculadas.



Esfera jornalística – Debate regrado

- Planejar o **debate**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Compreender e usar as normas reguladoras de um debate.
- Usar os turnos de fala
- Ampliar o uso de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática.
- Compreender criticamente os sentidos e a intencionalidade de comentários feitos pelos debatedores.
- Identificar os usos de modalizadores do discurso, como forma de atenuar críticas ao interlocutor.
- Produzir textos de apoio ao debate (registros verbais e visuais), a partir de pesquisa do tema em questão.

Esfera jornalística - Entrevista

- Assistir a **entrevistas** televisivas/ na Internet, compreendendo seus usos.
- Trocar impressões sobre as entrevistas.
- Ser ouvinte atento ou locutor proficiente, em situações que exigem maior formalidade comunicativa.

Esfera cotidiana / Jornalística - Piada

- Contar piada ou ler em voz alta **piada** impressa, de forma a interessar os ouvintes.
- Compreender a crítica presente na piada, para entender sua intencionalidade.
- Avaliar a própria expressão oral e a alheia.
- Respeitar as variedades linguísticas, entendendo seus usos.

Esfera cotidiana/ Escolar - Relato de experiência vivida /Comentário

- Relatar e comentar experiências vividas e acontecimentos.
- Compreender os sentidos e a intencionalidade dos relatos/ comentários ouvidos.
- Comentar e justificar opiniões.
- Relatar experiência vivida, tendo em vista a relevância de algum acontecimento, para entender seus usos.
- Saber usar “modalizadores de discurso”, para fazer crítica sem ofensa ao interlocutor.
- Respeitar as variedades linguísticas, entendendo seus usos.

Esfera escolar - Exposição oral

- Expor as pesquisas/trabalhos realizados com temas das diferentes áreas curriculares, de forma individual ou em grupo.
- Usar registros verbais e/ou visuais que sintetizem a apresentação do trabalho, para acompanhamento dos interlocutores.
- Formular questões sobre a exposição em pauta.
- Fazer uso de anotações do que está sendo apresentado.

Esfera cotidiana - Reclamação/ Solicitação

- Relatar e comentar **experiências e acontecimentos** que demandaram ou demandem solicitações ou reclamações, para entender seus usos sociais.
- Encenar situações de vida que demandaram ou demandam solicitações ou reclamações, objetivando viver papéis sociais diversos, ora sendo o reclamante ou solicitante; ora, o profissional da instituição de quem se reclama ou solicita algo.
- Saber usar “modalizadores de discurso”, para fazer uso da fala pública.

LÍNGUA ESCRITA (LEITURA)**Esfera Literária (verso) – Poema**

- Relacionar o poema em análise, a seu contexto de produção.
- Identificar as rimas, a disposição dos versos e estrofes, bem como as repetições de palavras, para conhecer e apreciar a especificidade da linguagem poética.
- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmento de um poema para conhecer seus usos.
- Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema.
- Identificar a relação entre sonoridade das palavras e sentidos do poema, para conhecer a especificidade da linguagem poética.
- Relacionar o uso da aliteração como recurso expressivo do poema, para conhecer a especificidade da linguagem poética.

Esfera Literária (verso) – Literatura de cordel

- Relacionar a literatura de **cordel** a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos do gênero: tema desenvolvido em sextilhas, com rimas fixas.
- Observar o funcionamento do ritmo e das rimas.
- Examinar os usos dos marcadores temporais e espaciais no desenvolvimento do enredo.
- Identificar os elementos de crítica social e de humor presentes no texto.

Esfera literária (verso) – Canções / Rap

- Relacionar a **canção / Rap** a seu **contexto** de produção.
- Identificar os elementos do gênero “rap”: tema, ritmo, **sonoridade**, especificidade melódica, a forte relação entre letra e melodia, uso de elementos da oralidade, uso de refrão.
- Comparar canções, em reação ao tratamento temático ou estilístico.
- **Interpretar** o ponto de vista do eu lírico.
- Reconhecer o emprego da linguagem figurada e **compreender** os sentidos conotados.

Esfera Literária (prosa) – Fábula / Conto de Fada

- Relacionar a **fábula/o conto de fada** a seu contexto de produção.
- Comparar contos de fadas e fábulas de diferentes épocas, seus temas e autores.
- Identificar enredo, personagens de contos de fadas clássicos para compreender seus enredos.
- Identificar a ideia principal (tema) de um texto, para compreender seus sentidos.
- Reconhecer a descrição de personagens e o ponto de vista do narrador reconhecendo suas funções na narrativa, para compreender o texto em questão.
- Articular os episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados, para compreender o texto em questão.
- Identificar o conflito gerador, para compreender os sentidos do texto em questão.
- Identificar o discurso direto num texto literário, para conhecer seus usos.
- Identificar formas verbais/ pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo;

Esfera Literária (prosa) – Crônica

- Relacionar a **crônica** ao seu contexto de produção.
- Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Reconhecer o emprego de linguagem figurada e compreender os sentidos conotados.
- Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo.
- Identificar aspecto do evento ou episódio da crônica que tematiza o texto, de forma singular.

Esfera Literária (prosa) – Memória literária/ Contos da literatura

- Relacionar a memória literária a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos do gênero: a evocação do passado baseada em lembranças pessoais, a emoção das lembranças selecionadas, as relações entre passado e presente.
- Articular episódios narrados em sequência temporal para estabelecer coesão textual.
- Estabelecer comparações entre passado e presente.
- Compreender os usos de expressões temporais e léxico específico que indicam épocas passadas.
- Inferir sentimentos, emoções expressas na escolha lexical relativa aos acontecimentos evocados, em 1ª pessoa.
- Relacionar o conto a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos do gênero: situação inicial, apresentação do conflito, desenvolvimento do enredo e desfecho.
- Examinar o uso dos “verbos do dizer” nas falas e citações,
- Examinar o uso do foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa) para entender o ponto de vista do que é narrado.

Esfera Literária (prosa) – Narrativa de aventura

- Relacionar a narrativa de aventura a seu contexto de produção.
- Identificar elementos do gênero: situação inicial, situações perigosas e desafiadoras vividas pelo personagem central, desfecho.
- Examinar as características do protagonista: um herói que vive riscos, em nome do bem comum.
- Identificar o papel do ambiente, sempre hostil, distante, exótico, para potencializar o heroísmo do protagonista.
- Articular os episódios que retratam as peripécias vividas pelo protagonista, na direção de enfrentá-las e vencê-las.
- Perceber a criação do clima de suspense e de emoções fortes, no desenvolvimento do enredo.

Esfera Literária (prosa) – Teatro

- Relacionar a **peça de teatro** a seu contexto de produção.
- Identificar elementos do gênero: atos, cenas, falas, rubricas, apresentação do conflito, desenvolvimento das ações, conclusão.
- Localizar as relações entre os pares: pergunta-resposta, convite-aceitação, acusação-defesa etc.
- Identificar os diferentes pontos de vista dos personagens.

Esfera jornalística – Notícia/ Reportagem

- Relacionar a notícia/reportagem a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos da **notícia: manchete**, lide, corpo do texto.
- Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a um mesmo fato veiculado, em diferentes suportes textuais, percebendo o enfoque ideológico dos mesmos.
- Selecionar legenda ou título apropriado para uma notícia/reportagem, percebendo as relações entre manchete, foto e corpo do texto.
- Identificar o público alvo provável de uma notícia/ reportagem/ jornal, considerando seu contexto de uso.
- Identificar os elementos de tempo e de espaço presentes na notícia/ reportagem, para compreendê-las.
- Examinar os verbos do dizer presentes na notícia/reportagem, para compreender seus usos, na relação com os sentidos do texto lido.

Esfera jornalística, – Carta de leitor

- Relacionar a **carta de leitor** a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos da carta de leitor: o tema; o processo de edição do veículo onde foi publicada; argumentos utilizados pelo autor da carta.
- Identificar o ponto de vista do autor da carta.

Esfera jornalística - Artigo de opinião

- Relacionar o **artigo de opinião** a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos do artigo de opinião: introdução (apresentação da tese contestada), desenvolvimento da argumentação e conclusão (tese do autor).
- Interpretar a posição do autor do artigo de opinião.
- Relacionar tese e argumentos usados no artigo de opinião.

Esfera jornalística - Entrevista

- Relacionar a **entrevista** a seu contexto de produção.
- Identificar a abertura da entrevista lida, seu corpo e fechamento.
- Identificar na entrevista lida o par pergunta/resposta, para entender seu papel no gênero e os usos do discurso direto e indireto.
- Compreender criticamente entrevistas lidas.

Esfera jornalística - História em quadrinhos/ Tira

- Relacionar a **HQ / Tira** a seu contexto de produção.
- Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna da história em quadrinhos: justaposição de quadrinhos, balões com a fala dos personagens, usos de onomatopeias, recursos gráficos diversos.
- Comparar as diversas variantes linguísticas que sustentam o uso dinâmico da língua.
- Examinar em textos o uso de recursos gráficos presentes na H.Q.
- Identificar o efeito de sentido produzido em texto literário pelo uso da pontuação expressiva.
- Inferir o efeito de humor ou ironia produzido, pelo uso intencional de palavras ou expressões.
- Identificar os recursos sonoros e visuais / linguagem não verbal, próprios da HQ.
- Organizar os episódios lidos no desenvolvimento do enredo.

Esfera cotidiana/ Escolar - Biografia/ Autobiografia

- Relacionar a **Biografia/ Autobiografia** a seu contexto de produção.
- Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros: dados relevantes da vida do biografado.
- Identificar a sequência dos fatos relatados, percebendo os elementos de coesão responsáveis pela articulação do relato.
- Examinar os elementos linguísticos que se referem a lugar ou tempo que auxiliam na construção do relato.
- Examinar a adjetivação para perceber o ponto de vista do autor.

Esfera escolar - Artigo de divulgação científica

- Relacionar o **artigo de divulgação científica** a seu contexto de produção.
- Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna dos artigos de divulgação científica: esquematização inicial, expansão do tema e conclusões.
- Examinar o uso de numerais na orientação do tema.
- Examinar o uso de vocabulário técnico.
- Examinar o uso de tempos verbais do presente, como forma de enfatizar a atualidade do tema do artigo.

Esfera cotidiana - Carta de Reclamação/ Solicitação

- Relacionar a **carta de reclamação** ou **solicitação** a seu contexto de produção.
- Identificar os elementos da organização de uma carta: data, invocação, explanação do assunto, fecho, assinatura.
- Examinar o uso de vocabulário técnico.

LÍNGUA ESCRITA (PRODUÇÃO ESCRITA)**Esfera Literária (verso) – Poema**

- Planejar e produzir novo poema, a partir de modelo, considerando ritmos, rimas e sentidos do texto fonte.
- Planejar e produzir poema de autoria, considerando a especificidade da linguagem poética: recursos sonoros e lexicais.
- Usar comparações, analogias e outros recursos semânticos expressivos para desenvolver o tema em questão.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera Literária (verso) – Literatura de cordel

- Planejar o cordel: núcleo do enredo, produção de sextilhas, lista de rimas relacionadas ao tema do cordel.
- Produzir cordel a partir da adaptação de fábulas ou contos conhecidos, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera literária (verso) – Canções / Rap

- Planejar e produzir **canção / Rap**, selecionando o tema, o ritmo, o refrão.
- Produzir paródias de canções conhecidas, levando em conta o gênero, e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão)

Esfera Literária (prosa) – Fábula / Conto de Fada

- Planejar e produzir textos a partir de **fábula/conto de fada**, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Produzir “salada” (mistura) de fábulas e contos de fadas, levando em conta os textos fonte, mesclando seus enredos e personagens, garantindo a sequência dos episódios narrados.
- Utilizar elementos temporais e espaciais para desenvolver o enredo, percebendo suas funções na narrativa.
- Usar o discurso direto, em suas várias possibilidades, para distinguir fala de personagem e narrador.
- Escolher o foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa) a depender do ponto de vista que se quer enfatizar.
- Garantir a presença do “elemento maravilhoso” no conto de fada, como exigência própria do gênero textual em questão.
- Garantir a presença da “moral da história”, como especificidade da fábula.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).



Esfera Literária (prosa) – Crônica

- Planejar a **crônica**: selecionar evento do cotidiano no noticiário ou episódio vivido; pesquisar detalhes desse acontecimento; identificar aspecto do evento ou episódio que pode ser explorado criticamente.
- Produzir crônica, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera Literária (prosa) – Memória literária

- Planejar o texto **memória literária**, por exemplo, entrevistando pessoas mais velhas que trarão as lembranças do passado como tema do texto a ser produzido.
- Anotar e/ou transcrever a entrevista e produzir o texto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Planejar um conto: decisão sobre o conflito que estará sendo tratado, levantamento das características das personagens, como será o desfecho.
- Produzir o conto, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar / editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera Literária (prosa) – Narrativa de aventura

- Planejar a **narrativa de aventura**, levantando, por exemplo, as características do herói da história; fazer um levantamento de lugares exóticos por onde ele estaria; decidir qual é o objetivo do protagonista para viver as aventuras; relacionar quem serão os antagonistas que atrapalharão a vida do aventureiro.
- Produzir a narrativa de aventura, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Narrar de forma a favorecer a ideia de obstáculos e perigos que o herói tem que enfrentar para criar o clima de aventura e suspense.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera Literária (prosa) – Teatro

- Planejar e produzir esquetes ou **peça de teatro**, selecionando tema e episódios.
- Produzir a peça ou adaptar texto, garantindo as relações entre as partes e o desenvolvimento do tema.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera jornalística – Legenda/ Notícia

- Planejar e produzir **notícia**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Garantir na notícia produzida o uso do lide (parágrafo-síntese) e dos demais parágrafos, para construir a hierarquização dos fatos noticiados.
- Produzir legenda ou título apropriado para uma notícia, considerando o assunto ou tema.
- Usar os verbos do dizer nas citações de falas de pessoas que se expressam na notícia.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera jornalística - Carta de leitor

- Planejar a **carta de leitor**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Produzir carta para um jornal ou revista, comentando notícias publicadas.
- Utilizar, na carta elementos de argumentação, para defender o ponto de vista adotado pelo aluno, autor da carta.
- Utilizar marcas linguísticas da tipologia argumentativa, como citações e discursos de autoridade.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera jornalística - Artigo de opinião

- Planejar e produzir **artigo de opinião**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Levantar informações e diferentes opiniões sobre o tema selecionado.
- Utilizar, no artigo de opinião, a introdução (tese contestada), depois os argumentos (com uso de operadores argumentativos) e a conclusão, afirmando a tese defendida pelo autor (aluno).
- Utilizar elementos de argumentação, para defender o ponto de vista adotado.
- Utilizar marcas linguísticas da tipologia argumentativa, como citações e discursos de autoridade.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera jornalística - Entrevista

- Produzir **entrevista**, considerando seus elementos: a abertura (perfil do entrevistado e tema da entrevista), o corpo (perguntas e respostas) e fechamento para conhecer seus usos.
- Transcrever entrevistas realizadas ou anotar as respostas do entrevistado, para editá-las.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera jornalística – HQ / Tira

- Produzir **HQ / Tira**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem (coesão textual).
- Produzir balões para HQ já publicada, garantindo os sentidos da mesma, para perceber seus usos.
- Garantir as relações entre o texto escrito e os recursos não verbais na HQ produzida.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera cotidiana/ Escolar - Biografia/ Autobiografia/ Diário/ Relato de experiência vivida

- Planejar e produzir **Biografia/Autobiografia**, levando em conta o gênero textual e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes que o compõem. (coesão textual).
- Utilizar marcadores temporais e espaciais para produzir os gêneros em questão.
- Usar a adjetivação para caracterizar o biografado.
- Produzir diário como relato pessoal, que enfatiza sentimentos e emoções diante de certos aspectos da vida.
- Produzir o relato, levando em conta o gênero e seu contexto de produção estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera escolar - Artigo de divulgação científica

- Planejar o **resumo do artigo de opinião** lido, com a elaboração de esquema que sintetize o texto.
- Produzir o resumo, mencionando o autor, título e portador do mesmo, tendo em vista a sumarização (síntese) das ideias principais, bem como as relações entre as partes (coesão).
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

Esfera cotidiana – Carta (pessoal, de reclamação ou solicitação)

- Planejar situações de produção pesquisando fórmulas de abertura e de desfecho, formas de tratamento.
- Produzir **carta**, levando em conta o gênero e seu contexto de produção estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e a continuidade temática.
- Utilizar os elementos da carta: data, destinatário, corpo do texto, fórmula de despedida, remetente.
- Revisar/editar o texto produzido, atentando para uma pauta selecionada com aspectos que considerem:
 - o contexto de produção;
 - o tema e seu desenvolvimento;
 - as relações entre as partes (coesão).

6.2.3. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS AOS PADRÕES DE ESCRITA

São as expectativas de aprendizagem, relativas aos padrões da escrita, que dizem respeito às relações entre o que os estudantes conhecem da língua, como usuários, e as exigências sociais da norma-padrão usada na sociedade em situações formais da escrita, bem como nos registros escritos do patrimônio artístico e científico da humanidade.

PADRÕES DA ESCRITA

- Empregar as marcas de segmentação em função do projeto textual e do gênero em questão: título, paragrafação ou versificação.
- Pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função do gênero em questão: fala de personagem, de narrador, de pessoa, citação de discurso alheio.
- Eliminar os erros ortográficos que envolvam regularidades na representação das marcas de nasalidade, dos diferentes padrões silábicos, das restrições contextuais.
- Utilizar as regularidades morfológicas como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia.
- Escrever corretamente palavras de uso frequente.
- Acentuar corretamente as palavras de uso frequente.
- Conhecer casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão textual.
- Formatar graficamente o texto, de acordo com o gênero e suporte.

6.2.4. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS À DESCRIÇÃO GRAMATICAL - 6º AO 9º ANO

São as expectativas de aprendizagem da descrição gramatical que representam as relações entre conhecer a definição/ classificação dos conceitos da gramática normativa da língua e as construções de textos coesos e coerentes, bem como compreender os sentidos das palavras e solucionar problemas de ortografia.

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

6.2.5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM RELATIVAS ÀS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

São as expectativas de aprendizagem relacionadas às variações linguísticas, de forma que as práticas com linguagem na escola considerem as diferentes manifestações da língua em uso, questionando o preconceito linguístico, ao se conhecer mais e melhor o fato de que toda e qualquer língua natural é constituída de variações históricas, geográficas, sociológicas e técnicas, o que se traduz em variações na fonética, no léxico, na morfologia e na sintaxe da língua.

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



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de 9 anos:** Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2007

CASTILHO, A. T.. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CHARTIER, R.. **Os desafios da escrita.** Trad. Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva et al.(Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita:** Perspectiva para o ensino de língua materna. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO. Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática.** São Paulo: SE/CENP, 1987.

GNERRE, M.. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GERALDI, JOÃO Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O Português da gente.** A língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore; FÁVERO, L.. **Linguística textual:** Introdução. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** Reflexões e práticas no Ensino Fundamental: Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 124-125.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** Atividades de retextualização. - 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, América dos Anjos Costa & SILVA, Zoraide Inês Faustinoni da. **Estudar pra Valer! Leitura e produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental – orientações para o professor** – Módulo Introdutório. São Paulo: CENPEC / Fundação Volkswagen, 2005.

MOYLES, Janet R.. **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEVES, Maria Helena Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2004.

_____. **Escrever é reescrever: em direção à autoria**. Site: www.ceale.fae.ufmg.br

ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2000. (As faces da Linguística Aplicada).

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAMAR. **Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Cajamar: Diretoria de Educação, 2009.

_____. **Grade Curricular de Língua Oral e Língua Escrita**. Cajamar: Diretoria de Educação, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



Elaboradores

EQUIPE DA DIRETORIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

Andréa Rodrigues Dalcin – supervisora
 Andréa Ribas Bortoletto – assistente pedagógico de comunicação
 Lenenira Maria dos Santos – assistente pedagógico de alfabetização
 Maria de Lourdes de Moura Santos – assistente pedagógico de alfabetização
 Renata Fernandes Gomes Olaia – assistente pedagógico de alfabetização
 Vanessa Sotelo da Silva – assistente pedagógico de comunicação

ASSESSORAS PEDAGÓGICAS E ASSISTENTES DE DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARCIAL E 1º ANO:

Camila Claro de Oliveira – EMEB Bairro do Gato Preto
 Cleide Aparecida B. da Silva – EMEB Bairro do Borelli
 Elenice Pereira Lima Rodrigues – EMEB São Benedito
 Francineide Albuquerque Marques – EMEB Aline Cristina Santos de Paula
 Gizele Aparecida Galvão Soares Oliveira – EMEB Thays de Almeida Alves
 Ivone Ribeiro de Andrade – EMEB Vinícius Couto Silva
 Jaqueline Ferreira Thomaz – EMEB Emerson Cruz Machado
 Juscilene Barbosa Neves – EMEB Fanceli de F. Missé Nascimento
 Keilly Molico Feitosa dos Reis – EMEB Jailson Silveira Leite
 Maria Cristina de O. M. Camargo – EMEB Parque Paraíso
 Paula Tauhali de F. Kawano – EMEB Elaine Margarete M. Silva
 Rafaela de Oliveira Pereira Masotti – EMEB Vera de Almeida Santos
 Rosária Ribeiro de Castro – EMEB Distrito do Polvilho
 Sandra Abreu Silveira Sabino – EMEB Emellyne de Azevedo Aguiar
 Valdirene da Silva Oliveira - EMEB Aline Cristina Santos de Paula

ASSESSORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II:

Camila Claro de Oliveira – EMEB Bairro do Gato Preto
 Carolina Gomes Vallejo - EMEB República do Panamá
 Cleide Aparecida B. da Silva – EMEB Bairro do Borelli
 Cristiane Maganha Marques – EMEB Bairro do Paraíso
 Éden Camargo Bernardes da Silva – EMEB Arnaldo Correa da Silveira
 Elenice Pereira Lima Rodrigues – EMEB São Benedito
 Elenita Maria Rocha Ferrari Joaquim – EMEB Jardim São Luiz

Eliséte Fernandes De Oliveira – EMEB Profa. Lucy Aparecida Bertoncini
Érica Ferreira Gomes - EMEB Veneranda de Freitas Pinto
Giseli de Souza Chagas Moura – EMEB Maria Golçalves de Freitas Gonçalves
Gislaine Alves Fonte – EMEB Profa. Maria de Lourdes Mattar
Luciana Ribeiro Teixeira Oliveira – EMEB Antonio Carlos de Carvalho
Sandra Regina Azevedo – EMEB Odir Garcia
Vanusa Marrace Oliveira – EMEB Profa. Maria Elce Martins Bertelle

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CICLO II:

Celma Gomes dos Santos – EMEB República do Panamá
Deborah Maria de Castro Silva – EMEB República do Panamá
Ilda Maria de Jesus Pereira Franco – EMEB Antonio Pinto de Campos
Kelly Nunes Coitinho – EMEB Jardim São Luiz
Luciana Gonçalves Simões – EMEB Jardim São Luiz
Renata Guerriero - EMEB Antonio Pinto de Campos
Silma Alessandra Pereira de Oliveira – EMEB Odir Garcia

ASSESSORA EXTERNA

Alfredina Nery

LÍNGUA INGLESA



Sumário

| | |
|---|------------|
| 1 – FINALIDADES E OBJETIVOS | 113 |
| 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 113 |
| 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS | 119 |
| 4 – AVALIAÇÃO | 121 |
| 5 – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM | 130 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 141 |



1 - Finalidade e objetivos¹



POR QUE APRENDER LÍNGUA INGLESA

Nesta contemporaneidade de esferas ampliadas, complexa e diversa, um ‘mundo mais veloz, de discursos que atravessam o globo em um piscar de olhos no chamado tempo real’ (MOITA LOPES, 2006, p. 91), a língua inglesa exerce papel preponderante de permitir conexão com pessoas de culturas diferentes e o desenvolvimento de possibilidades de atuar com o diferente, inserir-se na comunidade global, entrar em contato com valores diferentes dos seus, com interesses distantes dos seus e com atividades e conhecimentos não comuns em seu dia-a-dia. A partir destas definições, elencam-se alguns objetivos essenciais para a construção de um currículo para a disciplina:

- Entender o mundo multicultural e multilíngue em que vivemos, respeitando sua pluralidade e diferenças;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

2- Pressupostos teórico-metodológicos

Duarte (2007) reafirma o lugar da escola na construção de conhecimento, julgando-a necessária tanto para a ‘reprodução dos indivíduos na vida cotidiana (o trabalho educativo como atividade orgânica da vida cotidiana), quanto à participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não-cotidianas (o trabalho educativo como atividade não-cotidiana)’ (p. 51). Ele afirma, ainda, que o trabalho educacional, ou seja, o processo ensino-aprendizagem organizado como uma atividade, satisfaz à necessidade de se tem, tanto de produzir e reproduzir o ser social como produzir e reproduzir

1. Proposta elaborada por Fernanda Liberali, Airton Pretini Junior Rosemary Schettini (Assessores externos).

indivíduos singulares. De acordo com Davydov (1982, p. 39, in ENGESTRÖM, 1987, p. 85), ‘o objeto da atividade ensino-aprendizagem é uma relação teórica com a realidade’. Engeström (1987) abarca as teses acima descritas, definindo o objeto da atividade ensino-aprendizagem da seguinte forma:

O objeto da atividade ensino-aprendizagem é a prática produtiva social, ou a vida-mundo social, em toda sua complexidade e diversidade. A prática produtiva, ou a atividade central, existe na sua forma dominante atual assim como em formas mais avançadas historicamente e também em formas já ultrapassadas. A atividade ensino-aprendizagem faz da interação dessas formas, isto é, o desenvolvimento histórico de sistemas de atividade, seu objeto.

O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009), ou seja, atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, organiza currículos de forma a tornar possível, ainda dentro da escola, ‘o desenvolvimento de capacidades e competências que viabilizem a participação dos sujeitos-alunos em uma prática social determinada’ (PRETTINI, 2011). Nesta forma de organização curricular, alunos implicam-se não só em seus papéis de estudantes, mas também em vários outros papéis de sua vida, usando os conteúdos e capacidades de linguagem como instrumentos de ação no mundo, transformando a si e seu entorno. O quadro a seguir explicita os componentes da atividade social:

COMPONENTES DA ATIVIDADE

| | |
|---|---|
| SUJEITOS | Aqueles que agem em relação ao motivo/objeto e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras. |
| COMUNIDADE | Aqueles que compartilham o objeto da atividade. |
| DIVISÃO DO DE TRABALHO | Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade. |
| OBJETO | Aquilo que satisfará a necessidade – o objeto desejado. Objeto em sua dinâmica: idealizado, sonhado, desejado, produto. |
| REGRAS | Normas explícitas ou implícitas na comunidade. |
| ARTEFATOS/ INSTRUMENTOS/ FERRAMENTAS | Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002) |

Fonte: LIBERALI, 2009, p. 12.

A linguagem, atributo essencialmente humano e produto sócio-histórico-cultural, é o instrumento constitutivo dos sujeitos que se materializa da interação entre esses sujeitos de uma atividade, permitindo-lhe que antecipem e planejem suas ações com vistas à satisfação de suas necessidades. Nas interações sociais, a linguagem se organiza em determinadas formas, de composição e estilo relativamente estáveis nas diferentes situações de uso, e que são escolhidas a partir da vontade ou da necessidade de quem as enuncia. A estas formas, Bakhtin (1953/1979) dá o nome de gêneros. No entendimento de Bazerman (2004), os gêneros que dão concretude linguística à ação do sujeito em atividade, também, se organizam em um sistema, que é ‘responsável pela formação, transformação e manutenção dessa atividade’ (LIBERALI, 2008). Nesse sistema, os gêneros estão inter-relacionados e interagem uns com os outros. Na organização curricular de inglês com base em atividades sociais, ou seja, ensino-aprendizagem de língua com vistas à participação dos sujeitos, o foco recai em formas de produzir, compreender, memorizar e interpretar um determinado sistema de gêneros que permite melhor e mais criticamente participar de atividades sociais.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS: QUESTÕES METODOLÓGICAS

O ponto de partida para organizar um currículo escolar de inglês com base em atividades sociais é definir as esferas nas quais os sujeitos de uma determinada comunidade circulam com mais frequência. Na definição de Bakhtin (1953), esferas de circulação são ‘domínios de produção discursiva ou de atividade humana que se organizam por meio de um conjunto de gêneros específicos; espaço-tempo em que circulam gêneros, agentes com papéis sociais determinados, com diversidade de interesses e de perspectivas, e com características dos suportes em que os textos são veiculados’. Um levantamento de hábitos, costumes e interesses de alunos, professores, pais e demais membros de uma comunidade, permite delimitar as esferas nas quais tais indivíduos circulam e, portanto, interagem. O quadro a seguir apresenta exemplos de esferas e algumas atividades sociais que a elas pertencem:

| | |
|---------------------|--|
| ACADÊMICA | Preparar e apresentar seminários, participar de mesas redondas. |
| COTIDIANA | Ir ao cinema, ir ao zoológico, ir ao médico, ir a um restaurante. |
| JORNALÍSTICA | Produzir o jornal da escola, produzir uma revista, ler jornais. |
| LITERÁRIA | Ouvir música, fazer teatro, participar de clube de leitura. |

Cada atividade social escolhida para organizar o currículo é descrita em todos os seus componentes. No caso de um currículo de língua, a organização do sistema de gêneros como instrumento da ação dos sujeitos merece especial atenção. Na organi-

zação desse sistema, é importante definir quais gêneros são **focais**, ou seja, essenciais para a participação dos sujeitos nas ações da atividade social, e quais são **orbitais**, ou seja, 'são necessários à participação nas atividades sociais, porém não indispensáveis' (DAVID, 2010). O quadro abaixo, extraído de Pretini (2011), ilustra tal organização:

| A ATIVIDADE SOCIAL IR A UM RESTAURANTE – 2º SEMESTRE DE 2010 | |
|---|--|
| Ações | <ul style="list-style-type: none"> • Escolher aonde ir • Convidar pessoas para um restaurante • Escolher dentre os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa) • Dirimir dúvidas • Anotar pedidos • Reclamar do que não está bom • Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral) • Elogiar o que está bom • Pagar |
| Sujeitos | <ul style="list-style-type: none"> • Clientes e garçons |
| Objeto | <ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente da atividade social • Ir a um restaurante, em todos os seus papéis |
| Instrumentos: objetos | <ul style="list-style-type: none"> • Dinheiro, acomodações (ambiente, cadeiras, mesas), alimentos e ingredientes, talheres e pratos, toalhas, cardápio, comanda, conta |
| Instrumentos: gêneros | <ul style="list-style-type: none"> • Orais: conversa para decidir qual restaurante, para convidar, para fazer reserva, para recepcionar clientes, para tomada de pedido, para expressão de opinião, para pedido de conta. • Escritos: menus, resenhas dos restaurantes, anúncios dos restaurantes |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema numérico americano, expressão de valores monetários, noções de higiene e limpeza |
| Comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • As localidades onde se encontram os restaurantes, os clientes, suas famílias e amigos |
| Divisão de Trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Clientes pedem, clientes reclamam, clientes elogiam, clientes comem, clientes pagam, garçons atendem e lidam com os clientes, cozinheiros cozinham |
| Regras | <ul style="list-style-type: none"> • Código de etiqueta, pagamento, higiene, pontualidade |

No caso da atividade social Ir a um restaurante, os gêneros resenhas e anúncios apoiam a participação dos sujeitos; é possível, porém, escolher um restaurante de várias outras formas: por recomendação de amigos, por simplesmente passar na frente, pela proximidade, etc.. Estes gêneros podem, portanto, ser considerados como gêneros orbitais e, em termos de expectativas de aprendizagem, espera-se que sejam interpretados e/ou reconhecidos. Para os demais gêneros, por serem essenciais à participação, as expectativas de aprendizagem são descritas em mais detalhe, definindo os **aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos** de cada um.

- **Aspectos enunciativos:** estão relacionados aos contextos de produção e circulação. Permitem reflexões sobre as estruturas de interação e as características dos conteúdos temáticos nela solicitados. Tratam dos objetivos, do tema, do espaço-tempo e dos agentes da enunciação.
- **Aspectos discursivos:** estão relacionados ao modo de planificação do texto e às formas organizativas predominantes, de acordo com o objetivo da ação em foco. Permite organizar o discurso para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está situado.
- **Aspectos linguísticos:** estão relacionados aos diferentes mecanismos que estruturam o material verbal: mecanismos conversacionais, verbo-temporais, lexicais, de distribuição de voz, de proferição, de coesão nominal, de valoração, de conexão, de pontuação, dentre outros.



Tomando o gênero **conversa para fazer reserva** como exemplo, as expectativas de aprendizagem organizam-se como no quadro a seguir:

GÊNERO: CONVERSA PARA FAZER RESERVA

- Reconhecer em que situações é necessário fazer reservas
- Reconhecer os participantes da ação
- Reconhecer níveis de polidez a se considerar na interação
- Identificar a estrutura composicional do gênero: perguntas, respostas e como se sequenciam
- Identificar e usar estruturas de polidez e modalização (*could you please, I would like to*)
- Identificar e usar *indirect questions*
- Identificar e usar formas de pedir esclarecimento (*could you say that again, please? / Let me see if I got that right*)

O quadro a seguir, extraído de Liberali (2012), exemplifica a descrição de expectativas de aprendizagem de um gênero escrito:

GÊNERO: RELATO DE VIAGEM

- Reconhecer a finalidade do relato de viagem
- Descrever preferências
- Apresentar escolhas e sustentar a sua opinião
- Descrever atividades passadas (memórias da viagem realizada)
- Descrever atividades futuras
- Emitir opiniões elogiosas
- Fazer recomendações e sugestões
- Expressar sentimentos com relação à viagem
- Identificar elementos da estrutura composicional do relato: estrutura descritiva de ações e descritivas
- Expandir o conhecimento acerca de conectivos para manutenção de coerência e coesão do texto
- Identificar e usar tempos verbais: simple present, simple past, present perfect
- Identificar e usar adjetivos para descrever as atrações, hotéis, clima, lugares, pessoas e sentimentos
- Identificar e usar verbos para descrever as atividades passadas

3- Orientações Didáticas

CONSIDERAÇÃO DE VALORES, EIXOS TEMÁTICOS, PROJETOS CONJUNTOS OU INTEGRADOS DA ESCOLA

O trabalho com atividades sociais convida os participantes a vislumbrar novas formas de participação na vida, com os conhecimentos científicos ampliando sua condição de refletir sobre si e seu entorno e nele agir criticamente. Os papéis e modos de agir sugeridos pelo trabalho não se apresentam de forma dogmática ou como modelos a serem reproduzidos; os valores da escola e da comunidade perpassam a construção dos modos de agir e os transformam, permitindo que cada aluno pense em uma forma de participação para si. Nesta perspectiva, a atividade social Ir a um restaurante pode, por exemplo, relacionar-se a uma discussão sobre opções de lazer e diversão em uma comunidade, tendo a escola como mediadora de uma possível transformação de uma condição desfavorável.

INTEGRAÇÃO DE DIFERENTES ÁREAS NO TRABALHO COM LÍNGUA INGLESA

O conhecimento científico escolar medeia a relação do aluno com o mundo, construindo sua condição de analisá-lo criticamente e transformá-lo. A escolha de um restaurante, por exemplo, passa pela leitura de resenhas e anúncios, mas também considera questões como preço, condições de higiene e limpeza e localização. Nesse sentido, a ampliação dos modos de agir na vida depende da integração das várias áreas do conhecimento, cada uma apoiando em sua especificidade a construção de um olhar mais amplo sobre o mundo.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Em uma perspectiva que considera o conhecimento científico em sua estreita relação com a vida e o mundo, cada componente curricular tem sua expectativa definida a partir de seu papel na construção dos modos de agir de cada participante da atividade social. Uma organização de expectativas possível para a atividade social Ir a um restaurante é ilustrada abaixo:

a. Recuperação, reprodução ou decodificação

Exemplos: reproduzir nas interações: perguntas e respostas para informações pessoais essenciais; vocabulário de comida e bebida e tipos de restaurante; adjetivos para descrever restaurantes; funções da linguagem (*inviting, accepting and refusing, choosing, ordering, expressing opinion, complaining*).

b. Análise, interpretação

Exemplos: Ordenar frases e sentenças nos diálogos; classificar vocabulário em categorias específicas (adjetivos que descrevem qualidades positivas e negativas de restaurantes, por exemplo)

c. Reflexão, avaliação e aplicação

Exemplos: avaliar posturas adequadas e inadequadas de profissionais e clientes em restaurantes; reflexão sobre preferências alimentares e sobre uso de expressões em conversas mais formais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As oportunidades de imaginar e experimentar novos papéis oferecidos pelo ensino-aprendizagem com base em atividades Sociais têm, como discutido anteriormente, vinculação com o desenvolvimento da atividade criativa e da imaginação. Vygotsky (1934) entende criatividade e imaginação como produtos sócio-histórico, sendo resultado das vivências e do repertório historicamente acumulados pelos sujeitos. Nesse entendimento, a criação de formas ampliadas de participação no mundo, objetivo do trabalho com atividades sociais, torna-se possível quando os alunos brincam (VYGOTSKY, 1930/1988) de ser quem não são. Neste entendimento, a brincadeira não é um escape da realidade, ou uma realidade a parte; ao contrário, é na brincadeira que a criança faz os primeiros movimentos de construção e reconstrução de sentidos e significados, apropriando-se assim da cultura e da história de seu grupo. É na *brincadeira*, também, que a criança desenvolve autocontrole e aprende a agir em desacordo a seus desejos. Segundo Vygotsky, a criança sabe que na brincadeira a obediência à regra é a garantia da satisfação do objetivo; na brincadeira, a regra vira desejo. Nesse agir além de sua idade e de seu entorno imediato, nessa ‘interação entre a imaginação – que liberta – e as regras – que regulam’ (HOLZMAN, 2009, p. 51), a criança amplia os limites de suas possibilidades e se prepara para novas conquistas. Alguns procedimentos metodológicos ajudam a construir a condição dos sujeitos de participar da brincadeira.

O duplo movimento sugere relacionar o conhecimento científico com os conhecimentos de mundo, as afetividades e as vivências que alunos trazem para a sala de aula. O conceito, como discutido por Hedegaard (1995), propõe que o planejamento do professor use exemplos concretos, que partam do real, para exemplificar e explicar os conceitos científicos, e que depois pense em tarefas que permitam ao aluno observar criticamente seu entorno a partir destes conceitos.

As performances (HOLZMAN, 2002/2009), como formas de brincar, criam Zonas de Desenvolvimento Proximal, ou seja, espaços de construção do vir a ser, ao convidar os alunos a fazerem o que ainda não sabem. Nas improvisações, alunos participam de simulações da vida real com quaisquer recursos que tenham, identificando a necessidade de expandir seus conhecimentos para ampliar sua condição de participação. Os diferentes gêneros que são objeto do trabalho, são gradativamente incorporados em outras performances, acompanhados de discussões sobre valores e modos de agir; performances mais ao final do processo guardam maior semelhança com as situações da vida real que simulam.

4- Avaliação

Para realizar a avaliação desse processo, modelos formais de avaliação, tais como provas e testes não são suficientes, embora possam compor o quadro de instrumentos a serem usados na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. As avaliações somativas, que colocam foco sobre o resultado de todo o processo de internalização e externalização, desenvolvido no trabalho formativo e no exame dos objetivos de ensino-aprendizagem, principalmente, aqueles que poderão compor o desenvolvimento potencial dos alunos, são essenciais, mas precisam vir acompanhados de outros modos de considerar o processo de apropriação de conhecimento.

No processo de avaliação, tornam-se necessárias formas de avaliar que, de fato, permitam perceber o desenvolvimento dos alunos. Assim, faz-se necessária a avaliação diagnóstica, que busca pelas necessidades, interesses, conhecimentos dos estudantes, levando em conta o contexto em que estão inseridos; ao mesmo tempo em que permite engajar os estudantes em processos constantes de produção de saber em que seus conhecimentos prévios são externalizados como ponto de partida para a produção conjunta de novos saberes. As performances diagnósticas em que os estudantes são colocados para agir em situações quase-reais para as quais não tiveram nenhum preparo anterior, por exemplo, permitem a reflexão, autopercepção e avaliação pelo aluno e professor do caminho a ser trilhado e dos conhecimentos já desenvolvidos.

Semelhantemente, faz-se fundamental criar momentos para que o aluno possa confrontar o que está aprendendo com as demandas pedagógicas que lhe são impostas. Assim, sobressai o enfoque sobre a compreensão do que foi aprendido, a indagação dos valores dos conteúdos desenvolvidos, a investigação da externalização parcial da informação internalizada, e a relevância das questões colocadas para os alunos. Nesse sentido, as propostas frequentes para que os alunos reflitam e vivenciem experiências de externalização e discussão sobre os processos de aprendizagem contribuem na própria aprendizagem, criando uma metacsciência sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o modo como o conhecimento está sendo trabalhado e apreendido. Com isso, os estudantes se tornam mais críticos do processo e mais autônomos em relação ao que vivenciam no espaço escolar.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Esta seção se presta à apresentação do modo como está constituída a relação entre eixo temático/questão cidadã, esferas de circulação, atividades, gêneros, e expectativas relativas aos aspectos enunciativo-discursivo-linguístico selecionados em relação às séries-anos, eixos temáticos indicados pela diretoria de educação.

Os eixos temáticos selecionados pela Diretoria de Ensino de Cajamar – Diversidade cultural, Justiça e Cidadania, e Qualidade de Vida e Saúde Integral foram discutidos e analisados pelos professores que procuraram estabelecer relações entre as propostas de atividades sociais, esferas de circulação (cotidiana, literária, escolar, acadêmica e jornalística) e as temáticas propostas. Todos os eixos temáticos são considerados nas atividades sociais. No entanto, cada uma das atividades sociais contempla mais focalmente um determinado eixo, como apontado no quadro abaixo.

ATIVIDADES SOCIAIS (AS)/ ESFERAS / EIXOS TEMÁTICOS (ET)

| 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO |
|---|---|--|--|
| AS: Fazer amigos, visitar um amigo Esfera: cotidiana ET: qualidade de vida | AS: Ouvir música e participar de um show de talentos na escola Esfera: literária, escolar ET: saúde integral | AS: Participar de sessão de curtas e assistir filmes Esfera: cotidiana, literária ET: cidadania | AS: Pesquisar e apresentar sobre festas Esfera: acadêmica ET: cultura |
| AS: Ler gibis Esfera: cotidiana, literária ET: educação e cultura | AS: Escrever e executar receitas, ir ao supermercado Esfera: cotidiana ET: saúde integral | AS: Participar, fazer de programa de Entrevista para montagem de blog ou mural Esfera: jornalística ET: qualidade de vida | AS: Receber turista estrangeiro, visitar um país que tenha a Língua Inglesa como língua materna Esfera: cotidiana ET: cidadania |

Para melhor possibilitar o trabalho com as atividades sociais, o grupo de professores, sob a supervisão dos assessores da área, realizou a descrição dos componentes centrais de cada uma delas, apontando os gêneros enfocados no trabalho em língua estrangeira, conforme quadro a seguir.

COMPONENTES DAS ATIVIDADES SOCIAIS

6º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: FAZER AMIGOS, VISITAR AMIGOS | |
|--|---|
| Ações | Definir como será a abordagem; apresentar-se, cumprimentar, conversar sobre as afinidades, trocar contatos, despedida. Combinar a visita, brincar juntos, combinar as regras da casa, providenciar o lanche, tomar lanche, despedir. |
| Sujeitos | Visita, anfitrião e família. |
| Objeto | Receber, visitar e conhecer. |
| Instrumentos: objetos | Telefone, lanche, brinquedos e jogos, mobília da casa. |
| Instrumentos: gêneros | Orais: Conversa para apresentar-se, para cumprimentar, falar de afinidades e trocar contatos, conversa sobre as regras da casa. Escrito: Anotações de informações para contatos posteriores. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua portuguesa, história e geografia. |
| Comunidade | Alunos, professores, funcionários, as famílias, os gestores. |
| Divisão do trabalho | Interlocutores perguntam, respondem e trocam dados. O visitante se prepara para visitar, o anfitrião prepara a casa e o lanche. |
| Regras | Regras de abordagem, regras de uso linguístico na performance, regras da casa (etiqueta). |

6º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: LER GIBI, TIRAS | |
|--|--|
| Ações | Comprar gibi, jornal ou revista; ler a tira; conversar sobre o gibi preferido. |
| Sujeitos | Leitores, vendedor da banca. |
| Objeto | Apreciar as histórias e se divertir. |
| Instrumentos: objetos | Gibi, jornal, revistas, dinheiro, Internet. |
| Instrumentos: gêneros | Orais: Conversas sobre os gibis preferidos, conversa sobre as histórias preferidas. Escrito: Histórias em quadrinhos e tiras. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Matemática, Artes e Língua Portuguesa. |
| Comunidade | Leitores, vendedor, autor e desenhista. |
| Divisão do trabalho | Leitor compra o jornal, gibi, lê e discute sobre as histórias, o vendedor vende e recebe pela venda e o leitor lê. |
| Regras | Postura adequada no ambiente de leitura, cuidado com o material. |

7º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: OUVIR MÚSICA E PARTICIPAR DE UM SHOW DE TALENTOS NA ESCOLA | |
|--|--|
| Ações | Definir ritmos, pesquisar as músicas, definir público-alvo, ouvir músicas, assistir a clipes de cantores e show de talentos, cantar acompanhando a letra, ensaiar em grupos, preencher ficha de inscrição e definir os cantores, apresentador, músicos, dançarinos, figurinos e maquiadores. |
| Sujeitos | Cantor, apresentador, músicos, dançarinos, público-alvo, jurados, figurinistas, maquiadores. |
| Objeto | Apresentar-se no show de talento. |
| Instrumentos: objetos | Vídeos, som, DVD, Datashow, microfone, videokê, Internet, roupas, instrumentos, laboratório de informática, câmera de vídeo e filmagem, palco, cadeiras, plateia. |

| | |
|--|---|
| Instrumentos: gêneros | Orais: Canção, conversas para preparar show. Escritos: ficha de inscrição, textos descritivos dos artistas e dos ritmos, letras de música. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua Portuguesa, História, Educação Física, Arte, Informática, Música. |
| Comunidade | Alunos, professores, funcionários, gestores, família. |
| Divisão do trabalho | O cantor interpreta, o apresentador conduz o talent show, jurados definem os vencedores. |
| Regras | Escolha de repertório que agrade ao público-alvo, regras para participação no show, uso apropriado da linguagem ao contexto de atuação, respeito aos artistas e ao público. |

7º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: ESCREVER E EXECUTAR RECEITAS, IR AO SUPERMERCADO | |
|---|--|
| Ações | Definir receitas, pesquisar receitas, conversar com pessoas, assistir a programas de receitas (nacionais e internacionais), visualizar ingredientes em panfletos de supermercado, fazer uma lista, decidir a receita, ler a receita, executar a receita, degustar. |
| Sujeitos | Cozinheiro, assistentes, grupo do supermercado (os clientes, o caixa, o repositor, etc.), degustadores |
| Objeto | Listar ingredientes, ir ao supermercado, executar a receita, produzir um livro com as receitas trabalhadas. |
| Instrumentos: objetos | Livros de receitas, televisão, datashow, computador (Internet, Word), utensílios de cozinha (tigela, colher de pau, etc.), ingredientes (chocolate, frutas, açúcar, etc.). |
| Instrumentos: gêneros | Oral: conversa para decidir receitas, conversa para decidir ingredientes, conversa para compras no supermercado, apresentação oral das etapas. Escrito: panfleto de supermercado, receita e lista. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Ciências. |

| | |
|----------------------------|---|
| Comunidade | Cozinheiros, degustadores, compradores, assistentes, equipe de limpeza e organização. |
| Divisão do trabalho | Cozinheiro: executa a receita. Assistentes: auxiliam durante todo o processo de execução da receita, inclusive quanto à higienização. Professores, alunos e funcionários: degustadores. |
| Regras | Regras de conduta e polidez no supermercado, regras de higiene, seguir passos com atenção, não desperdiçar, cuidar do descarte de resíduos (reciclagem). |

8º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: PARTICIPAR, FAZER PROGRAMA DE ENTREVISTA PARA MONTAGEM DE BLOG OU MURAL | |
|--|---|
| Ações | Definir responsáveis pelo mural-blog, definir o formato da entrevista (talk show, jornal de TV), definir o entrevistado, definir o público-alvo da entrevista, elaborar as questões, fazer entrevista, gravar ou filmar entrevista, criar o blog, inserir informações e textos no blog, pensar no local do mural, considerar os leitores do mural-blog, pensar em nomes para blog-mural, pensar na periodicidade de atualização de informações, pensar no layout do mural-blog. |
| Sujeitos | Entrevistado e entrevistador, cameraman ou 'registrador', os leitores, os responsáveis pelo mural-blog, designer gráfico do mural-blog. |
| Objeto | Montar um blog ou mural, com entrevistas e outros materiais. |
| Instrumentos: objetos | Microfone e gravador, câmera de vídeo e fotográfica, materiais de papelaria, computador, Internet, espaço para montagem do mural, impressora, percevejos, fotografias e imagens para ilustrações, conhecimentos de inglês, breve biografia do entrevistado. |
| Instrumentos: gêneros | Orais: Conversa para tomada de decisão (quem entrevistar, onde vai circular, que papéis cada um assume, o formato da entrevista...), entrevista oral. Escritos: entrevista, reportagem. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua portuguesa, arte, conhecimentos específicos da área de atuação do entrevistado, conhecimentos de informática e tecnologia. |

| | |
|----------------------------|--|
| Comunidade | Entrevistadores, entrevistados, a comunidade leitora, os responsáveis por entrevistas, mural, <i>blog</i> . |
| Divisão de Trabalho | Entrevistador faz perguntas, entrevistado responde as perguntas, o cameraman cuida da câmera e da filmagem, os responsáveis planejam o layout do blog ou do mural. |
| Regras | Regras do blog utilizado, netiqueta, cuidados com o entrevistado, regras de conservação do mural. |

8º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: PARTICIPAR DE SESSÃO DE CURTAS E ASSISTIR O FILME | |
|--|---|
| Ações | Escolha do filme, assistir o filme, compartilhar impressões sobre o filme, divulgar e montar sessão. |
| Sujeitos | Público que vai assistir, elaboradores do curta, filme e/ou debatedores. |
| Objeto | Organizar, assistir e discutir o curta. |
| Instrumentos: objetos | DVD, <i>datashow</i> , filme e TV. |
| Instrumentos: gêneros | Orais: anúncios de divulgação da sessão, conversa para decidir sobre que filmes assistir, discussão sobre o filme. Escrito: cartazes de divulgação, resenha do filme. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Arte, Língua Portuguesa e outras conforme escolha do filme |
| Comunidade | Programadores da sessão, público participante, debatedores, os resenhistas, outros resenhistas dos filmes escolhidos. |
| Divisão do trabalho | Organizadores: selecionam os filmes, separam materiais, organizam espaços, , conduzem a atividade, produzem os cartazes e divulgam a sessão. Público: assiste aos filmes e os comenta. |
| Regras | Etiqueta em sessões de filme e debate, cuidados na apresentação de opiniões sobre filmes, pertinência do debate para o público-alvo. |

8º ANO

ATIVIDADE SOCIAL: RECEBER TURISTA ESTRANGEIRO, VISITAR UM PAÍS QUE TENHA A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA MATERNA

| | |
|--|--|
| Ações | Preparar-se para receber (conhecer pessoa, preparar casa), receber\despachar no aeroporto\rodoviária (apresentar-se, conversar sobre a viagem, dar boas vindas, despedidas), fazer lanche, utilizar meio de transporte, apresentar cidade (<i>city tour</i>), passar informações sobre a cidade e instruções, apresentar pessoas, levar a lugares\sair para passear, fazer <i>check in \out</i> em aeroporto e hotel; estar no transporte (instruções de voo), arrumar a mala; organizar a agenda, consultar agência, pesquisar sobre aspectos (pontos turísticos, fuso horário), fazer câmbio, desbloquear cartão, utilizar telefone. |
| Sujeitos | Turista, guia e anfitrião. |
| Objeto | Receber: acolher e mostrar nossa cultura (praticar língua). Visitar: conhecer outra cultura, hábitos, pessoas, lugares. |
| Instrumentos: objetos | Mala, dinheiro, transporte, passaporte, roupas, telefone, passagem, vouchers, cópia dos documentos, bolsinha de documento e dinheiro, guia de viagem. |
| Instrumentos: gêneros | Oral: conversa de recepção, conversa de despedida, apresentação dos pontos turísticos, conversa na lanchonete, conversa sobre viagem, instruções de segurança no voo, instruções sobre a cidade, conversas com motoristas, conversa no <i>check in / out</i> , conversa na central de informações, conversa para fazer câmbio, mensagem telefônica. Escrito: páginas de Internet sobre pessoas, e-mails de apresentação, páginas de turismo, guia, folhetos turísticos. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua portuguesa, história, matemática, arte e geografia. |
| Comunidade | Moradores, agentes, transeuntes, todos os envolvidos com turismo. |
| Divisão de Trabalho | Anfitrião ou guia: recebe, leva a passear, auxilia em momentos de necessidades. Viajante: visita pontos de interesse, pesquisa e se informa sobre pessoas e locais. |
| Regras | Cortesia com estrangeiros e anfitriões, regras do país de origem e de visita, cuidados com diferenças culturais. |

9º ANO

| ATIVIDADE SOCIAL: PESQUISAR E APRESENTAR FESTAS | |
|--|--|
| Ações | Definir grupos, pesquisar festas, selecionar festas, elaborar material para apresentação (<i>slides</i> , cartazes), definir formato e local da apresentação. |
| Sujeitos | Expositores e plateia. |
| Objeto | Pesquisar e apresentar festas globais como forma de preservação e integração de culturas. |
| Instrumentos: objetos | Internet, livros, revistas, material de papelaria, impressora e computadores. |
| Instrumentos: gêneros | Orais: Conversa para definir formatos e locais, exposição oral. Escrito: Cartaz, <i>slide</i> , texto de divulgação ou informação sobre festas. |
| Instrumentos: conhecimentos de outras áreas | Língua portuguesa, história, informática, arte e geografia. |
| Comunidade | Pessoas interessadas em outras culturas, expositores, os celebrantes das festas pesquisadas. |
| Divisão do trabalho | Expositores pesquisam, escrevem e apresentam. Plateia circula, aprecia, se informa. |
| Regras | Postura para apresentação e postura para plateia. |





5 - Expectativas de aprendizagem

Apresentação dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos dos gêneros das atividades sociais será realizada a partir das principais expectativas a serem desenvolvidas por série-ano. Para cada atividade social, são listadas expectativas de aprendizagem que focalizam o conhecimento sobre a atividade social de forma ampla, o contexto de circulação, os aspectos discursivos e linguísticos mais centrais em cada atividade social.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM²

| ANO | ATIVIDADE SOCIAL | EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM |
|--------|--|--|
| 6º ano | <p>Fazer amigos, visitar amigos</p> <p>Gêneros Orais: conversa para apresentar-se, para cumprimentar, falar de afinidades e trocar contatos. Escrito: anotações de informações para contatos posteriores</p> | <ul style="list-style-type: none">• Atentar para diferenças culturais nas atitudes durante as conversas.• Avaliar o contexto em que está se apresentando e o tipo de informação a ser oferecido.• Avaliar razões para apresentar amigos.• Compreender e dar informações pessoais em situações informais.• Compreender o contexto e a necessidade de apresentar amigos.• Elaborar perguntas sobre informações pessoais.• Elaborar respostas sobre informações pessoais.• Reconhecer e utilizar Wh-questions e Yes-no questions.• Respeitar a troca de turnos no diálogo.• Usar 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural.• Usar formas do presente. |

2. Propostos pelos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação.

| | | |
|--------|---|--|
| 6º ano | <p>Ler gibi, tiras</p> <p>Gêneros</p> <p>Orais: conversas sobre os gibis preferidos.</p> <p>Escrito: histórias em quadrinhos e tiras.</p> | <ul style="list-style-type: none">• Antecipar o assunto da HQ por meio da leitura do título.• Compreender a importância do texto não verbal.• Diferenciar as características das personagens por meio de suas ações.• Identificar elementos da estrutura composicional da HQ: apresentação de situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução, situação final com base nas imagens.• Identificar título e autor.• Perceber o uso de expressões que caracterizem as personagens.• Perguntar e responder sobre HQs e seus personagens.• Reconhecer e analisar os possíveis leitores.• Reconhecer e avaliar finalidade de HQs.• Reconhecer valores e críticas expressas pelo texto.• Relacionar imagem e texto. |
|--------|---|--|

| | | |
|----------------------|--|---|
| <p>7º ano</p> | <p>Ouvir música e participar de um show de talentos</p> <p>Gêneros Orais: canção, conversas para preparar show. Escritos: ficha de inscrição, catálogo com descrição dos artistas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciar canções. • Apresentar principais características de cantor, grupo musical ou canção. • Cantar, ouvindo a canção, observando a pronúncia e a entonação e seguindo os aspectos melódicos. • Compreender características culturais de diferentes tipos de canções. • Consultar o dicionário nos casos em que o significado da palavra é fundamental. • Expressar opinião acerca do tema abordado na canção. • Expressar preferência sobre músicas. • Identificar elemento central da estrutura composicional da canção (refrão). • Identificar o tipo musical (romântica, crítica, descritiva da vida e dos hábitos de grupos, dentre outros). • Inferir significados para compreender mensagem do texto. • Perceber a influência da mensagem da canção no comportamento e atitude das pessoas. • Pesquisar os diversos ritmos e estilos de canções, analisando a influência cultural de cada uma na vida de seus ouvintes frequentes. • Reconhecer a finalidade da canção. • Reconhecer presença de vocabulário coloquial. • Relacionar o título e o assunto da canção. • Utilizar expressões (vocabulário) referentes a emoções, sentimentos e impressões. • Vivenciar diferentes papéis presentes no show de talentos. |
|----------------------|--|---|

| | | |
|--------|--|--|
| 7º ano | <p>Escrever e executar receitas, Ir ao supermercado</p> <p>Gênero</p> <p>Oral: conversa do supermercado e apresentação de etapas execução de receita.</p> <p>Escrito: receita e lista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar procedimentos em sequência temporal. • Diferenciar receita de lista. • Elaborar texto com informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas. • Estabelecer a relação entre o título e o conteúdo textual. • Identificar elementos da estrutura composicional a partir da disposição gráfica do texto e da identificação das partes da receita: título, lista de ingredientes, medidas, instrução. • Localizar informações explícitas: ingredientes, instruções, medidas. • Localizar quantificadores. • Perceber a influência da cultura de uma região (um povo) na composição da receita. • Pesquisar, comparar preços em situações que isso faça sentido. • Reconhecer e apresentar a sequência temporal dos procedimentos. • Reconhecer a finalidade da receita. • Reconhecer o uso de contáveis e incontáveis. • Reconhecer vocabulário referente à comida. • Usar wh e yes/no questions para buscar informações no supermercado. • Utilizar imperativo para parte do texto referente à instrução. • Utilizar marcadores de sequência (first, second, next, and then). • Utilizar medidas - números e grandezas. • Utilizar perguntas e respostas sobre produtos em supermercados. |
|--------|--|--|

| | | |
|----------------------|--|---|
| <p>8º ano</p> | <p>Participar, fazer de programa de Entrevista para montagem de blog ou mural</p> <p>Gêneros</p> <p>Orais: conversa para tomada de decisão (quem entrevistar, onde vai circular, que papéis cada um assume, o formato da entrevista...); entrevista oral.</p> <p>Escritos: entrevista; reportagem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o caráter das informações veiculadas. • Avaliar posicionamento dos interlocutores. • Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao tópico discutido. • Destacar ideia principal da reportagem. • Diferenciar fatos de opiniões. • Fazer previsões sobre o assunto a ser lido, por meio da leitura do título e subtítulos, imagens, tabelas e gráficos. • Identificar elementos da estrutura composicional da entrevista: apresentação do entrevistado (nome, razão para escolha desta pessoa, breve histórico de suas realizações), descrição do cenário da entrevista (local, tempo) perguntas e respostas, conclusão (o que se queria com a entrevista, o que foi aprendido com a entrevista). • Identificar elementos da estrutura composicional da reportagem: título, introdução, desenvolvimento (por explicação, descrição, exposição, definição, e, em alguns casos, argumentação) e conclusão. • Identificar público-alvo. • Identificar questão que introduz o tópico a ser discutido. • Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. • Localizar informações explícitas (Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?). <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a utilização de modalização. • Reconhecer finalidade de entrevistas. • Reconhecer finalidade de reportagem. • Reconhecer assunto da entrevista. • Reconhecer o uso de conectivos lógicos (however, besides, moreover, dentre outros). |
|----------------------|--|---|

| | | |
|----------------------|--|---|
| <p>8º ano</p> | <p>Participar, fazer de programa de Entrevista para montagem de blog ou mural</p> <p>Gêneros Orais: conversa para tomada de decisão (quem entrevistar, onde vai circular, que papéis cada um assume, o formato da entrevista...); entrevista oral. Escritos: entrevista; reportagem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer finalidade de reportagem. • Reconhecer assunto da entrevista. • Reconhecer o uso de conectivos lógicos (however, besides, moreover, dentre outros). • Reconhecer participantes (entrevistador e entrevistado). • Reconhecer utilização de expressões referentes às opiniões. • Reconhecer, distinguir e expandir a compreensão sobre Wh-questions e Yes-no questions. • Relacionar assunto da entrevista a tema de artigo. |
| <p>8º ano</p> | <p>Participar de sessão de curtas e assistir o filme</p> <p>Gêneros: Orais: anúncios de divulgação da sessão, filme, discussão do filme. Escrito: cartazes de divulgação, resenha do filme.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Appreciar o curta. • Avaliar posicionamento do autor da resenha. • Compreender a mensagem que o curta transmite. • Compreender o enredo do filme. • Compreender aspectos culturais. • Destacar a ideia principal do filme. • Diferenciar personagens, reconhecendo sua função no filme (sequência narrativa). • Estabelecer a sequência temporal das cenas do filme. • Estabelecer relações entre os fatos ocorridos no filme. • Expressar opiniões sobre curtas. • Identificar e compreender as principais trocas de turnos no diálogo. • Identificar elementos da estrutura composicional de um filme: apresentação da situação inicial, apresentação das personagens, conflito gerador, ações desencadeadas, resolução, situação final. • Perceber a ordenação do tempo da narrativa, causas e conseqüências dos acontecimentos. |

| | | |
|----------------------|---|---|
| <p>8º ano</p> | <p>Participar de sessão de curtas e assistir o filme</p> <p>Gêneros: Orais: anúncios de divulgação da sessão, filme, discussão do filme. Escrito: cartazes de divulgação, resenha do filme.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e recomendar curtas. • Reconhecer a finalidade da resenha crítica de filme. • Reconhecer a finalidade dos curtas. • Perceber a necessidade/importância da conversa sobre o filme assistido/ a assistir. • Reconhecer a o tipo de filme assistido. • Reconhecer finalidade da propaganda de divulgação. • Reconhecer o conflito gerador. • Reconhecer a o tipo de filme assistido. • Reconhecer finalidade da propaganda de divulgação. • Reconhecer o conflito gerador. • Reconhecer recursos argumentativos na apresentação de opinião. • Reconhecer utilização de imagens e figuras. • Respeitar a troca de turnos no diálogo. • Usar de adjetivos para dar opinião. • Usar de adjetivos para descrever personagens. • Usar recursos visuais e sonoros para auxiliar na compreensão do enredo. • Usar vocabulário específico sobre tipos de filmes. • Utilizar adjetivos e expressões valorativos para divulgação de evento. |
| <p>9º ano</p> | <p>Pesquisar e apresentar festas</p> <p>Gêneros Orais: conversa para definir formatos e locais, exposição oral. Escrito: cartaz, slide, texto de divulgação ou informação sobre festas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar e interpretar principais características de festas. • Apresentar exposição no presente e/ou utilização de tempos do pretérito para apresentar fatos marcantes. • Apresentar fatos históricos, geográficos, culturais, científicos, etc. sobre festas. • Estabelecer critérios para a seleção de festas, organizadores de exposição e suas tarefas. • Expressar opinião acerca do tema, objetivo, história da festa. |

| | | |
|--------|---|--|
| 9º ano | <p>Pesquisar e apresentar festas</p> <p>Gêneros Orais: conversa para definir formatos e locais, exposição oral. Escrito: cartaz, slide, texto de divulgação ou informação sobre festas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a finalidade de festas culturais. • Identificar e aplicar elementos da estrutura composicional de textos de divulgação e informação, slides e exposição oral: tópico, características do tópico, colocação em relação de tempo, colocação em relação com outros tópicos, avaliação ou apontamentos. • Identificar e definir quando, onde e por que festas culturais são realizadas. |
| 9º ano | <p>Pesquisar e apresentar festas</p> <p>Gêneros Orais: conversa para definir formatos e locais, exposição oral. Escrito: cartaz, slide, texto de divulgação ou informação sobre festas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da estrutura composicional de um cartaz: título, tema, imagens, frases de incentivo e congratulações. • Reconhecer as razões para ler e escrever um cartaz. • Reconhecer autor e leitores mais prováveis para cartazes. • Reconhecer e utilizar conectivos explicativos e sequenciais, aspas e marcas para referência, principalmente para introduzir citações, e ênfase em palavras e conceitos-chave. • Reconhecer e utilizar vocabulário relacionado à festa: temas, canções, jogos, brincadeiras e costumes. • Reconhecer os tipos de festas. • Usar linguagem objetiva e referencial, abreviações, indicações numéricas, gráficos. • Usar pontuação apropriada a um cartaz. • Usar vocabulário de diferentes tipos de festas. |

9º ano

Receber turista estrangeiro e visitar um país que tenha a língua inglesa como materna

Gêneros

Oral: conversa de recepção, conversa de despedida, apresentação dos pontos turísticos, conversa na lanchonete, conversa sobre viagem, instruções de segurança no voo, instruções sobre a cidade, conversas com motoristas, conversa no check in e out, conversa na central de informações, conversa para fazer câmbio, mensagem telefônica.

Escrito: páginas Internet sobre pessoas, e-mails de apresentação, páginas de turismo, guia, folhetos turísticos.

- Atentar para diferenças culturais nas atitudes durante as conversas.
 - Avaliar e responder instruções.
 - Comparar lugares e preços.
 - Compreender e dar informações pessoais em situações informais.
 - Compreender o contexto e a necessidade de apresentar-se.
 - Cumprimentar, pedir informação, fazer comentários.
 - Descrever experiências.
 - Elaborar perguntas sobre informações pessoais.
 - Elaborar respostas sobre informações pessoais.
 - Encontrar acomodações e fazer check in/out.
 - Entender importância de compreensão das instruções.
 - Explicar sobre viagem.
 - Identificar adjetivos para fazer comparações.
 - Identificar direções.
 - Identificar e comparar preços.
 - Identificar e utilizar instruções.
 - Identificar elementos da estrutura composicional de um folder e sites: abertura, títulos, subtítulos, fotos, mapas, depoimentos, contato.
 - Identificar expressões referentes aos procedimentos (verbos de ação).
 - Identificar formas de pagamento.
 - Identificar os dias e meses do ano.
- Identificar vocabulário específico para alimentos vendidos na lanchonete.
 - Localizar e compreender as regras e instruções para fazer as visitas e conhecer as atrações.
 - Localizar e ler placas para conhecer as regras das atrações.
 - Identificar vocabulário específico para alimentos vendidos na lanchonete.

| | | |
|--------|--|--|
| 9º ano | <p>Receber turista estrangeiro e visitar um país que tenha a língua inglesa como materna</p> <p>Gêneros Oral: conversa de recepção, conversa de despedida, apresentação dos pontos turísticos, conversa na lanchonete, conversa sobre viagem, instruções de segurança no voo, instruções sobre a cidade, conversas com motoristas, conversa no check in e out, conversa na central de informações, conversa para fazer câmbio, mensagem telefônica. Escrito: páginas Internet sobre pessoas, e-mails de apresentação, páginas de turismo, guia, folhetos turísticos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar vocabulário específico para alimentos vendidos na lanchonete. • Localizar e compreender as regras e instruções para fazer as visitas e conhecer as atrações. • Localizar e ler placas para conhecer as regras das atrações. • Localizar informações explícitas: autor, local, data, horários, objetivo, grau de formalidade. • Pedir e dar conselhos. • Pedir e dar informações. • Pedir e dar permissão. • Pedir esclarecimento usando polidez. • Recepcionar e despedir-se de forma polida. • Reconhecer as razões para ler folders /sites de viagem. • Reconhecer comparações. • Reconhecer conectivos sequenciais (first, second, third, after that, etc.). • Reconhecer datas e horários. • Reconhecer e usar palavras-chave. • Reconhecer e usar formas de agradecimento. • Reconhecer e usar verbos que indicam o que pode e não pode ser feito na viagem (can; can't; should). • Reconhecer e usar Wh-questions e Yes-no questions. • Reconhecer e utilizar preposição de lugar. • Reconhecer e utilizar pronomes demonstrativos: this, these. |
|--------|--|--|

| | | |
|----------------------|--|--|
| <p>9º ano</p> | <p>Receber turista estrangeiro e visitar um país que tenha a língua inglesa como materna</p> <p>Gêneros Oral: conversa de recepção, conversa de despedida, apresentação dos pontos turísticos, conversa na lanchonete, conversa sobre viagem, instruções de segurança no voo, instruções sobre a cidade, conversas com motoristas, conversa no check in e out, conversa na central de informações, conversa para fazer câmbio, mensagem telefônica. Escrito: páginas Internet sobre pessoas, e-mails de apresentação, páginas de turismo, guia, folhetos turísticos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar regras e instruções. • Reconhecer o uso do imperativo para execução das ações. • Reconhecer os locais e atrações a serem visitados • Reconhecer verbos que indicam o que pode e não pode ser feito na viagem (can; can't; should). • Respeitar a troca de turnos no diálogo. • Seguir sequência de instruções. • Usar dias da semana e meses do ano. • Usar adjetivos para descrever e comparar as atrações • Usar formas do tempo verbal simple present, simple past, future. • Usar preposição de lugar. • Usar condicional would. |
|----------------------|--|--|

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: O ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira. **Jogos e brincadeiras no ensino infantil e fundamental**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Art-med, 2002.

AMARANTE, G. B. M. F.. **Conhecer, vivenciar, desejar: “perejivanie” no ensino em francês**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **Infância e brincadeira: O que nos dizem as crianças?** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BAILEY, K. M.. **Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions**. Boston: Newbury House, 1998.

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBARA, Leila & RAMOS, Rosinda de Castro G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. & COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de língua**. São Paulo: Pontes, 2010.



BAZERMAN, C.. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.. **Genre and the new rhetoric**. Londres: Taylor and Francis, 1994.

BRUMFIT, C.. **Teaching English to Children** - from practice to principle. Inglaterra: Longman, 1991.

CASTRO, S. T. R.. **A linguagem e o processo de construção do conhecimento**: Subsídios para a formação do professor de inglês. 1999. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contexto de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, 15, p.15.385-15.417.

CAVALLARI, J. S; UYENO, E. Y. **Bilinguismos**: Subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 9).

CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: Língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CUMMINS, J. (1996). **Negotiating identities**: Education for empowerment in a diverse society. Canadá: California Association for Bilingual Education.

DAMIANOVIC, M. C. C. L.; RISÉRIO CORTEZ, A. P.. **A atividade social revista teen: parâmetros de planificação para o ensino de língua inglesa**. Congresso Internacional da AFIRSE e V Colóquio Nacional Políticas Educacionais e Práticas Educativas, 2009, João Pessoa.; Editora Universitária Universidade Federal da Paraíba, v. 1. p. 1-16, 2009.

DAVID, A. M. F. (2007). **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, LAEL. São Paulo, 2007.

DELARI JUNIOR, A.. **A “perejivanie” e distanciamento em Vigotsky**. Postado pelo autor no blog “Vygotksy Brasil” em 05 de março de 2009. Disponível em: <http://vigotksybrasil.blogspot.com/2009/03/experiencia-e-distanciamento-em_05.html>. Acesso em: 5 nov. 2010

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 30 e 40 ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MNEC/SEF, 1998.

ELKONIN, Daniil B.. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGESTRÖM, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H.. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

FIDALGO, Sueli Salles. Avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Minas Gerais, v. 6, n. 2, 2006, p. 36-44. Disponível em: www.letras.ufmg.br/rbla/2006_2/01-Sueli%20Salles%20Fidalgo.pdf. Acesso: 10.03.09.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**: Brincadeiras e jogos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, PR: UEL - Universidade Estadual de Londrina, 2002.

GONÇALVES-CHAVES, G. R.. **Leitura, aprendizagem e novas tecnologias**: alguns desafios. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/revistatxt2/leituraaprendizagem.html>

HOLZMAN, L.. **Vygotsky's zone of proximal development**: The human activity zone. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, ago. 2002.

HOLZMAN, Lois. **Performance**. Disponível em: <http://loisholzman.org/performance/>
_____. **Vygotsky at work and play**. Nova York: Routledge, 2008.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Pós-fácio de VYGOTSKY, L. S. (1930a). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KYMLICKA, W. (1995). **Multicultural citizenship**. Oxford: Clarendon Press.

LAGO, Andreza. **Jogos divertidos para a sua aula de inglês**. São Paulo: Disal, 2010.

LANTOLF, J. P.; G. APPEL. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: **Vygotskian approaches to second language research**. Nova Jersey: Alex Publishing Corporation, 1994.

LEONTIEV, A. N. (1977). Activity and Consciousness. **Philosophy in the USSR: Problems of**

Dialectical Materialism. Progress Publishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> acessado em 11/06/03

LEVENTHAL, Lilian Itzicovich. **Inglês é 11!** para professores de fundamental 1. São Paulo: Disal, 2007.

LIBERALI, F. C.. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009, v. 1. p.65.

_____. Por um sujeito livres que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254.

_____. **O trabalho com atividade social no ensino de línguas** – parte I. Palestra online para SBS. 2009 a. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1114>

_____. **O trabalho com Atividade Social no ensino de línguas** – parte II. Palestra online para SBS. 2009 b. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1118>

_____. **Inglês.** Série a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2011.v.2. LOBMAN, C.; LUNDQUIST, M.. Unscripted learning: Using improv activities across the K-8 curriculum. Nova York/Londres: Teachers College Press, 2007.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de professores e representação sobre o brincar.** São Paulo: Ícone, 2010.

LUNT, I.. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco:** Pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. p. 219-254.

MAGALHAES, M. C. C.. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Org.). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI.** 1. ed. São Paulo: Andross, 2009, v. 270, p. 53-78.

MAHN, H. & JOHN-STEINER, V. (2002). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. In: G. Wells & G. Claxton (Eds.). **Learning for life in the 21st Century:** Sociocultural perspectives on the future of education. Oxford: Blackwell, p. 45-58.

MEJÍA, A. M. (2002). **Power, prestige, and bilingualism.** United Kingdom: Multilingual Matters Limited.

MELLO, H. A. B. (2002). **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês:** Eventos de ensino aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002..

MIRANDA, A. V.. **Ensino de inglês para crianças:** A participação dos alunos e professora na construção do conhecimento. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

MORAN, J. M.. **O vídeo em sala de aula.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>

MOURA, S. A. (2009). **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** Unpublished master's thesis, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem:** Temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** 2 ed. Campinas: Pontes, 2007.

PRETINI, A. Jr. **Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais:** A relação teoria-prática na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

RAMOS, R. C. G.. Gêneros textuais: Proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESpecialist**, v. 24; n. 2, p.107-129, 2004.

REVISTA NOVA ESCOLA. O uso das tecnologias em sala de aula. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml

RICHARDS, Jack C. & RENANDYA, Willy A. **Methodology in language teaching:** An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RISÉRIO CORTEZ, A. P. B.. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue.** 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf & BASSO Edcleia Aparecida (Orgs.). **Ensinar aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** Reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROJO, Roxane H. R.. A leitura de livros infantis na interação em sala de aula: do diálogo ao monólogo. II seminário multidisciplinar de alfabetização.. **Anais.** São Paulo: PUC - SP - EDUC, 1993.

ROMERO, T. Reflexões sobre a autoavaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança:** Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental:** ciclo II – língua inglesa. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

SHIMOURA, A. S.. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças:** O trabalho do formador. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, A.. **Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** O gênero como instrumento. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

SILVIA, K. A. da (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade:** linhas e entrelinhas. São Paulo: Pontes, 2010

Site para o ensino de inglês: <http://www.inglesonline.com.br>

SILVA, M.. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartec, 2001.

SPRATT, Mary. **English for the teacher:** A language development course. Nova York: Cambridge University Press, 1994.

SZUNDY, P. T. C.. **A construção o conhecimento no jogo e sobre o jogo ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva.** 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CHAGUI, J. P. (Orgs.). **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O ensino e a formação em foco.** Curitiba: Appris, 2011.

VYGOTKY, L. S. (1930). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ (1931-1933). **Desarrollo de los intereses em la edad de transición.** In: Obras escogidas IV – psicología infantil. Madri: Visor, 2006, p. 11-47.

_____ (1931-1933). **El problema de la edad.** In: Obras escogidas IV – psicología infantil. Madrid: Visor, 2006, p. 251-275.

_____ (1930/2009). **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática.

_____ (1926). **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____ (1934). **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ (1934). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILLIAMS, M.; & BURDEN, R. L.. **Psychology for language teachers:** A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOLFFOWITZ-SANCHES, N.. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.



Sumário

| | |
|--|------------|
| 1- FINALIDADES E OBJETIVOS | 151 |
| 2- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 152 |
| 3- OS EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO | 153 |
| 4- CONTEÚDOS DE ENSINO E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM | 155 |
| 4.1.Tempos do aprendizado da arte na escola | 156 |
| 4.2.Etapas do desenvolvimento da arte e conteúdos de ensino para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I:..... | 157 |
| 4.3.Etapas do desenvolvimento da arte e conteúdos de ensino para 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental: | 160 |
| 4.4. Etapas do desenvolvimento da arte e conteúdos de ensino para 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II | 163 |
| 5- ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS | 166 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA | 171 |





1-Finalidades e objetivos³

À medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, mais independente da vida dos outros homens e, portanto, esquecida do espírito coletivo que completa uns homens nos outros, a função da arte é refundir esse homem, torná-lo de novo são e incitá-lo à permanente escalada de si mesmo.

Antônio Callado

A arte é imprescindível ao nosso ser. Todas as culturas, de todas as épocas, em todos os lugares, sem exceção, produziram obras de arte. A expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo, seus conteúdos são profundos e nos comovem porque se referem, em última instância, à nossa condição humana.

Como seres simbólicos, somos capazes de criar linguagens que nos permitem atribuir sentidos ao mundo. Desde o nosso surgimento no planeta, exploramos materiais, cores, superfícies, formas, sons, silêncios, movimentos, procurando ordenar a nossa existência e buscando comunicar-nos com os outros seres humanos. Ao produzir formas artísticas – visuais, corporais, musicais, arquitetônicas, literárias –, o homem expressa-se por meio das diversas linguagens da arte.

Na escola, a familiarização com as poéticas da arte realizada por meio da prática e da fruição geram descobertas e aprendizados que ressoam na subjetividade da criança, do adolescente, do jovem, ou do adulto, que o levam a reconhecer nas formas de arte conteúdos existenciais, conteúdos que atravessaram séculos, sociedades e culturas e que ainda continuam válidos e atuais para cada um de nós. As experiências artísticas levam os alunos a transcender a concretude do cotidiano, ampliando seu olhar e expandindo seu universo estético.

O ensino e a aprendizagem da arte têm como finalidade básica favorecer a experiência estética e desenvolver o pensamento estético dos indivíduos. Sob esta perspectiva, no processo educativo, os sentidos são despertados e aguçados, a fruição do conhecimento ocorre a partir de experiências significativas com arte.

3. Proposta elaborada por Marcelo Papaterra Limongi e Sonia Carbonell (Assessores Externos)..

De modo pleno, o ser humano reúne as dimensões do sensível e do inteligível. Nas aulas de Arte, as experiências estéticas, depois de vividas, tornam-se objetos de reflexão e, com isso passam a fazer sentido em uma dimensão sócio-histórica, tendo-se em mente que essa reflexão jamais poderá abarcar e esgotar o indizível que a linguagem da arte propõe.

A via percepção-expressão é de fundamental importância nesse processo, visto que é impossível expressar sentimentos ou ideias que não tenham sido percebidos ou experienciados em algum momento anterior à expressão. O aprendizado artístico consiste, essencialmente, em articular o que não pode ser dito em palavras, escrito no papel ou verificado numa prova.

Outra finalidade do ensino da arte na escola é a de promover uma educação intercultural. A educação intercultural emerge na pauta contemporânea, apontando para uma verdadeira interação entre as múltiplas culturas que convivem no Brasil. Conhecer e legitimar o valor da nossa arte, dos nossos mitos, do nosso canto, da riqueza desse vasto país é objetivo crucial da educação escolar.

2- Pressupostos teórico-metodológicos

O referencial metodológico para o ensino de Arte se apoia na Proposta Triangular, criada a partir de estudos desenvolvidos por Ana Mae Barbosa (2001). Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Arte se estruturam a partir de três eixos: produção, apreciação e contextualização. A produção compreende o fazer artístico e o conjunto de informações a ele relacionadas, à expressão, construção e representação de formas artísticas. A apreciação realiza-se no âmbito da recepção estética, a partir do contato com as formas artísticas, abarcando percepção, decodificação, interpretação, fruição. A contextualização envolve situar o conhecimento do aluno a partir das relações que se estabelecem entre seu próprio trabalho artístico, o de seus colegas e o de artistas, levando-o a reconhecer a íntima relação existente entre cultura e arte, compreender que na obra de arte encontramos parte de nós, daquilo que é único e, ao mesmo tempo, universal.

Em Cajamar, o ensino e a aprendizagem da arte buscam articular equilibradamente, essas três dimensões metodológicas. O aprendizado artístico acontece no corpo inteiro e não somente no intelecto. Não há cisão entre o sentir e o pensar, o vivenciar e o interpretar, o apreciar e o contextualizar, enfim, não existe separação entre as esferas do sensível e do inteligível. É no fazer artístico criativo e significativo para o aluno que todas as dimensões humanas de compreensão serão instigadas.

Uma concepção que norteia o ensino da arte encontra-se na obra de John Dewey (1859-1952). O filósofo norte-americano defende a importância da experiência no pro-

cesso educativo e enfatiza a aprendizagem por meio da prática. Ele indica que o saber que primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de como fazer as coisas – como andar, falar, ler, escrever, patinar, etc.. Na primeira metade do século 20, esse pensador já refutava a concepção tradicional da educação como provedora de conteúdos disciplinares pela atividade unicamente intelectual. Suas ideias sustentam uma visão de educação voltada para o aprender fazendo, que valoriza a aprendizagem pela ação, por meio da atividade corporal e da manipulação de materiais.

Jorge Larrosa é outro autor que nos auxilia a compreender a experiência como território da gênese do conhecimento artístico. Ele define a experiência como o que nos acontece, o que nos passa, o que nos toca; não o que se passa, não o que acontece, não o que toca. Larrosa (2002) afirma que em nosso mundo nunca se passaram tantas coisas, mas também quase nada nos acontece, a experiência é cada vez mais rara.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética - um modo de conduzir-se- e uma estética - um estilo. (p. 27)

A experiência da arte, portanto, constitui um pressuposto central para disciplina Arte, comporta o exercício do sensível e do inteligível conjugados e o nosso corpo é o meio para que as linguagens expressivas conquistem formas no mundo. Para tanto, os tempos e espaços para fazer arte nas escolas precisam estar assegurados.

3- Os eixos norteadores do currículo

A Reorientação Curricular do município de Cajamar dimensiona os processos de ensino e aprendizagem em três eixos básicos: Justiça e Cidadania, Diversidade Cultural, Qualidade de Vida e Saúde Integral. A arte estabelece relação intrínseca com estas três dimensões da vida em sociedade. Na escola, a experiência artística não ocorre dissociada do cotidiano dos alunos, das suas práticas culturais, sociais e políticas, a matéria-prima para a arte é o mundo, a vida.

Como linguagem, a arte possibilita ao ser humano compreender, expressar e recriar a sua existência. Isso faz da arte um canal singular de comunicação, especialmente fecundo na escolarização, porque autoriza o aluno a dizer o indizível, a expressar o inefável, a ver o invisível, a manifestar potenciais que dão plenitude à experiência humana e que se associam com uma série de outras potencialidades que habilitam a pessoa a ser, com toda a integridade do significado desta palavra.

Este ser é o cidadão-aluno que, como aprendiz da arte, percorre uma trilha de protagonismo na constituição de sua singularidade em meio à diversidade do mundo que habita. A experiência da arte pressupõe um aprendizado que nasce no corpo e a ele retorna, promovendo o autoconhecimento e o reconhecimento do outro.

Conjuntamente com outras disciplinas, a arte na escola contribui para a sensibilização e a necessidade de cuidados com o corpo: consciência corporal, construção da autoimagem, manutenção da saúde por meio de bons hábitos de alimentação, de higiene, de descanso e lazer. As áreas do conhecimento, em uníssono, promovem a educação de um olhar sensível e crítico sobre as condições socioambientais com as quais convivemos: os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo ser humano, as tecnologias e seus impactos, a globalização e a sustentabilidade, a vida no campo e na cidade, sistemas de transporte, saúde, educação, saneamento básico, habitação, enfim, ajudam o aluno a elucidar questões relativas à complexidade da vida no mundo, consolidam conhecimentos que afirmam a cidadania e fazem reconhecer direitos e deveres na busca pela qualidade de vida.

No âmbito cultural, a criação e fruição artísticas na escola permitem acolher a multiplicidade de repertórios culturais que alunos e professores trazem para a sala de aula, bem como para apresentar outros repertórios de diferentes culturas e épocas. A prática da arte incita, em sua gênese, ao respeito e à valorização da diversidade cultural.

Assim, como componente fundamental do currículo escolar, a arte contribui para que o indivíduo desenhe com autonomia seu caminho de individuação a partir da imersão na cultura, potencializando o seu posicionamento crítico na sociedade, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado e é capaz de intervir modificando o futuro. O acesso participativo à arte coloca o sujeito na posição ativa dentro do contexto social, alguém que pode refletir, manifestar-se criativamente, propor mudanças e soluções inusitadas.



4- Conteúdos de ensino e expectativas de aprendizagem

Tratar a arte como conhecimento é imprescindível para o enfoque do ensino de arte que articula os três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/fruição e a reflexão/contextualização cultural e histórica. As três dimensões estão entrelaçadas e se relacionam intrinsecamente no processo de ensino e aprendizagem.

Um grande desafio se apresenta para a área de Arte: como articular, nos diversos segmentos educativos, a presença de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança? Como garantir a presença de todas elas no currículo se, na realidade, o professor de arte possui formação acadêmica em uma linguagem e cada uma conforma um universo de saberes complexos e aprendizagens específicas? A problematização desta questão central, assim como as escolhas pedagógicas para solucioná-la são constituintes do processo de formação dos educadores e de reorientação curricular.

Vale ressaltar, ainda, que indicar conteúdos e traçar expectativas de aprendizagem não corresponde absolutamente a abarcar a totalidade dos conceitos, procedimentos e valores que a disciplina Arte pode vir a desenvolver nos sujeitos. A ação educativa transcende as expectativas de aprendizagem, inicialmente apontadas porque a convivência plena com o conhecimento não segue uma lógica linear, o aprendizado sempre pressupõe um intenso processo de individuação, de interação, incorporação e reflexão, de forma múltipla e variada.

Definir expectativas para a aprendizagem pode auxiliar a explicitar as formas de compreender e interagir com as diferentes linguagens da arte, caminhos que conduzem o aluno à autoria, ao protagonismo, a assumir-se como alguém que interpreta e atua no mundo em que vive no sentido de transformá-lo.

Assim, as expectativas de aprendizagem resumem as finalidades do processo de ensino e aprendizagem da arte e iluminam a organização curricular, servindo como referência para a avaliação. Para dimensionar expectativas de aprendizagem, temos que colocar em relevo os modos como se aprende e os modos como se ensina arte.

Mas como se aprende arte? O quê o aluno é capaz de criar e produzir artisticamente em sua trajetória escolar? Quais são seus níveis de percepção, suas possíveis leituras do mundo? Quais conceitos e concepções vai construindo, alimentados pela cultura do seu entorno? Como se ensina arte?

Para tecer um currículo de arte, o enfoque recai sobre o sujeito aluno e para as suas

reais necessidades e capacidades de aprender. Cada momento de sua maturação possibilita o aprendizado de determinados conceitos e procedimentos artísticos, saberes que tenham sabores, conhecimentos que efetivamente produzem sentidos. Portanto, respeitar as etapas do desenvolvimento humano e compreender a trajetória expressiva nos diferentes tempos da vida constitui a via principal por onde caminham o ensino e a aprendizagem. É nessa abrangência que a arte deve compor os conteúdos a serem trabalhados nos diversos cursos da escola.

Concordamos com Arroyo (2008) quando dimensiona uma reorientação curricular pautada na reorganização estrutural dos tempos escolares de aprender e de ensinar: os conhecimentos e valores passam a ser organizados como dimensões formadoras a que todo educando tem direito na especificidade de seu tempo humano: infância, adolescência, juventude, vida adulta ou velhice. As temporalidades humanas convertem-se no referencial dos processos de aprendizagem, socialização e formação escolar.



4.1. Tempos do aprendizado da arte na escola

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO PARALELAMENTE AO DA ESCRITA

No início do Ensino Fundamental, o foco do processo de ensino e aprendizagem recai na aquisição da leitura e da escrita. Paulatinamente, o desenho vai sendo abandonado pela cultura escolar, passa a ser utilizado apenas para ilustrar histórias ou para a expressão de traços generalizáveis dos objetos, durante o processo de alfabetização.

Alguns educadores acreditam que não podem perder tempo com os desenhos das crianças, pois há muito conteúdo a ser desenvolvido. Na realidade, ocorre exatamente o oposto, pois ao desenhar, a criança está aprendendo a representar graficamente suas experiências e para chegar à escrita são poucos os passos a serem dados. Desenho e escrita são formas de representação, são expressões que têm em comum a mesma origem gráfica. Além disso, a evolução do desenho acompanha o processo de desenvolvimento humano, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo.

4.2. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA ARTE E CONTEÚDOS DE ENSINO PARA 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:

A FASE CRUA

No Ensino Fundamental caracterizamos o aprendizado da arte por meio de três etapas: a fase crua, a fase cozida e a fase do tempero. Esta classificação, cunhada pelo artista chinês Simon Leys, no livro *Ensaio sobre a China*, auxilia a compreender como se aprende arte. Leys indica que no desenvolvimento de um artista, podem distinguir-se três momentos bem marcados. Ao princípio, o seu ofício é “cru”: desajeitado, rude, primitivo. Progressivamente, a sua técnica passa do “cru” ao “cozido”, tornando-se madura, fluente, hábil, natural. Por fim, quando chega ao ponto mais alto da sua arte, o do “tempero”, o artista consegue recuperar a crueza: atinge um domínio tão perfeito do seu ofício que pode esquecê-lo por completo. A plena posse de todas as regras culmina na não aplicação das regras e o artista torna-se de novo capaz de espontaneidade rude e primitiva. (LEYS, 2005, p. 241-242)

Na primeira etapa do aprendizado artístico, na fase crua, que ocorre dos seis aos nove anos, mais ou menos, a função simbólica e o brincar ainda ocupam o centro do processo de ensino e aprendizagem. O brincar é o meio pelo qual a criança organiza suas experiências e não pode ser relegado aos horários de recreio. O aprendizado artístico é lúdico por natureza e por meio da brincadeira intensifica-se a experiência imaginativa.

Na fase crua é adequado desenvolver procedimentos didáticos relacionados a seguir instruções, experimentação, exploração de materiais e de ferramentas, familiarizando o aluno com o ambiente do ateliê. O professor tanto orienta com informações e procedimentos artísticos, quanto cuida de preservar o cultivo de um trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar sua criação.

As crianças já procuram modelos adultos para as suas produções artísticas. É importante que o professor atenda a tais interesses sem, no entanto, estimular nas representações infantis a submissão a um padrão estético adulto. O aprendizado artístico, desse modo, autorizará o aluno a estruturar trabalhos próprios, com marcas individuais, trilhando desde cedo caminhos construtivos autônomos.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA FASE CRUA

a) Desenho

No começo do Ensino Fundamental já se percebe maior elaboração dos traços e formas

do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Percebe-se que os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas já se pode identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.

Outras características dos desenhos na fase crua são:

- O desenho da figura humana é a grande estrutura que fundamenta todas as demais representações.
- Os temas variam e o fato de muitos deles não terem nada a ver com a vida da criança indica desprendimento e capacidade de contar histórias sobre o mundo.
- Os desenhos começam a se basear em roteiros com começo, meio e fim. As figuras humanas aparecem vestidas e a criança dá grande atenção a detalhes.
- O realismo começa a surgir nessa fase e também algumas noções de perspectiva. Ou seja, os desenhos da criança já dão uma impressão de profundidade e distância.
- As cores começam a ser vinculadas à realidade, mas ainda prevalece uma predileção afetiva pela cor.
- Os contornos surgem para delimitar o dentro e o fora.
- As proporções também revelam afetividade, a criança ressalta e amplia o que quer enfatizar num movimento gráfico de ênfase e descarte.

b) Pintura

Diferentemente do desenho, que se apoia na linha para definir o contorno e explorar o detalhe, a pintura busca o espalhamento, a textura, a sobreposição das massas e a mistura de cores.

c) Modelagem

Nas modelagens com barro ou massas, predominam as representações bidimensionais, apoiadas na superfície. Só depois de algum tempo é que a criança construirá figuras em pé, ocupando um espaço tridimensional. Os temas geralmente são de figuras humanas, animais ou objetos utilitários para as brincadeiras: panelinhas, vasos, pratos.

d) Recorte e Colagem

O recorte com tesoura e a colagem de papéis e panos são muito apreciados pelas crianças, bem como rasgar, dobrar e amassar diversos papéis.

e) Teatro

Predomina o jogo do faz-de-conta, ou o jogo simbólico, conforme Piaget. Nesse jogo, a criança alimenta as primeiras formas do pensamento “como se”, criando um mundo simbólico para si mesma. Começa a surgir a intenção de representar para o outro.

f) Música

Os sons produzidos também têm intenção simbólica: sons de animais, da natureza, de experiências do cotidiano. As canções ouvidas interessam pelas histórias que contam.

APRECIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO ARTÍSTICAS NA FASE CRUA

A apreciação e a contextualização, na fase crua, ocorrem a partir de uma relação íntima com a experiência prática. Na fase simbólica há uma ótica pessoal de ver/pensar/sentir o mundo, que orienta as preferências da criança sobre o que enfatizar e o que excluir em suas representações.

As produções dos alunos são ricas em narrativas, que podem constituir atividades-chave para o exercício da apreciação e socialização dos trabalhos.

Desde que inseridas no contexto das experiências expressivas do aluno, os momentos de apreciação e contextualização ocorrem frequentemente por meio de conversas sobre os trabalhos, podendo resultar em aprendizagens básicas como:

- As diferenças entre pintura, desenho, modelagem, escultura.
- Cores claras, escuras, puras, mescladas, alegres, tristes.
- Traçados fortes, fracos, relação de tamanho (grande, pequeno, enorme, minúsculo), de espaço (dentro, fora, em cima, embaixo), de consistência (grosso, fino), de textura (áspero, liso), etc..
- Reconhecimento dos instrumentos musicais e das características dos sons que produzem.
- Escuta e reflexão sobre músicas da produção regional, nacional e internacional.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de escuta sonora e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.
- Reconhecimento das diferentes formas dramatizadas: teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, etc..
- Noções simples sobre os trabalhos do artista: o que faz o pintor, escultor, músico, maestro, ator, bailarino.
- Apresentação de obras e artistas que atendam às curiosidades e indagações dos alunos.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FASE CRUA

Espera-se que na fase crua o aluno interaja com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte, experimentando-os e conhecendo-os. Espera-se também que, nessa etapa, ele comece a construir uma relação de autoconfiança com a sua produção artística e de respeito à produção e a dos colegas.

Outras aprendizagens esperadas para a fase crua:

- Ter autonomia para fazer escolhas de materiais para uma produção artística pessoal ou grupal.
- Utilizar procedimentos básicos na manipulação, organização e conservação das ferramentas e dos materiais.
- Reconhecer elementos principais das linguagens da arte: qualidades do som e do silêncio, do movimento, da linha, do volume, da textura, da cor, etc..

4.3. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA ARTE E CONTEÚDOS DE ENSINO PARA 4º, 5º E 6º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

A FASE DO COZIMENTO

A segunda etapa do aprendizado artístico no Ensino Fundamental ocorre aproximadamente por volta dos 9 aos 11 anos, podendo ser denominada como A fase do cozimento. Nessa idade, o ensino da arte se desenvolve no sentido de dar continuidade à experimentação, mas também de estimular no aluno uma percepção estética e um maior aprimoramento técnico, a busca por soluções e percursos de criação próprios.

Nesse estágio do desenvolvimento humano, a criança apresenta avanços na compreensão de conceitos que se relacionam a aspectos concretos do mundo. Ela persegue a verossimilhança em suas representações, procura convenções e regras com certa exigência. Também amplia suas noções de tempo: consegue antecipar o futuro e reconstruir o passado.

A produção da criança é caracterizada pelo desejo de colher e representar tudo o que vê e organizar esteticamente esse registro, visando comunicá-lo ao outro.

Fazer arte e pensar sobre a própria produção, relacionando-a com a produção dos colegas e a que vem sendo produzida historicamente, constitui um caminho que integra as dimensões da aprendizagem da arte. Mas esse caminho precisa fazer sentido para o aluno, ressoar a partir da sua experiência e contribuir para ampliá-la. Conforme os Pa-

râmetros Curriculares de Arte, “a escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo.” (Brasil, 1998, p. 46)

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA FASE DO COZIMENTO

a) Artes Visuais

- Os desenhos revelam uma busca pela representação mais realista e uma exigência pelo “bem feito”.
- A relação espacial passa a ser explorada: linha do horizonte, linha de base, profundidade, perspectiva.
- A linha do desenho é mais fluída, abarcando o todo.
- O uso da cor obedece à sua correspondência na realidade, às convenções. A copa da árvore é sempre verde, independentemente de sua floração.
- As representações buscam detalhamento, proporção, contrastes entre claro-escuro.
- As crianças admiram a habilidade, o trabalho meticuloso, a beleza e o tema.
- Já não pensam apenas se é belo somente para si, importando-se em saber se as outras pessoas também gostam.

b) Teatro

- A organização e a regra surgem na organização do espetáculo.
- O palco passa a existir no espaço cênico, delimitando a relação ator/espectador.
- Os papéis do jogo simbólico tornam-se personagens, de fato.
- A organização do espaço cênico exige a presença do cenário.

c) Música

- A criança brasileira já possui um repertório musical por estar inserida em um rico universo cultural.
- A sua necessidade de organização acolhe uma escuta ativa, de percepção dos aspectos estruturais e emocionais da música.
- A experimentação do registro dos sons em partituras é um exercício interessante de construção de regras, introduzindo aspectos da linguagem musical.
- Cantar, tocar instrumentos, criar sequências sonoras, sonoplastias, atendem à necessidade concreta de criar regras para saber relacionar-se e conviver em grupo.

APRECIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO ARTÍSTICAS NA FASE DO COZIMENTO

A experiência de ver, tocar, cheirar, escutar e pensar sobre arte ajuda o aluno a compreender e identificar qualidades do fazer artístico, relacionando-as com a sua própria experiência de aprendiz. Quando o professor coordena uma atividade de apreciação artística, com meninos e meninas, cuida para que o contato com a arte seja prazeroso, cria um ambiente propício para que a percepção dos seus alunos seja aguçada e a fruição comece a acontecer. Por isso, uma metodologia fértil é a de formular perguntas que gerem mais perguntas, sem a necessidade de obter respostas “certas”, ou respostas que atendam a interpretações adultas legitimadas.

Durante uma leitura compartilhada, teremos múltiplas percepções do mesmo objeto que, ao serem verbalizadas pelos alunos vão relacionando-se e somando-se entre si, tecendo uma compreensão coletiva enriquecida pela diversidade de pontos de vista.

As crianças e os jovens gostam de emitir juízos críticos sobre as produções artísticas próprias e alheias. Expressar opiniões contribui bastante para que os alunos organizem seus modos de percepção e compartilhem dos modos de percepção dos colegas.

A autocrítica é um aspecto a ser trabalhado nos momentos de apreciação. Muitas vezes, o aluno tem expectativas muito altas com relação à sua produção, que bloqueiam sua expressividade. A ampliação de referências estéticas precisa contemplar as inquietações desses alunos, ajudando-os a aceitar suas reais capacidades e organizar com autonomia o seu processo criativo.

As práticas coletivas de apreciação e contextualização ajudam a socializar as descobertas e as soluções criativas dos problemas, abrindo portas para o protagonismo do aluno. Porque sabemos que se essas portas forem fechadas nessa fase, é provável que muitos deles venham a ser apenas repetidores de modelos e de soluções já prontas. Quem não inventa e produz ideias, dificilmente consegue encontrar soluções novas e criativas para resolver as dificuldades do cotidiano.]

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A FASE DO COZIMENTO

Espera-se que nessa etapa o aluno explore, investigue, possibilidades expressivas dos materiais e articule seus conhecimentos na construção de formas artísticas, investindo em um processo criativo próprio. Isto também significa começar a fruir arte, mobilizando seus recursos perceptivos para buscar harmonia e beleza em seus trabalhos.

Outras aprendizagens esperadas para a fase de cozimento são:

- Ter autonomia para a escolha de materiais e de técnicas em produções artísticas individuais e grupais.
- Reconhecer e aplicar procedimentos técnicos, manusear adequadamente ferramentas e instrumentos.
- Observar e identificar qualidades artísticas em trabalhos próprios, nos de colegas e em obras de arte, bem como os materiais e técnicas utilizadas.
- Manifestar sentimentos e ideias que insurgem da apreciação de objetos artísticos.

4.4. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA ARTE E CONTEÚDOS DE ENSINO PARA 7º, 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A FASE DO TEMPERO

Na terceira etapa, denominada *A fase do tempero*, o aluno jovem já apresenta condições para aplicar técnicas, expressar-se e comunicar-se em diferentes linguagens artísticas. A prática da arte ajuda-o a afirmar a sua individualidade dentro do grupo, bem como a reconhecer e respeitar a individualidade do outro.

As marcas representativas da adolescência são a busca da identidade e a gênese do pensamento formal. A procura por modelos, o medo de se expor, a preferência pela repetição de formas conquistadas, o abandono das tarefas sem significado se contrapõem ao prazer de explorar e manejar novos materiais, de ver, pensar e sentir o mundo por uma ótica pessoal, a curiosidade por novas linguagens, a procura por um estilo próprio inserido em sua cultura.

Nessa etapa da vida humana ocorre o desenvolvimento do pensamento abstrato e metafórico, fruto da reflexão sobre a experiência, sobre a sua história de vida. No EFII, que oportunidades a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno, para a comunhão entre o sensível e o inteligível?

Os desafios que a arte propõe vão diretamente ao encontro de uma formação humana não fragmentada, os conteúdos da arte não se restringem apenas às soluções técnicas.



Na aula de arte, a ênfase não deveria estar na teoria das cores, mas na sensibilidade cromática; não na história da arte impressionista, mas no ressignificar o momento de olhar a vitalidade das cores e das coisas, na fugacidade impressa pelo gosto do artista.

Da mesma forma, no teatro a preocupação não deveria estar na apresentação do teatrinho que aprisiona os alunos em textos decorados e personagens estereotipados, mas na criação cênica que nasce da descoberta de criar um ente fictício e poder brincar com ele por meio do texto teatral.

(MARTINS, 1998)

Meninos e meninas, na fase do tempero, se interessam por um conjunto amplo de experiências de criação e observação artísticas e o aprendizado requer mais tempo porque eles têm necessidade de experienciar o conhecimento em profundidade.

O universo cultural dos alunos, suas referências artísticas e seus conhecimentos prévios são acolhidos e legitimados no processo de ensino e aprendizagem, que visa sempre a ampliar o repertório estético dos sujeitos.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA FASE DO TEMPERO

a) Artes Visuais

- O fazer artístico leva ao conhecimento mais aprofundado das diferentes linguagens visuais: desenho, colagem, pintura, modelagem, escultura, gravura, fotografia, cinema, instalação, design, etc..
- Em cada uma dessas linguagens, o aluno tem condições de explorar suas possibilidades expressivas e de desenvolver um estilo próprio de produção e comunicação.

b) Música

- A prática musical se enriquece com conceitos e informações que ampliam as possibilidades expressivas para improvisar, compor, interpretar e escutar canções.
- O aluno tem condições de fazer uso de técnicas instrumental e vocal básicas. As aulas de música trazem de modo implícito o fazer coletivo.

c) Teatro

- A prática teatral também está centrada nas possibilidades expressivas do teatro dentro de uma relação cooperativa que o grupo constrói;
- O jogo teatral (Viola Spolin) constitui um excelente meio para o ensino e a aprendizagem do teatro, possibilitando a experimentação e compreensão de conceitos básicos como: texto teatral (o quê), personagem (quem), cenário (onde), plateia (para quem).

- A construção de espetáculos consolida e ratifica, para o adolescente, a criação e a pesquisa coletiva.

APRECIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO ARTÍSTICAS NA FASE DO TEMPERO

Na leitura de uma imagem, na escuta de uma música, na apreciação de uma peça de teatro ou dança o adolescente se interessa pela organização formal e pelo estilo, dois aspectos que habitam a sua própria produção.

Desconstruir a obra artística, tentando descobrir como foi realizada, com que procedimentos técnicos, bem como aventar as intenções do artista, são práticas que resultam férteis para o desenvolvimento estético do aluno.

O exercício da contextualização é especialmente fecundo quando ocorre em função da investigação e do conhecimento da arte do entorno, da vinda de artistas à escola e da visita a espaços de arte e ateliês, audições musicais, espetáculos teatrais, feiras de artesanato. Esses locais são privilegiados para o adolescente experienciar e compreender as manifestações artísticas como exemplos vivos da diversidade cultural dos povos, que expressam a riqueza criadora de homens e mulheres de todos os tempos e lugares.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A FASE DO TEMPERO

A aprendizagem maior para um aluno dessa fase é a de encontrar um percurso pessoal de criação em arte, um estilo próprio. Para isso, é preciso que o ambiente da aula de arte propicie que o adolescente encontre prazer no ato de construir um trabalho artístico, interpretar uma canção, encenar uma peça de teatro ou dançar uma coreografia e, principalmente, que ele partilhe essa emoção criadora com seus colegas.

Outras aprendizagens esperadas para a fase do tempero são:

- Fruir arte, ou seja, mobilizar os recursos perceptivos próprios para buscar harmonia e beleza em seus trabalhos.
- Ter autonomia para fazer escolhas de materiais e de técnicas que atendam às produções artísticas individuais e grupais.
- Aplicar procedimentos técnicos, manusear adequadamente ferramentas e instrumentos.
- Observar e identificar qualidades artísticas em trabalhos próprios, nos de colegas e em obras de arte, bem como os materiais e técnicas utilizadas.
- Expressar verbalmente sentimentos, ideias e juízos de valor a respeito das manifestações artísticas que produz e assiste.

- Conhecer e apreciar as artes do seu entorno, as manifestações artísticas da sua comunidade, bem como respeitar a diversidade artística presente nas culturas do seu país e do mundo.
- Conhecer alguns movimentos estéticos ocorridos ao longo da história da arte, bem como artistas e suas obras.
- Conhecer pessoalmente profissionais do artesanato e da arte.

5- Orientações didáticas

Ensinar arte com arte é o caminho mais fértil. Cabe ao professor escolher os recursos didáticos adequados para suas aulas, observando sempre a crescente introdução de formas artísticas, o respeito e a valorização do percurso criador do aluno.

A condição primordial para que o trabalho de arte ocorra é que o educador estimule o protagonismo do educando na expedição aos universos da arte. O papel do adulto não é o de controlar, mas, sobretudo, o de garantir a liberdade da criança e do adolescente para que o sujeito afirme sua identidade, por meio do processo criativo.

O professor também experimenta e, junto ao aluno acolhe e legitima seu percurso criativo, oferecendo a segurança necessária para garantir esse aprendizado existencial que a arte proporciona: o de ser si mesmo. Para que a criança ou o jovem se encontrem consigo mesmos é essencial que reconheça e respeite o outro. Por isto, a segurança oferecida pelo educador se estende a todos e, ao mesmo tempo, a cada um.

Isso não significa, absolutamente, que o educador deva estimular uma prática artística espontaneísta, descompromissada, caótica. Pelo contrário, o processo criativo com arte demanda continência, requer que o aluno comprometa-se com o seu trabalho, solicite-lhe uma postura centrada para poder experienciar uma compreensão do mundo pelos sentidos, para poder “trazer o mundo para dentro de si”, conforme a etimologia da palavra estética.

Por isso, o espaço físico da aula de arte precisa ser desafiador, provocador. É importante que o ambiente em que serão realizadas as atividades abrigue e, ao mesmo tempo, instigue os alunos a criar.

A organização de oficinas que apresentem diversos materiais plásticos, sonoros, cênicos continua sendo especialmente fértil para o ensino da arte, porque é uma disposição que autoriza o livre arbítrio do aluno. Ele pode eleger brincar e criar com o que lhe apetece naquele dia, justificando assim a legítima liberdade de escolha de cada um em selecionar quantidades e qualidades de materiais, em preferir ferramentas, em escolher companheiros de trabalho ou em trabalhar sozinho (GIANNOTTI, 2008).

O exercício da opção é importante porque conduz à autonomia, à autoconfiança, à coragem e, mais que tudo, à responsabilidade pela escolha. Neste sentido, Giannotti (2008, p. 132) afirma que:

Identificados ao próprio viver, os caminhos construtivos, as escolhas e decisões de busca expressiva nos processos de criação são simultaneamente caminhos de estruturação de uma identidade, em diálogo com todas as competências, valores e vocações presentes em uma personalidade.

A aula de arte pode também apresentar uma proposta dirigida a partir de uma linguagem ou material, mas sempre garantindo que as meninas e meninos criem com autonomia, sem modelos a serem atingidos. Vale repetir que as atividades artísticas são revestidas de ludicidade e, porque não, de alegria.

As propostas artísticas dirigidas atendem a objetivos escolares na medida em que ajudam a articular e a consolidar aprendizagens relativas a projetos interdisciplinares, bem como a trabalhar os assuntos que mobilizam a turma como um todo.

No entanto, deve-se cuidar para que essas proposições temáticas não uniformizem as produções dos alunos. Naturalmente, eles imitam uns aos outros, porém é importante que o professor estimule as diferenças expressivas sem impor um padrão estético adulto.

Valorizar as formas imaginadas e materializadas pelos alunos, leva o educador a focar sua atenção às singularidades dos processos de criação de cada um.

Fayga Ostrower diz que “a criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar”. Para a autora, o processo de criação constitui uma tomada de contato com o mundo, em que a criança ou o adolescente transforma principalmente a si mesmo (1995:130).

Por tudo isso, o tempo dedicado à aula de Arte também não pode ser exíguo. “Apressar” o processo criativo impede a sua exequibilidade e leva a produtos exógenos, caricaturizados, que efetivamente não traduzem os conteúdos internos das crianças.

Albano (2002, p. 79) sintetiza bem porque a arte necessita efetivamente alargar seu tempo no currículo escolar:

Se formos mais fundo nesta questão, veremos que o tempo destinado à expressão artística é um tempo destinado a si próprio. É um tempo em que o sujeito se apossa do material para dizer de si e do seu mundo. Para falar do que lhe diz respeito, para dar forma a seus pensamentos e sentimentos. Este é um tempo que há muito a vida urbana engoliu...

No Ensino Fundamental é adequado que o tempo das aulas de arte seja de, pelo menos, de 75 minutos. Aprender arte requer tempo. Tempo interior e tempo efetivo de trabalho artístico.

Especialmente na fase do tempero, o processo de ensino e aprendizagem da arte requer um período mais longo para efetivar-se. A conquista da maturidade demanda mais tempo para percepção, reflexão, criação e execução. Quanto mais velho o aluno, mais seu tempo interior se aproxima ao do adulto: mais tempo ele necessita para abstrair e relacionar informações, mais ele se atém aos detalhes na execução de um trabalho artístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Arte orientam para um mínimo de duas aulas, já no Ensino Fundamental I. Indicam também que as duas aulas sejam dadas em sequência e não separadamente:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal.

(BRASIL, 1997: 71)

Espaços adequados para as aulas de arte também são importantes. É o que veremos a seguir.

ESPAÇOS DO APRENDIZADO DA ARTE NA ESCOLA

A função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática cultural duradoura e intensa. Bourdieu (2003) afirma que a instituição escolar deveria, pelo menos em parte, compensar a desvantagem daquelas pessoas que não encontram, em seu meio familiar, incitação às práticas sociais que cultivem a apreciação da arte:

Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição socioeconômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura prévia da distribuição desse capital por entre as classes. (p. 109)

Dentro dessa perspectiva, torna-se essencial a criação de espaços para a experiência da arte, para a produção e a fruição artísticas dentro das escolas de Cajamar. As salas-ambiente de artes plásticas, de música ou de teatro, constituem locais que nos despertam para mundos que nos habitam e que, nesses espaços, podem ser materializados em linguagens estéticas, em formas que passam a existir fora de nós.

a) O ateliê

A palavra ateliê resume bem o significado desses lugares que atuam como substratos para a experiência artística, que possibilitam e convocam à educação dos sentidos pelos sentidos, “maneiras de inteligibilizar nossa sensibilidade e sensibilizar nossa inteligência”, nas palavras de Edith Derdyck.

No ateliê são as linguagens expressivas e criativas que imperam e não as respostas prontas; não são as linguagens formatadas ou sabidas que circulam como veículo de expressão, comunicação e informação. Trata-se de explorar, através de materiais – comuns e incomuns –, as formas que ainda não conhecemos, as técnicas que ainda não dominamos, as ideias que ainda não sabemos. E eis o grande mistério: são as perguntas, as dúvidas, os acasos, as brincadeiras e as estranhezas que nos movimentam neste espaço tão particular – o espaço da criação – seja para as crianças, os adolescentes, os adultos dispostos a passar pela experiência da arte.

(DERDYCK, 2011)

Propomos algumas transformações estruturais, economicamente viáveis, nos prédios das escolas de Cajamar: a criação de espaços externos, moduláveis com toldos ou lonas, junto às áreas de esportes. Esses espaços podem ser adaptáveis para atenderem às múltiplas funções: desde apresentações, peças de teatro ou dança, exposições de trabalhos, a servirem como locais para aulas de música ou mesmo como ateliês.

Os ateliês de arte na escola precisam reunir um acervo de materiais que vão sendo adquiridos e coletados com o tempo. Esses materiais incluem mobiliário próprio como mesas grandes, armários e estantes para secagem e armazenamento de trabalhos dos alunos. Pias e tanques para lavagem também são necessários.

Segue abaixo, uma lista de materiais que podem integrar o ateliê da escola:

- **FERRAMENTAS:** Lápis grafite macio, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, tesouras, estiletes, pincéis chatos e redondos, martelos, alicates, estecas, goivas, formões, rolinhos de espuma, réguas, borrachas, apontadores, etc..
- **SUPORTES:** jornal, papel sulfite A3 e A4, papel Kraft, cartolinas, lixas, pa-

- pelão liso ou ondulado, papel cartão, papel crepom, papel laminado, papel celofane, papel espelho, madeiras, plásticos, panos, E.V.A., isopor, etc..
- **TINTAS:** guache, aquarela, anilina, acrílica, plástica, etc..
 - **MATERIAIS DIVERSOS:** revistas, fita crepe, fita durex, palitos de churrasco, palitos de dente, palitos de sorvete, esponjas, panos, estopas, bacias, potes para água, barbante, fio de nylon, lãs coloridas, arame, argila, placas de madeira (para trabalhar com argila), massa de modelar, sucatas, etc..
 - **FANTASIAS:** Roupas diversas, capas, panos, chapéus, sapatos, máscaras, perucas, bonecos, etc..
 - **ADEREÇOS:** caixas de papelão ou de madeira, baú, cordas, vassouras, copos, pratos, etc..
 - **INSTRUMENTOS MUSICAIS:** materiais sonoros, equipamentos para gravação e reprodução de sons.

b) Projetos e atividades culturais

Projetos com enfoque cultural podem ressignificar a vida da escola, abrindo espaços (que muitas vezes estão inertes) para acolher a pluralidade, a diversidade, bem como as criações coletivas, as práticas solidárias tais como: grupos de teatro, grêmios, saraus, ciclos de leitura, oficinas, festivais de música, shows de talentos, produções videográficas, sessões de cinema, entre muitas outras possibilidades.

Promover eventos culturais dentro da escola favorece envolvimento e um desempenho mais ativo da criança, do jovem e do adulto, articulando mais efetivamente suas práticas sociais às práticas escolares. Estimular situações de oralidade, de produção artística, de apresentação pública, consiste num procedimento eficaz para deixar aflorar as questões que emergem desse terreno da aculturação, auxiliando os sujeitos a elaborar transformações internas, para melhor familiarizar-se com o modo letrado de comunicação.

As apresentações, exposições de trabalhos, feiras culturais, festas, são sempre reveladoras de que esses estudantes têm muito a dizer e a mostrar. Consistem em atividades que devolvem a autoestima, restabelecem a autoconfiança, conferem protagonismo a cada um deles e podem solidificar um relacionamento mais prazeroso com a escolarização. Além do mais, as atividades culturais imprimem plasticidade ao modelo conteudista e tecnicista em que se ancoram grande parte dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. **Projeto Leitura do Mundo**. FAFE/ Prefeitura de São Paulo, Maio de 2004. (apostila)

_____. **O espaço do desenho: A educação do educador**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética para jovens e adultos: A beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.

ARROYO, Miguel. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D. e NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.) **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental 1/* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental 2/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**. São Paulo: EDUSP: 2003



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DERDYCK, Edith. O espaço da criação e a criação do espaço: Arte na escola, no museu, em casa. **Revista Emília.** Disponível em: <http://revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21>.

DEWEY, J.. **Experiência e Educação:** Introdução à Filosofia da Educação. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. A arte como experiência. São Paulo: Abril, 1974.

FERREIRA SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. **Antro políticas da Educação.** São Paulo: Képos, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

GIANOTTI, Sirlene. **Dar forma é formar-se:** Processos criativos da arte para a infância. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo,, 2008. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-141434/

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** (ANPED). Rio de Janeiro, n. 19, jan.- abr. 2002.

LEYS, Simon. **Ensaio sobre a China.** Lisboa: Cotovia, 2005.

MARTINS, Miriam C. & PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino de Arte, a língua do mundo:** Poetizar, fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 200.

EDUCAÇÃO FÍSICA



Sumário

| | |
|---|-----|
| 1- FINALIDADES E OBJETIVOS | 175 |
| 2- EIXOS NORTEADORES DO CURRÍCULO | 177 |
| 3- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 179 |
| 4- MODALIDADES ORGANIZATIVAS | 181 |
| 5- LEITURA E ESCRITA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 183 |
| 6- AVALIAÇÃO | 185 |
| 7- OS EIXOS DE CONTEÚDO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 186 |
| 8- EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM | 199 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA | 217 |

1 - Finalidades e objetivos

A Educação Física, ministrada por professores especialistas, está presente em todas as etapas do Ensino Fundamental nas escolas de Cajamar, em duas aulas semanais de 50 minutos. Os professores de Educação Física participam dos HTPCs nas escolas a fim de garantir a integração da Educação Física ao Projeto Pedagógico e favorecer a elaboração de projetos didáticos com as demais áreas de conhecimento. Uma vez por mês, os HTPCs contemplam a necessidade de encontros com os pares e a assistente pedagógica (AP) da área. Este documento foi produzido por este grupo com apoio de uma assessora externa.

O texto apresenta a concepção de Educação Física adotada no município; as relações da área com os eixos norteadores do currículo; os pressupostos teórico-metodológicos da área; as expectativas de aprendizagem, conteúdos e orientações didáticas cada etapa do Ensino Fundamental; a concepção e os instrumentos de avaliação e o material bibliográfico consultado e utilizado na prática dos professores. A Educação Física escolar foi introduzida nas escolas brasileiras no final do século 19 com a denominação de ginástica escolar. Os professores utilizavam-se dos métodos ginásticos europeus para formar corpos disciplinados e ensinar hábitos de higiene. Ao longo do século 20, o esporte passou a ser o principal conteúdo das aulas, com o objetivo de formar o caráter e revelar talentos esportivos para a nação. Estes dois períodos têm em comum: a abordagem exclusivamente biológica do corpo, a diretividade dos métodos e a exclusão de boa parte dos alunos.

A década de 1980 do século 20 representou o momento da “crise paradigmática” da Educação Física escolar. Esta época caracterizou-se pelo surgimento de diversas propostas teórico-metodológicas que criticavam as concepções até então vigentes. As publicações da área e os cursos de formação inicial e continuada de professores começaram a sofrer influências de propostas como a educação psicomotora, a abordagem desenvolvimentista, educação de corpo inteiro (fundamentada no construtivismo piagetino) e a proposta crítico-superadora (embasada nos estudos marxistas). Tais abordagens procuravam ampliar as visões exclusivamente biológicas do movimento humano e a confusão entre o papel da Educação Física escolar e do treinamento esportivo na escola.



Na década de 1990, novas propostas foram sistematizadas, dentre elas, as abordagens saúde-renovada e crítico-emancipatória. Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs). Neste documento, a Educação Física escolar foi reconhecida como área de conhecimento da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes, são exemplos de conteúdos da CCM para os quais a Educação Física deveria facilitar o acesso e reflexão crítica. Para os PCNs, o envolvimento das crianças em atividades da CCM cria oportunidades de desenvolvimento pessoal, comunitário e de formação para a cidadania ativa.

Na primeira década dos anos 2000, a Educação Física escolar passou a viver um novo período: a construção de propostas curriculares por estados e municípios e o aumento das preocupações com a formação inicial e continuada dos professores. Tais propostas carregaram alguns pressupostos e ideias dos PCNs e avançaram em relação à definição de objetivos e situações de aprendizagem para as diferentes etapas da escolarização. O município de Cajamar inseriu-se neste debate e, desde 2007, preocupou-se em garantir que a Educação Física estivesse incorporada ao projeto pedagógico das escolas por meio da abordagem cultural.

No currículo das escolas de Ensino Fundamental de Cajamar, a Educação Física é encarada como área de conhecimento da cultura corporal. Ela contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Não se preocupa apenas com o corpo físico/biológico, mas entende e trabalha a corporeidade e o movimento como expressão das emoções e pensamentos de sujeitos dotados de história social e cultural.

A cultura corporal dos alunos é ponto de partida do currículo de Educação Física. A partir das experiências prévias das crianças e adolescentes, os professores provocam a ampliação e ressignificação dos conteúdos por meio de atividades permanentes, sequências de atividade e projetos didáticos com as demais áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento dos alunos e partilha de valores democráticos. Isto significa dizer que o currículo de Educação Física promove um círculo de produção de cultura corporal representado no diagrama na página seguinte.



2. Eixos norteadores do currículo

O currículo de Educação Física está organizado em 6 eixos de conteúdo: 1. Jogos e Brincadeiras; 2. Atividades Rítmicas e Danças; 3. Lutas e Artes Marciais; 4. Ginásticas; 5. Esportes; e 6. Conhecimentos sobre o Corpo. O trabalho com cada um dos eixos inclui as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais.

Os eixos de conteúdo das aulas de Educação Física entrecruzam-se com os eixos norteadores do currículo do município de Cajamar: Diversidade Cultural, Justiça e Cidadania e Qualidade de Vida e Saúde Integral.

O eixo de qualidade de vida e saúde integral é contemplando quando o estudo e as vivências da cultura corporal levam os alunos a refletirem sobre seus hábitos cotidianos de exercício e alimentação e sobre a qualidade do meio ambiente no qual as atividades da cultura corporal acontecem. Integram este eixo os temas contemporâneos sobre o corpo como os padrões de beleza e saúde, distúrbios alimentares, vigorexia, marcas corporais (tatuagens, piercing), que são discutidos com os alunos do Ensino Fundamental II, conforme as necessidades identificadas pelos professores e pela assistência pedagógica da área nas avaliações diagnósticas e no cotidiano escolar.

Em relação ao eixo justiça e cidadania, entendemos que o envolvimento das crianças em atividades da CCM cria oportunidades de aprendizagem de valores e atitudes para a cidadania ativa. As aulas de Educação Física devem representar momentos em que os alunos ampliam e sistematizam conhecimentos sobre a CCM, visando a construção de competências para a participação social. Conteúdos como discriminação étnica, estereótipos de gênero, violência e corrupção nas práticas da cultura corporal de movimento integram a prática pedagógica neste eixo.

As crianças e adolescentes constroem a cidadania ativa quando têm garantidos seus direitos participativos nas aulas e atividades escolares, quando seus direitos à singularidade, à formação e informação de qualidade são priorizados. Neste sentido, ampliar conhecimentos sobre a Cultura Corporal de Movimento não significa, meramente, dominar e reproduzir conhecimentos sobre esta cultura, mas utilizá-los como recursos para estar no mundo mediante valores da sociedade democrática. Para alcançar este objetivo, a Educação Física trabalha em consonância com o projeto pedagógico da escola e em parceria com os professores de sala e os gestores educacionais.

Em relação ao eixo norteador do currículo diversidade cultural, as aulas de Educação Física pautam-se no conceito de aprendizagem significativa. Os professores de Educação Física partem das ideias e vivências previamente adquiridas pelos alunos no contexto cultural de suas comunidades. Os novos conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento incorporam-se aos conceitos e vivências dos alunos, motivando-os a revê-los, ampliá-los ou ressignificá-los, modificando suas práticas sociais. Os alunos são vistos como produtores ativos de cultura corporal de movimento.

Nas aulas de Educação Física trabalham-se as três dimensões de conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal). Esta opção permite que a Educação Física deixe de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, incluindo, desse modo, uma intervenção, planejada pelo professor, ao conhecimento que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento.

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer da cultura corporal. Nes-

ta dimensão, o aprender significa tentar, praticar, pensar, planejar, avaliar suas ações corporais. Os alunos, também, devem aprender procedimentos de organização do espaço e dos grupos de trabalho, por exemplo: estratégias para escolher times ou grupos de práticas e procedimentos para solucionar conflitos sobre as regras e estratégias das atividades coletivas.

Na dimensão conceitual, incluem-se os fatos, conceitos e princípios relacionados aos diferentes eixos da cultura corporal de movimento. Os alunos devem aprender conceitos sobre o surgimento das modalidades estudadas, os efeitos do exercício do corpo humano, além de debaterem o significado sociocultural dos conteúdos aprendidos.

A dimensão atitudinal tem relação com o respeito a si e ao outro, a construção e o respeito às regras, o trabalho em grupo, a cooperação, a crítica às diversas formas de discriminação e preconceito nas práticas da cultura corporal.

3- Pressupostos teórico-metodológicos

Os princípios metodológicos orientam o processo de tomada de decisão dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Cajamar sobre as metodologias de ensino e a organização da prática pedagógica. No processo de construção do currículo foram elencados os seguintes princípios:

GLOBALIDADE NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

Este princípio indica que todos os conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento devem ser trabalhados nas múltiplas dimensões das práticas sociais. Por exemplo: quando o professor identifica a necessidade de trabalhar com uma modalidade esportiva como o futebol, deve considerar a globalidade de sua presença na cultura do aluno: as questões históricas, os valores e conceitos que acompanham o futebol na cultura brasileira, além das técnicas motoras, táticas, os sentimentos e práticas dos alunos em relação ao conteúdo.

O princípio da globalidade, também, indica que os alunos devem ser considerados nas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: social, afetiva, motora e cognitiva.

RELEVÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS

Segundo este princípio, as ideias dos alunos não são obstáculos à aprendizagem,

mas veículos que levam à construção significativa de conhecimentos. Utilizando este princípio, os professores planejam como ativar e fomentar a reflexão dos alunos sobre suas próprias ideias. O objetivo não é reprimir o conhecimento do aluno, mas fazer com que utilize sua capacidade de pensar no que sabe e no que quer aprender. O intuito é que os alunos possam integrar os conhecimentos escolares da Educação Física à rede de significados sobre a cultura corporal construída na família, na mídia, no grupo de amigos. Desta forma, poderão transformar sua visão sobre o mundo dos esportes, danças, ginásticas, jogos, lutas e conhecimentos sobre o corpo e não apenas acumular informações sobre a cultura corporal de movimento.

COGESTÃO

Este princípio orienta os professores de Educação Física a envolverem os alunos na gestão e planejamento das aulas. Algumas aplicações práticas deste princípio são as estratégias de planejamento participativo, o estabelecimento de combinados e regras com os grupos de alunos e a definição de alunos “ajudantes do dia” nas aulas de Educação Física.

Uma boa gestão da aula depende da capacidade de liderança do professor, de criar um ambiente adequado para a aprendizagem e de lidar com o comportamento dos alunos. Os professores devem estabelecer limites claros para os alunos, enfatizando a responsabilidade das crianças com a gestão da aula.

Assim, uma boa gestão de aula depende do planejamento de uma rotina clara para o desenvolvimento das aulas e do estabelecimento de regras e procedimentos e do cumprimento das mesmas.

INCLUSÃO

As aulas de Educação Física devem adotar metodologias de ensino em que todos os alunos e alunas possam efetivamente participar. Este princípio, também, orienta o professor a considerar a inclusão das múltiplas interpretações que os alunos constroem sobre a Cultura Corporal de Movimento, as questões de gênero e o trabalho coeducativo.

Cabe à escola criar estratégias para incluir as crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular. É importante que os professores de Educação Física elaborem estratégias de ensino adaptadas às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua capacidade motora e sensorial. O princípio da inclusão, também, indica que o professor deve envolver os alunos na criação de atividades de ajuda mútua, nas quais alunos com ou sem deficiência poderão interagir de forma construtiva.

LUDICIDADE

As aulas de Educação Física devem figurar como momentos em que os alunos possam utilizar-se da linguagem corporal de forma prazerosa. As atividades lúdicas, outro aspecto importante da Educação Física, devem entrar na escola. O brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo espaço privilegiado dentro da sala de aula. E o professor, além de gostar de brincar, deve aprender a lidar com esses conteúdos.

As brincadeiras e jogos, considerados componentes da cultura infantil, enriquecem o currículo, trabalhando o conteúdo de forma prática. Cabe ao professor, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho, mesmo quando aborda outros eixos de conteúdo com as lutas, danças, esportes e ginásticas.

4. Modalidades organizativas do planejamento

Os diferentes conteúdos da Cultura Corporal de Movimento podem ser trabalhados em 4 modalidades organizativas do planejamento, que são descritas no plano de ação do professor, conforme suas avaliações sobre as necessidades dos grupos de alunos com os quais atua:

ATIVIDADES PERMANENTES

Representam atividades de caráter regular, diário, semanal ou quinzenal que procuram garantir aprendizagens de conteúdos que necessitam de constante retomada ou que se relacionam a formação de hábitos.

Por exemplo: a socialização de jogos e brincadeiras (em uma das aulas da semana ou quinzenalmente os alunos trocam e vivenciam repertório); rodas de conversa; registros, atividades de alongamento e aquecimento.

As atividades permanentes diferenciam-se das atividades da rotina de aulas porque implicam em um planejamento intencional dos professores para garantir etapas encadeadas que proporcionam que as aprendizagens avancem.

A roda de conversa, por exemplo, pode representar apenas uma atividade da rotina educativa, na qual o professor realiza a chamada e informa as crianças sobre o conteúdo

da aula ou pode ser planejada como uma atividade permanente na qual este realiza mediações para garantir aprendizagens como: comunicar-se verbalmente, ouvir o outro e utilizar a fala do outro para refletir, trocar experiências sobre a cultura corporal, avaliar as aprendizagens do grupo. Quando a roda de conversa é uma atividade permanente o professor garante que a cada atividade novas aprendizagens se construam.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

São atividades encadeadas que visam trabalhar determinado conteúdo da Cultura Corporal de Movimento. Por exemplo: uma sequência de atividades para compreender a diferença entre jogo cooperativo e jogo competitivo, uma sequência de atividades para aprender determinado movimento (rolar, lançar).

Nas sequências didáticas são descritos os conteúdos da sequência, ou seja, o que será trabalhado; as estratégias utilizadas pelo professor para que os alunos aprendam os conteúdos; e a avaliação do professor, com a descrição das observações sobre como os alunos se apropriaram dos conteúdos da sequência.

Uma sequência tem de ter uma organização lógica das etapas. Cada etapa depende da outra e contribui para os alunos alcançarem as expectativas de aprendizagem previstas. O professor não precisa descrever aula a aula, mas as etapas de trabalho e o número de aulas de cada etapa e da sequência como um todo. A quantidade de aulas de cada sequência é uma opção de cada professor em função das necessidades observadas nos alunos.

Dessa forma, todas as sequências didáticas devem envolver as seguintes etapas:

- **1º momento:** problematização do conteúdo e levantamento do conhecimento que o aluno já possui sobre o conteúdo que será abordado.
- **2º momento:** apreensão e ampliação do conhecimento: possibilitar aos alunos ampliarem seus conhecimentos nas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais.
- **3º momento:** avaliação das aprendizagens.

PROJETOS DIDÁTICOS

Representam a seleção compartilhada com os alunos de uma temática da Cultura Corporal, cujo estudo gera um produto cultural com função de sistematização e comunicação das aprendizagens das crianças e do professor. Pressupõe a participação das crianças nas tomadas de decisões sobre o processo de apropriação do tema (pesquisa, vivência, contato, etc.). Os projetos didáticos, preferencialmente, são desenvolvidos em parceria com outros educadores da escola.

O planejamento de projetos didáticos envolve:

- A contextualização das situações de aprendizagem em um tema-problema negociado com os alunos;
- A definição de um objetivo compartilhado com os alunos (produto final do projeto) que representa um objeto cultural que organiza e comunica as aprendizagens do projeto;
- A pesquisa sobre o tema e as formas de organização do produto final em diferentes fontes de informação;
- A interpretação e ordenação das fontes de pesquisa;
- A representação e socialização do processo de construção do produto final;
- A avaliação das aprendizagens.

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO

As atividades de sistematização podem acontecer quando existe a necessidade de retomada de algum conteúdo em especial. São atividades destinadas a organizar os conhecimentos para que os alunos possam compreender e fixar aspectos da cultura corporal que o professor considera importantes. São elaboradas pelo professor, assim que forem surgindo necessidades dos alunos.

5. Leitura e escrita nas aulas de educação física

A leitura e a escrita são estratégias socioculturais de sistematização e comunicação da Cultura Corporal de Movimento, por isso os professores de Educação Física devem contemplar atividades de leitura e escrita em suas aulas. Em nosso contexto social, as práticas e significados da Cultura Corporal de Movimento se manifestam em diferentes gêneros e suportes textuais, que os alunos devem aprender a interpretar e produzir como textos jornalísticos, textos instrucionais, vídeos, programas de rádio e televisão, imagens.

As atividades de leitura e escrita envolvem a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da Cultura Corporal de Movimento. Os professores de Educação Física contextualizam a leitura e a escrita de acordo com os modos como os conhecimentos são produzidos e divulgados nas práticas sociais.

As atividades de leitura e escrita relacionam-se também com as necessidades comunicativas dos projetos didáticos da área.

Objetivos das atividades de leitura nas aulas de Educação Física

- Acessar conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento;
- Desenvolver autonomia para buscar conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento;
- Ler diferentes textos que comunicam conhecimentos da cultura corporal de movimento;
- Interpretar criticamente os conceitos e valores associados às práticas da cultura corporal de movimento.

Objetivos das atividades de escrita nas aulas de Educação Física

- Escrever diferentes textos sobre a cultura corporal de movimento selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.
- Registrar suas aprendizagens e as aprendizagens do grupo sobre a cultura corporal de movimento.
- Produzir significados sobre a Cultura Corporal de Movimento.

Garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para adquirirem os conhecimentos de todas as áreas, mas também, e principalmente, para ter acesso à cultura letrada e à plena participação social.

(SÃO PAULO, 2006, P.6).

Assim, como os demais educadores da escola, é fundamental que os professores de Educação Física evitem trabalhar atividades de leitura de forma burocrática e sem significado para os alunos e que trabalhem os diferentes momentos da leitura.

ANTES DA LEITURA

- Levantar o conhecimento prévio do assunto tratado no texto.
- Observar indicadores como título, capas, ilustração, sumário, autor, gênero, etc..
- Explicitar os conteúdos que imaginamos encontrar no texto a partir dos índices levantados.
- Explicitar o objetivo da atividade de leitura.

DURANTE A LEITURA

- Compreender os significados.
- Ler nas linhas, ler nas entrelinhas e refletir.
- Resumir/ampliar, discutir os significados encontrados no texto.

DEPOIS DA LEITURA

- Sistematizar o conhecimento construído e relacionar com outros textos e fontes.

Ao longo do Ensino Fundamental, os professores de Educação Física devem contribuir para que os alunos adquiram competências para “Ler nas linhas”, “Ler entre as linhas” e “Ler além das linhas” os conhecimentos da cultura corporal de movimento divulgados em seu contexto cultural.

- Identificação e recuperação de informação: habilidades que envolvem reconhecimento literal “ler nas linhas”.
- Compreensão e interpretação: habilidades que envolvem inferência e integração de segmentos do texto “ler entre as linhas”.
- Reflexão: habilidades que envolvem avaliação e julgamento, “ler por trás das linhas”.

6-Avaliação

...o sentido de avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para análise de aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

(SOARES ET AL., 1992, P.103).

As estratégias de avaliação estão pautadas nos seguintes pontos:

- Participação dos alunos no processo;
- Avaliação coerente com os objetivos de aprendizagem;
- Avaliação estratégica para repensar as metodologias de ensino;
- Avaliação diagnóstica: fonte de diálogo com as necessidades do aluno;
- Avaliação final: replanejamento.



7- Os eixos e o conteúdo da prática pedagógica

A Educação Física organiza sua prática pedagógica a partir de 6 eixos de conteúdo da Cultura Corporal de Movimento:

- Jogos e brincadeiras
- Esportes
- Atividades Rítmicas e Danças
- Lutas e Artes Marciais
- Ginásticas
- Conhecimentos sobre o corpo

A seguir detalha-se a concepção de cada eixo de conteúdo ao longo do Ensino Fundamental.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Este projeto adota a perspectiva cultural do estudo da atividade lúdica. Huizinga (1938) foi pioneiro na defesa da natureza cultural do jogo, contrapondo-se às teorias que buscavam o sentido do jogo em necessidades biológicas. Para o autor, todas as grandes atividades humanas como a linguagem, a filosofia, o direito e a arte foram marcados pelo caráter lúdico.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma **atividade livre**, conscientemente tomada como **não séria e exterior à vida habitual**, mas ao mesmo tempo **capaz de absorver o jogador** de maneira intensa e total. É uma atividade **desligada de todo e qualquer interesse material**, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de **limites espaciais e temporais próprios**, segundo certa ordem e certas regras. **Promove a formação de grupos sociais** com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

(HUINZINGA, 2000, P. 10)

Kishimoto (1994) sintetiza as características do jogo segundo inúmeros autores que buscaram o conceito deste fenômeno cultural, ao longo do século 20: Liberdade de ação do jogador, caráter voluntário, de motivação interna; Presença de regras (implícitas ou explícitas); Relevância do processo de brincar, caráter improdutivo, incerto, fim em si mesmo; Não-literalidade, reflexão em segundo grau, representação da realidade, imaginação; e Contextualização no tempo e no espaço.

Mas, afinal, porque precisamos conhecer estas características? A resposta é: Para observarmos melhor nossas práticas, como e por quê as crianças jogam.

Vamos pensar na seguinte situação:

Saímos da sala dos professores e vamos até o pátio onde acontece o intervalo e observamos o seguinte: um grupo joga futebol com uma lata de refrigerante amassada e dois gols delimitados com pedras, outro brinca de pega-pega, há aqueles que pulam corda, outros se agarram no chão, brincando de luta. Nesta situação, podemos observar as características elencadas acima: ninguém pediu para as crianças brincarem, elas tiveram liberdade para se organizarem e não estavam preocupadas em ganhar nada com isto, todas as atividades tinham regras e se limitavam no tempo e no espaço, todas aconteciam em um plano representativo, destacado do cotidiano.

Agora vamos imaginar outra situação:

O professor de Educação Física decide dar aulas com os mesmos jogos que observou no intervalo. O caráter voluntário e livre se modifica, pois as crianças não podem escolher outro jogo. Geralmente o professor define o tempo, o espaço, as regras e grupos que irão jogar. Neste caso, o jogo também deixa de ter um fim em si mesmo, pois o professor espera que as crianças produzam determinadas aprendizagens por meio do jogo. Nesta aula o jogo deixa de ter algumas de suas características principais? Passa a ser o quê, então? Uma atividade pedagógica, didática? Um trabalho escolar? O jogo, afinal, é uma estratégia, para ensinar conteúdos ou um conteúdo que tem valor por suas características intrínsecas? Quando o transformamos em atividade estamos deixando de lado muitas de suas possibilidades de aprendizagem? Será que defendemos o jogo de fato ou apenas o utilizamos para seduzir as crianças?

Para Henriot (1983 apud FILGUEIRAS, 1998) o jogo se define pela **atitude** mental do jogador, vivida numa situação concreta, na qual se estabelece um fato social definido como jogo. Uma atividade é lúdica, quando o sujeito a define como tal.

Para Piaget o jogo se caracteriza pela primazia da atividade assimiladora sobre a função acomodativa (apud FILGUEIRAS, 1998 e FREIRE, 1989 e 2005). A criança joga por prazer, exercendo condutas que exigiram anteriormente um esforço adaptativo. Portanto, a atividade lúdica se caracteriza pela assimilação pura ou predominante e contribui para que o indivíduo organize e tome maior contato com habilidades já desenvolvidas. É um momento de “folga” (MACEDO, 1990) ao esforço que fazemos para nos adaptar às demandas do ambiente.

... O esforço adaptativo, a necessidade vital que a criança tem e lhe é solicitada pela sociedade de apreender tantas coisas para a sua sobrevivência em todos os níveis, esse esforço adaptativo consome muito as energias da criança e o jogo, o brincar, não importa a estrutura desse brincar (...), consistem nesta espécie de folga a esse esforço adaptativo.

(MACEDO, 1990)

Na atividade lúdica não é possível separar ação adaptativa e ação assimiladora, trabalho e jogo. E é justamente neste **estado de jogo definido subjetivamente pelo sujeito** que precisamos encontrar o valor do mesmo para as aulas de Educação Física e para a formação cultural das crianças. Porque, mais importante do que jogar para desenvolver conteúdos definidos pelo professor, é fundamental que as crianças aprendam a jogar ou ampliem suas possibilidades de jogar para usufruírem desta cultura e deste estado mental/corporal/afetivo que o jogo proporciona.

Jogar coloca os sujeitos em atividade mental construtiva e possibilita: aprender a fazer escolhas (pois é preciso decidir, o que, como, onde, com quem e com quais regras jogar); a viver junto (pois é preciso decidir regras colaborativamente); a organizar o tempo e o espaço; a agir a partir da motivação intrínseca (porque quando se joga não há preocupação com recompensas externas); a abrir novas janelas de aprendizagem, pois no jogo, a prevalência da atividade assimiladora possibilita a descoberta de novos elementos e problemas para solucionar que levam a novas ações mentais/corporais/afetivas.

Deste ponto de vista, precisamos trabalhar o jogo para que as crianças aprendam a jogar e não para que aprendam este ou aquele conteúdo. E aprender a jogar significa aprender a usufruir das características inerentes ao jogo. Nosso projeto pedagógico não utiliza o jogo nas aulas de Educação Física apenas como elemento sedutor (estratégia) para atrair a criança, mas como conteúdo com identidade cultural. Nós o transformamos em atividade pedagógica? Sim e assumimos isto. E não há mal algum em fazê-lo, porque a aula não é jogo, é aula. No entanto, entendemos que esta atividade pedagógica deve proporcionar condições para que as crianças aprendam o jogo, com o jogo.

Nós também utilizamos o jogo como estratégia para aprendizagem de outros conteúdos como habilidades motoras, conceitos ou atitudes porque entendemos que estes dois polos são inseparáveis.

Para darmos conta desta concepção de jogo, organizamos o trabalho em dois eixos:

- O jogo como conteúdo da cultura corporal - Meta: aprender a organizar seus próprios jogos de forma autônoma.
- O jogo como estratégia para aprender conteúdos - Meta: desenvolver-se de forma global praticando jogos.

O brincar tem um fim em si mesmo quando se caracteriza pela espontaneidade, e é um meio de ensino, quando busca algum resultado. As atividades lúdicas tornam a aprendizagem mais prazerosa e significativa, fazendo com que as crianças ajam com espontaneidade, construindo, reconstruindo, ampliando e aperfeiçoando seus conhecimentos.

ESPORTES

O esporte é um dos conteúdos tradicionais das aulas de Educação Física. Ele denomina, inclusive, uma abordagem histórica da área, a abordagem esportivista. Esta abordagem sofreu inúmeras críticas desde a década de 1980, mas na prática ainda continua presente na formação e no trabalho de grande parte dos professores de Educação Física escolar.

Um dos principais problemas do enfoque tradicional do ensino de esportes nas aulas de Educação Física é privilegiar os valores e características do esporte competitivo em detrimento dos valores e características das situações educativas ou de utilizar o esporte como forma de educação, alienadora e moralizante.

O esporte caracteriza-se pela formalidade das regras (definidas pelas entidades representativas), ou seja, é praticado com as mesmas regras em todos os contextos, pela competitividade e seletividade, pois seu objetivo precípua é destacar-se nas competições.

A educação é democrática, inclusiva, visa o desenvolvimento de todos. Quantos de nós não observamos a prática de esportes nas aulas de Educação Física apenas pelos mais habilidosos? Ou a utilização das aulas para treinamento de equipes competitivas da escola? Com as regras oficiais jogam apenas entre 10 e 14 jogadores, mas nas nossas aulas temos 35 a 40 alunos. Outro problema é que, na abordagem esportivista, difundida no Brasil, praticam-se apenas quatro modalidades: handebol, futebol, voleibol e basquetebol, utilizando-se de exercícios repetitivos, ou pior, do “rola bola”.

Consideramos inadequado condicionar o trabalho da Educação Física à seleção de atletas de alto rendimento. O objetivo da Educação Física é formar cidadãos. Na

década de 1980, no Brasil, iniciou-se um movimento de disseminação do esporte como direito de todos. Este movimento levou a um processo de adjetivação da palavra 'esporte': esporte-participação, esporte-educativo, esporte-inclusivo, esporte-educação. O importante é nunca perdermos de vista que o esporte, enquanto da cultura corporal de movimento, objeto de estudo da Educação Física, deve estar a serviço do desenvolvimento do aluno e da vida democrática.

O ensino do esporte na escola foi inicialmente associado ao desenvolvimento da capacidade de liderança, domínio de si, lealdade, cooperação, autodisciplina, iniciativa e tenacidade. (SCAGLIA, 1999)

Para o autor, o esporte não é educativo a priori, precisa da mediação do educador. Não é apenas a aprendizagem de conteúdos técnicos, mas de valores culturais. A aprendizagem do esporte não deve ocorrer por um fazer mecânico, exterior ao indivíduo, mas por um fazer contextualizado, de compreensão e resolução de problemas.

Uma boa pedagogia não é aquela que demonstra um gesto para ser imitado, automatizado: é aquela que permite ao educando vivenciar um processo de ensino-aprendizagem em que, por meio de explorações, possa descobrir o seu gesto motor.

(SCAGLIA, 1999, P. 60)

As metodologias tradicionais de ensino dos esportes enfatizavam a técnica descrita em modelos biomecânicos e dissociada dos outros componentes da prática esportiva como as relações entre os jogadores, o clima afetivo, as estratégias individuais e coletivas. Nestas metodologias enfatizava-se o aspecto efêmero do gesto esportivo, em detrimento da percepção e da tomada de decisões.

Esta proposta identifica-se com novas abordagens do ensino dos esportes, especialmente dos esportes coletivos. Nestas abordagens os gestos técnicos dos esportes são vistos como técnicas corporais culturalmente construídas; as técnicas corporais não são movimentos padronizados, únicos, mas modos de solucionar problemas contextuais da prática esportiva, que envolvem decisões técnicas e táticas intrincadas.

Nesse sentido, jogar bem não seria apenas executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, além disso, contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo.

Estas novas metodologias apoiam-se nos trabalhos de Claude Bayer e Júlio Garganta. Claude Bayer entende o esporte coletivo a partir de invariantes nas situações de ataque e defesa. Para este autor, em todos os esportes coletivos, os sujeitos devem resolver proble-

mas de Ataque (conservação da posse de bola; progressão da bola e da equipe em direção ao alvo adversário; e finalização em direção ao alvo) e de Defesa (recuperação da posse de bola; contenção da bola e da equipe adversária em direção ao próprio alvo); e proteção do alvo. As aulas de Educação Física de Cajamar trabalham os esportes coletivos por meio da indissociabilidade entre técnica e tática, rompendo com a concepção mecanicista do ensino do esporte pelo método parte/todo.

O trabalho com esportes também está apoiado nas unidades funcionais criadas por Garganta (apud FREIRE e DE ROSE, 2005), segundo o autor, o professor deve orientar seu planejamento para atividades que trabalhem tais unidades funcionais.

- **Eu-bola:** atenção sobre a familiarização com a bola e seu controle;
- **Eu-bola-alvo:** atenção sobre o objetivo do jogo; finalização;
- **Eu-bola-adversário:** combinação de habilidades; conquista e a conservação da posse da bola (1 x 1); procura da finalização;
- **Eu-bola-colega-adversário:** jogo a 2; passa e vai; ajuda e cobertura defensiva;
- **Eu-bola-colega-adversários:** jogo a 3; criação e anulação de linhas de passe; penetração e cobertura ofensiva;
- **Eu-bola-equipe-adversários:** do 3 x 3, 4 x 4, ao jogo formal; assimilação e aplicação dos princípios de jogo, ofensivos e defensivos. (FREIRE & DE ROSE, 2005)

Nas aulas de Educação Física também utilizamos os estágios de desenvolvimento dos jogos coletivos desenvolvidos por Garganta.

Quadro extraído de Freire e De Rose (2005)

| | | | |
|---|--|---|--|
| Jogo anárquico - centração na bola - subfunções - problemas na compreensão do jogo | - Abuso da verbalização, sobretudo para pedir a bola | - Aglutinação em torno da bola e subfunções | - Elevada utilização da visão central |
| Descentração - a função não depende apenas da posição da bola | - Prevalência da verbalização | - Ocupação do espaço em função dos elementos do jogo | - Da visão central para a periférica |
| Estruturação - conscientização da coordenação | - Verbalização e comunicação gestual | - Ocupação racional do espaço (tática individual e de grupo) | - Do controle visual para o proprioceptivo |
| Elaboração - ações inseridas na estratégia da equipe | - Prevalência da comunicação motora | - Polivalência funcional. Coordenação das ações (tática coletiva) | - Otimização das capacidades proprioceptivas |

Utilizando-se de jogos reduzidos e atividades contextualizadas, os professores de Educação Física ajudam os alunos evoluir nas fases de desenvolvimento dos jogos esportivos. O objetivo do ensino dos esportes é a formação de alunos inteligentes e cooperativos, autônomos, com condições de participar ativamente de várias modalidades da cultura esportiva, que sejam capazes de desenvolver e respeitar estilos pessoais de interpretação da prática esportiva.

Nas aulas de Educação Física o esporte deve ser trabalhado em dois eixos: **Formar o praticante** – saber adaptar regras, espaços, movimentos conforme as necessidades do grupo, respeitar diferenças, aprender a solucionar os problemas corporais e táticos, compreender a evolução histórica do esporte, conhecer as regras oficiais. **Formar o expectador** – analisar criticamente a presença do esporte na mídia, saber interpretar os acontecimentos do esporte.

ATIVIDADES RÍTMICAS E DANÇAS

Muitas práticas da Cultura Corporal de Movimento envolvem a percepção do ritmo e manifestam gestos expressivos. Este bloco de conteúdos envolve as manifestações da cultura corporal em que predomina a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos corporais, do ritmo e da música. São atividades deste bloco a expressão corporal, as danças, mímicas e brincadeiras cantadas.

(...) A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica, a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social.

(BRASIL, 1997A, P.58)

As atividades rítmicas e danças na escola visam o desenvolvimento de capacidades imaginativas e criativas e não a mera repetição de gestos coreográficos para apresentação em eventos festivos da mesma.

A dança deve levar o aluno a aprender e conhecer melhor o seu corpo e a cultura nacional, aprender a ser cooperativo, crítico, socializador, aprender a fazer movimentos e a pensar em termos de movimento. Afinal, se a escola exige que o aluno pense, por que não pensar também em termos de movimento, aprender a viver em grupo, a trocar, a crescer (...). (SCARPATO, 2004, p.70)

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (BRASIL, 1997a, p.67)

Um fator muito importante a ser relevado é o de não adotar uma didática massificante e mecânica (cópia de movimentos) para o ensino da dança na escola, pois estaria tirando a individualidade da criança e bloqueando sua criatividade e espontaneidade.

As atividades rítmicas e de dança estão muito mais fundamentadas na experimentação, percepção, criatividade e improvisação do que no ensaio de coreografias estereotipadas.

O professor não deve ensinar o aluno como se deve dançar, mas sim favorecer a aprendizagem. Não deve demonstrar os movimentos, mas sim criar condições para que o aluno se movimente. Aqui, a dança não tem regras, não tem certo, não tem errado.

A Educação Física escolar deve promover aos corpos uma vivência de atividades rítmicas e danças presentes na cultura da comunidade, despertando no aluno o interesse pela cultura local.

LUTAS E ARTES MARCIAIS

As lutas fazem parte da cultura corporal do movimento humano. Sempre fizeram parte do homem. Uma ação de defesa a uma fera ou um inimigo, ou de ataque, como a caça ou o combate na guerra, usando o corpo ou armas, está presente a luta, de forma organizada como as modalidades conhecidas, ou instintiva, emanada da necessidade do ser humano em proteger o seu próprio corpo.

Na Educação Física, têm que ficar clara, para o aluno, a postura de respeito às diferenças e ao adversário, repudiar ações de violência.

Conforme Darido e Rangel (2005), esse é o conteúdo que apresenta maior resistência dentro da escola, justificados pela falta de espaço adequado, falta de equipamentos e roupa adequada e, principalmente, por sua ligação a questões de violência.

As lutas na escola não podem ser reproduzidas pelos mesmos tipos de ensino que se realizam em academias, ou seja, de caráter desportivo, de defesa-pessoal, ou como uma prática de exercícios destinados somente à promoção da saúde. As lutas devem ser incluídas no planejamento escolar pelo professor de Educação Física de forma que possa contribuir para a formação integral do educando. E isto significa,

portanto, considerar todos os aspectos do indivíduo: motor, intelectual, sócio-afetivo, filosófico, etc..

Os PCNs descrevem as lutas enquanto disputas em que o oponente deve ser subjugado mediante técnicas e estratégias de equilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. As lutas constituem-se de um vasto conjunto de manifestações culturais históricas, que devem ser aprendidos na escola.

Dessa forma, é importante que o professor diversifique as lutas, não reduzindo o ensino a uma ou duas modalidades. O ensino das lutas na escola integra o questionamento sobre o motivo que leva diferentes culturas e desenvolverem sistemas organizados de lutas, a discussão sobre as lutas e a cultura da paz, a diferenciação de briga e luta, a contextualização histórica das lutas e sua relação com as necessidades dos diversos povos que as criaram, a espetacularização das lutas pela mídia.

A vivência prática do eixo de conteúdo ‘lutas’ envolve o trabalho com jogos de luta a saber:

- **Jogos de conquistas de objetos:** são jogos que aproximam os alunos. As principais ações de oposição são feitas em direção a objetos a serem conquistados;
- **Jogos de conquistas de territórios:** as situações desse grupo implicam aproveitamento e diversificação das ações desequilibradoras para chegar a seus fins. É preciso puxar, carregar, empurrar, fazer virar e, é claro, esquivar-se, desviar-se e resistir. O contato torna-se inevitável;
- **Jogos de desequilibrar:** trata-se neste caso de, verdadeiramente, agir em direção ao outro, sem mediação de objeto ou de território. Os papéis de ataque e defesa são, ora alternativos, ora simultâneos;
- **Jogos de reter, imobilizar, livrar-se:** necessitam de enfrentamentos variados e obrigam o corpo a corpo. São, ao mesmo tempo, jogos para resistir e para livrar-se. Os papéis são ora separados, ora combinados;
- **Jogos de combater:** o combate agora é completo. As condutas de ataque e de resistência são concomitantes. Torna-se indispensável encadear e coordenar todas as ações necessárias ao combate.

GINÁSTICAS

O termo ‘ginástica’ é definido na língua portuguesa como a “Arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo e dar-lhe agilidade. O conjunto de exercícios corporais sistematizados, para este fim, realizados no solo ou com auxílio de aparelhos e aplicados

com objetivos educativos, competitivos, terapêuticos”. (*Dicionário Aurélio*). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física as ginásticas envolvem a preparação para outras modalidades esportivas, a manutenção ou recuperação da saúde e as modalidades competitivas de ginástica.

As escolas de Ensino Fundamental de Cajamar trabalham diferentes técnicas de ginástica como:

- **Ginástica Artística:** Conjunto de exercícios sistematizados, com fins competitivos, em que se combinam força, agilidade e elasticidade. A ginástica artística baseia-se na evolução técnica de vários exercícios físicos. Inclui movimentos em aparelhos (com uso de barras, barras paralelas, trave, argola e cavalo-de-pau) e os de solo (série de movimentos executados sobre um tablado).
- **Ginástica para condicionamento físico:** Atividade física que visa dar um condicionamento físico através de exercícios localizados, aeróbios, de alongamento e flexibilidade.
- **Ginástica Rítmica:** Ramo da ginástica, conhecido também como ginástica cênica, praticada exclusivamente por mulheres. Consiste em um conjunto de exercícios físicos acompanhados por música em que as ginastas têm de manipular cinco objetos: maçã, bola, fita, arco e cordas.
- **Ginástica Acrobática:** Exercícios que combinam movimentos dos diversos segmentos do corpo, procurando desenvolver agilidade, flexibilidade, equilíbrio, força, resistência e aperfeiçoamento dos parâmetros de habilidades motoras.
- **Ginástica alternativa:** Pilates, Yoga.
- **Ginástica Geral:** Envolve a combinação de diversas modalidades da ginástica com objetivo de inclusão de todos e de expressão corporal. Tem caráter recreativo e de apresentação.

A seleção de conteúdos da ginástica relaciona-se à faixa etária e a relevância cultural para os alunos. A aprendizagem de conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais da ginástica está a serviço do autoconhecimento do aluno e da valorização de seu processo subjetivo de construção de técnicas corporais, não visa a aprendizagem e o desempenho técnico. O ensino da ginástica na escola possibilita estabelecer relações com debates acerca dos padrões de corpo e beleza veiculados na contemporaneidade.

CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO

O eixo Conhecimento sobre o Corpo perpassa todos os conteúdos.

O corpo é compreendido como:

Um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando se apenas os conhecimentos básicos.

(BRASIL, MEC, 1997, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS)

Atividades deste eixo iniciam-se pela percepção do próprio corpo (por meio de sensações, análises e compreensões das alterações que ocorrem com o corpo durante e após a realização da atividade física).

A Educação Física de Cajamar entende o corpo integrado com a mente e luta para superar as dicotomias corpo/razão, corpo/emoção, razão/emoção. Neste eixo, os alunos poderão usufruir e transformar os limites e as possibilidades de seus próprios corpos e identificar de forma crítica a influência que a mídia exerce sobre a estética, a moda e o consumo a respeito das práticas corporais.

O objetivo do trabalho com este eixo é que o aluno conheça seu próprio corpo, sua estrutura, manutenção e funcionamento, relacionados à sua subjetividade, bem como ao contexto cultural em que está inserido. Os temas abordados neste eixo são:

ANATOMIA

- **Conceitos:** anatomia geral e aparelho locomotor, identificar as diferenças principais entre os órgãos e suas funções.
- **Procedimentos:** visualizar o corpo humano através de uma figura ou outro material didático, reconhecer no próprio corpo suas diferentes partes e saber realizar movimentos envolvendo-as.
- **Atitudes:** desenvolver uma imagem positiva de si, respeitar suas características corporais, respeitar as características corporais dos colegas.

FISIOLOGIA

- **Conceitos:** conhecer os sistemas fisiológicos e suas alterações, saber como se comportam os diferentes sistemas durante o exercício.
- **Procedimentos:** vivenciar atividades que alteram a frequência cardíaca e a respiração, assistir vídeos que mostrem os movimentos fisiológicos por dentro.
- **Atitudes:** respeitar os limites do próprio corpo, valorizar a atividade física como modo de estimular os sistemas fisiológicos.

CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO

- **Conceitos:** idade biológica x idade cronológica, diferenças das características de gênero, diferenças genéticas e de fenótipo, habilidades e capacidades motoras e seu processo de desenvolvimento em diferentes indivíduos.
- **Procedimentos:** realizar diferentes atividades que explorem as características de gênero, avaliar dentro da turma em que idade se encontra (biológica ou cronológica), realizar atividades que explorem ou recrutem tipos diferentes de fibras musculares e comparar com as próprias características, vivenciar diferentes atividades (circuitos) que envolvam diferentes capacidades e habilidades motoras.
- **Atitudes:** respeitar o próprio limite e as diferenças individuais, relacionar as diferenças corporais entre os gêneros, identificar suas características genéticas, considerar os diferentes meios para a solução de problemas motores, perceber que há várias formas de resolver uma mesma tarefa motora em diferentes atividades.

NUTRIÇÃO

- **Conceitos:** recomendação diária alimentar, necessidades alimentares relacionadas ao tipo de atividade (aeróbia ou anaeróbia).
- **Procedimentos:** realizar atividades que elevem a temperatura corporal e relacionar com a transpiração e o meio ambiente, realizar o próprio recordatório alimentar de consumo, realizar e relacionar o tipo de atividade (aeróbia ou anaeróbia) praticada.
- **Atitudes:** incorporar hábitos alimentares saudáveis, praticar atividades físicas.

QUALIDADE DE VIDA

- **Conceitos:** importância da prática adequada de atividades físicas para o bem-estar e a saúde, possíveis problemas que a falta de atividade física pode causar – tais como sedentarismo, obesidade e doenças crônicas, desenvolvimento de doenças osteoarticulares e lesões musculares pela prática inadequada de movimentos, compreender de forma crítica a influência da mídia

nas escolhas das práticas corporais e escolher o que é possível e saudável para a integridade corporal.

- **Procedimentos:** participar das aulas de EF, realizar e vivenciar atividades físicas dentro e fora do contexto escolar, vivenciar atividades preferidas trazidas pelos alunos.
- **Atitudes:** incentivar os amigos a realizar atividades físicas, evitar e orientar a realização de práticas inadequadas de movimentos, valorizar as atividades físicas no sentido de melhorar suas capacidades, mas sempre respeitando os limites do próprio corpo e de outros indivíduos.

GERENCIAMENTO DA PRÁTICA

Conceitos: aprender a montar um programa de atividades físicas de acordo com o interesse individual, saber orientar outras pessoas para realizar atividades físicas, saber utilizar equipamentos de segurança, os tipos de lesões mais frequentes e as ações de primeiros socorros emergenciais.



8. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

| 1º ANO | |
|-----------------------------|---|
| Dança e Ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se livremente a partir de diferentes estímulos rítmicos. • Movimentar-se no ritmo da música. • Utilizar a linguagem do corpo para expressar sentimentos, ideias, personagens de jogos simbólicos. • Vivenciar a expressão rítmica de brincadeiras cantadas e de roda. • Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento. • Utilizar o movimento expressivo de forma intencional. |
| Jogos e Brincadeiras | <ul style="list-style-type: none"> • Expressar para o grupo as brincadeiras vivenciadas na Educação Infantil. • Conhecer e participar de brincadeiras de tradição oral. • Manipular diferentes objetos e texturas em brincadeiras sensoriais e simbólicas. • Vivenciar diferentes papéis em jogos e brincadeiras simbólicas. • Conhecer jogos, brinquedos e brincadeiras corporais comunicadas pelos colegas. • Compreender a reciprocidade entre o papel desempenhado no jogo e as ações corporais. • Compreender a função das regras e respeitá-las. • Resolver problemas corporais dos jogos e brincadeiras. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar rolamentos, saltos e atividades de equilíbrio em atividades lúdicas e circuitos. • Explorar posições invertidas. |

| | |
|------------------------------|---|
| Conhecimento de Corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a imagem do próprio corpo. • Explorar qualidades e conceitos de movimento: intensidade, velocidade, direção. • Explorar movimentos de manipulação para ampliar suas possibilidades interação com objetos do cotidiano e da cultura lúdica. • Perceber as sensações que a atividade motora proporciona. • Utilizar movimentos de estabilização para solucionar desafios do ambiente e explorar a cultura lúdica. • Utilizar movimentos de locomoção para explorar os limites e potencialidades do corpo em atividades da cultura lúdica. • Valorizar suas conquistas corporais. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Expressar a cultura lúdica dos super-heróis e outros personagens. • Vivenciar jogos e brincadeiras representativas (Ex.: briga de galo, rouba rabo e outras). • Aprender a brincar de luta sem machucar o colega. |

| 2º ANO | |
|-----------------------------|--|
| Dança e Ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar possibilidades de expressão corporal de diferentes ritmos. • Movimentar-se no ritmo da música dissociando diferentes partes do corpo. • Adequar seus movimentos aos movimentos do grupo em brincadeiras de roda. |
| Jogos e Brincadeiras | <ul style="list-style-type: none"> • Socializar com o grupo suas brincadeiras preferidas. • Utilizar parlendas em brincadeiras de pega-pega. • Explorar objetos da cultura lúdica em brincadeiras individuais e em grupo. • Reconhecer a regra como elemento que estrutura brincadeiras em grupo. • Compreender a reciprocidade entre o papel desempenhado no jogo e as ações corporais. • Compreender a função das regras e respeitá-las. • Conhecer jogos, brinquedos e brincadeiras corporais. • Resolver problemas corporais dos jogos e brincadeiras. • Interessar-se por vivenciar diferentes papéis nos jogos e brincadeiras. • Vivenciar situações de competição e cooperação. • Saber respeitar ganhadores e perdedores dos jogos. • Executar ações motoras combinadas para solucionar problemas corporais dos jogos. • Saber organizar-se em grupo. • Construir estratégias individuais e perceber a necessidade de estratégias coletivas nas brincadeiras em pequenos grupos. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o próprio corpo por meio da vivência de diferentes habilidades da ginástica (rolamento para frente e para trás, estrela, saltos). • Explorar objetos da ginástica rítmica como fita, bastão, bambolê e bola. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| <p>Conhecimento de Corpo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se da imagem do corpo, conhecendo e identificando os principais elementos da estrutura externa do corpo. • Vivenciar e expressar verbalmente qualidades e conceitos de movimento: intensidade, velocidade, direção. • Explorar movimentos de manipulação para ampliar suas possibilidades interação com objetos do cotidiano e da cultura lúdica. • Perceber em si e no outro os efeitos da atividade motora nas sensações corporais. • Utilizar movimentos de estabilização para solucionar desafios do ambiente e explorar a cultura lúdica. • Utilizar movimentos de locomoção para explorar os limites e potencialidades do corpo em atividades da cultura lúdica. • Valorizar suas conquistas corporais. |
| <p>Lutas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos de luta de rapidez e de atenção. • Aprender a brincar de luta sem machucar o colega. • Simbolizar jogos de luta presentes nos desenhos animados. |

3º ANO

Dança e Ritmo

- Conhecer manifestações rítmicas brasileiras: cirandas e bumba meu boi.
- Combinar movimentos de diferentes partes do corpo para seguir o ritmo da música.
- Adequar seus movimentos aos movimentos do grupo em brincadeiras de roda e coreografias simples.

Jogos e Brincadeiras

- Criar brincadeiras e jogos em grupo.
- Utilizar parlendas em brincadeiras de corda e palmas.
- Vivenciar brincadeiras com bola em duplas e pequenos grupos.
- Perceber as regras como elementos que estruturam brincadeiras em grupo.
- Pesquisar jogos/brincadeiras que seus familiares e comunidade conhecem e demonstrá-las ao grupo.
- Classificar os diferentes tipos de jogos.
- Identificar as principais características dos jogos e brincadeiras (nome, materiais, número de participantes, regras).
- Sugerir modificações para jogos e brincadeiras de acordo com os problemas que surgem no grupo.
- Elaborar formas de registro dos jogos vivenciados.
- Participar ativamente e valorizar as atividades lúdicas das aulas.
- Ouvir as opiniões dos colegas sobre os jogos vivenciados.
- Utilizar estratégias coletivas para solucionar problemas dos jogos e brincadeiras.
- Assumir diferentes papéis demandados pelo jogo.
- Resolver problemas corporais dos jogos e brincadeiras.
- Vivenciar o processo de transformação e criação de regras.

| | |
|------------------------------|--|
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar movimentos de rolamento (para frente e para trás, em diferentes posições dos membros inferiores). • Construir movimentos com objetos da ginástica rítmica com objetos como fita, bastão, bambolê e bola. • Aperfeiçoar posições invertidas (parada de cabeça e estrela). • Criar sequências de movimentos ginásticos com apoio dos colegas e do professor. |
| Conhecimento de Corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Nomear os segmentos e elementos que compõem a estrutura externa do corpo. • Modificar seus movimentos variando as qualidades e conceitos de movimento: intensidade, velocidade, direção. • Explorar movimentos de manipulação para ampliar suas possibilidades interação com objetos do cotidiano e da cultura lúdica. • Perceber as alterações do corpo ao exercício (frequência cardíaca, respiração, aumento da temperatura). • Utilizar movimentos de estabilização para solucionar desafios do ambiente e explorar a cultura lúdica. • Utilizar movimentos de locomoção para explorar os limites e potencialidades do corpo em atividades da cultura lúdica. • Valorizar suas conquistas corporais. • Diferenciar os estados corporais de repouso e de atividade física. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos e brincadeiras de conquista de território e objetos. • Explorar brincadeiras de desequilíbrio em dupla. • Expressar brincadeiras de luta que utiliza no cotidiano. • Adotar atitudes de cuidado e respeito aos outros nas brincadeiras de luta. |

| 4° ANO | |
|----------------------|--|
| Dança e Ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer manifestações rítmicas brasileiras de interesse do grupo. • Combinar movimentos de diferentes partes do corpo para seguir o ritmo da música. • Adequar seus movimentos aos movimentos do grupo nas atividades da cultura brasileira. |
| Brincadeiras | <ul style="list-style-type: none"> • Criar brincadeiras e jogos em grupo e vivenciá-los. • Responsabilizar-se pelas regras como elemento que estrutura brincadeiras em grupo. • Pesquisar jogos/brincadeiras de equipe que seus familiares conhecem e demonstrá-las ao grupo. • Reconhecer semelhanças e diferenças entre jogos/brincadeiras apresentadas por colegas do grupo. • Identificar as principais características dos jogos e brincadeiras (nome, materiais, número de participantes, regras). • Sugerir ou posicionar-se às modificações dos jogos e brincadeiras identificando vantagens e desvantagens a partir de valores democráticos. • Elaborar formas de registro a partir das vivências (desenho, escrita, fotografia, relato oral) e que possam descrever sentimentos como alegria, cansaço, tédio, euforia, etc.. • Respeitar os limites individuais e o direito de expressão dos amigos. • Compreender os papéis de ataque e defesa em jogos coletivos. • Planejar e executar táticas coletivas de ataque e defesa. • Assumir diferentes papéis demandados pelo jogo. • Estar disposto a resolver conflitos por meio do diálogo. • Resolver problemas corporais dos jogos e brincadeiras. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar movimentos de rolamento (para frente e para trás, em diferentes posições dos membros inferiores). • Construir movimentos com objetos da ginástica rítmica com objetos como fita, bastão, bambolê e bola. • Aperfeiçoar posições invertidas (parada de cabeça e estrela). • Pesquisar sobre a ginástica. • Vivenciar e identificar diferentes formas de alongamentos, movimentos de ginástica do seu cotidiano. • Criar sequências de movimentos ginásticos. |

| | |
|------------------------------|---|
| Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar e demonstrar corporalmente os conhecimentos a respeito dos esportes que fazem parte do patrimônio do grupo ou da comunidade. • Identificar as práticas da comunidade em relação ao gênero. Levantar hipóteses e justificativas. • Observar a presença do Esporte na mídia e em sua comunidade. • Explicar e demonstrar os conhecimentos a respeito dos esportes que fazem parte da cultura corporal do grupo • Registrar as principais características dessas práticas esportivas (forma de organização, número de participantes, regras e estratégias). • Respeitar as limitações individuais em relação ao gênero e características físicas. • Encaminhar os conflitos de forma não violenta, pelo diálogo com apoio do professor. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Nomear os principais elementos que compõem a estrutura interna do corpo (ossos, articulações, músculos, sistemas). • Valorizar os conhecimentos sobre o corpo como forma de cuidar de si mesmo. • Utilizar seus conhecimentos corporais e combinar habilidades motoras para solucionar problemas em atividades da cultura corporal de movimento. • Levantar hipóteses sobre o significado das alterações fisiológicas no exercício. • Analisar seus hábitos alimentares. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos combinando as habilidades de luta vivenciadas nos anos anteriores. • Conhecer a capoeira, sua origem e principais movimentos. • Adotar atitudes de cuidado e respeito aos outros nas atividades de luta. |

5º ANO

Dança e Ritmo

- Conhecer manifestações rítmicas brasileiras presentes no carnaval.
- Criar movimentos em grupo.
- Adequar seus movimentos aos movimentos do grupo em coreografia simples.
- Perceber as relações de espaço e tempo entre o movimento, o ritmo e a música.

Jogos e Esportes

- Vivenciar jogos e esportes presentes na comunidade e reconhecer e respeitar as principais regras.
- Vivenciar jogos pré-desportivos cooperativos e competitivos.
- Reconhecer, descrever e discutir ações de ataque e defesa nos jogos de equipe vivenciados.
- Compreender que as regras se originam de combinados do grupo.
- Identificar as principais características dos jogos (nome, regras, materiais, estratégias individuais e coletivas).
- Conhecer jogos e brincadeiras que fazem referência aos esportes.
- Compreender a diferença entre jogo e esporte.
- Comparar e relacionar as semelhanças e diferenças entre os esportes profissionais e aqueles praticados em diversos contextos (jogo popular) divulgados nas aulas.
- Reconhecer as dificuldades e facilidades pessoais e coletivas nas práticas esportivas, propondo soluções que facilitem a inserção de todos na vivência.
- Elaborar formas de registro a partir das vivências (desenho, escrita, fotografia, relato oral) e que possam descrever as dificuldades e facilidades pessoais encontradas nas atividades propostas.
- Adaptar a prática dos jogos e das modalidades esportivas de interesse do grupo ao contexto da escola.
- Observar aspectos sociais ligados às práticas esportivas da comunidade (gênero, interesses por faixa etária, possibilidades de acesso).
- Respeitar os limites individuais e o direito de expressão dos amigos, cumprindo com os combinados coletivos, seja em situações de vivência gestual ou de diálogo.
- Adaptar ou elaborar novas regras para os jogos para resolver situações-problema decorrentes no contexto das aulas.
- Identificar vantagens e desvantagens para as modificações sugeridas pelos colegas.

| | |
|-----------------------|---|
| Jogos e Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as relações de poder presentes nas vivências esportivas durante as aulas e estabelecer relações com outras esferas sociais próximas. • Comentar sobre diferentes modalidades esportivas de destaque na mídia, e em diversas esferas literárias, expressando sua opinião, dúvidas e críticas. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Resgatar e ampliar o repertório de movimentos de alongamento conhecidos pela comunidade. • Criar sequências de movimentos ginásticos da ginástica artística e da ginástica rítmica. • Identificar tipos de ginástica em outros grupos sociais e posteriormente vivenciá-las. • Perceber o desempenho (individual e coletivo) nos diferentes grupos culturais de ginástica. • Vivenciar a prática de ginástica de academia e observar as diferenças e alterações no corpo durante os movimentos. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar seus conhecimentos sobre os principais elementos que compõem a estrutura interna do corpo (ossos, articulações, músculos, sistemas). • Explicar algumas alterações fisiológicas decorrentes do exercício. • Compreender alguns conceitos de alimentação adequada e suas relações com a prática de exercícios. • Observar os diferentes biótipos e refletir sobre o conceito de beleza corporal. • Conhecer os conceitos de alongamento e aquecimento. • Perceber alterações a partir de movimentos de força durante o treinamento. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos de luta de reter, imobilizar, desequilibrar, livrar-se. • Explorar ludicamente situações de combate inspiradas em diferentes lutas. • Ampliar conhecimentos sobre a capoeira. |

| 6º ano | |
|----------------------|---|
| Dança e ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer manifestações rítmicas brasileiras de interesse do grupo. • Socializar no grupo as expressões rítmicas de sua preferência. • Criar coreografias. • Conhecer os aspectos histórico-culturais das atividades rítmicas e das danças. • Ampliar seus conhecimentos sobre as diferentes modalidades de dança, compreendendo-as e utilizando-as como forma de expressão. • Identificar a dança como opção de lazer. • Compreender as relações de gênero. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar lutas de desequilíbrio e imobilização como judô e jiu-jitsu. • Compreender a luta como sistema de regras e atitudes. • Refletir sobre as diferenças entre lutar e brigar. • Refletir sobre as necessidades humanas que as lutas atendem. • Aperfeiçoar habilidades de ataque e defesa dos jogos do primeiro ciclo, utilizando para isso a força, o desequilíbrio, a imobilização e a elaboração de estratégias individuais e coletivas para o sucesso nas atividades. • Vivenciar jogos de combate. • Adotar atitudes de cuidado e respeito ao outro nas brincadeiras de luta. • Discutir as práticas contemporâneas de lutas. |



| | |
|------------------------------|--|
| Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as regras dos jogos esportivos. • Vivenciar situações de competição e cooperação e discuti-las. • Conhecer esportes que não pertencem à comunidade para serem vivenciados pelos alunos. • Conhecer e utilizar regras formais em espaços oficiais. • Ampliar conhecimentos sobre defesa e ataque em equipe nos esportes coletivos praticados. • Identificar e discutir a origem e popularização das modalidades esportivas vivenciadas. • Identificar e discutir a origem de questões da prática relacionada ao gênero nas modalidades esportivas vivenciadas. • Criar soluções para melhor interação entre meninos e meninas na prática esportiva. • Pesquisar sobre os esportes estudados nos meios de comunicação e na Internet. • Explorar as técnicas esportivas de forma criativa. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar tipos de ginástica em outros grupos sociais e vivenciá-las. • Perceber o desempenho (individual e coletivo) nos diferentes grupos culturais de ginástica. • Questionar as ações motoras e qualidades físicas envolvidas nas ginásticas identificadas. • Ampliar repertório de movimentos de ginástica para cuidado com o corpo e qualidade de vida. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de capacidade física. • Identificar a presença de diferentes capacidades físicas nas práticas da cultura corporal. • Respeitar seus limites corporais. • Diversificar conhecimentos sobre a estrutura interna do corpo. • Conhecer estratégias de avaliação de capacidades físicas. • Diferenciar exercícios de alongamento e aquecimento. • Diferenciar exercícios de resistência aeróbia e anaeróbia. |

7º ANO

Dança e ritmo

- Compreender os aspectos histórico-sociais das danças contemporâneas.
- Conhecer as origens e técnicas das danças.
- Conhecer princípios de elaboração de coreografias.
- Analisar criticamente a exploração da dança na cultura de massa e na mídia.
- Respeitar as diversas manifestações da dança.
- Adotar postura não preconceituosa sobre a questão de gênero presente na dança.
- Perceber o ritmo pessoal e do grupo.
- Explorar gestos corporais para expressar-se corporalmente de forma individual e em grupo.
- Reconhecer e vivenciar a pluralidade musical e a diversidade das manifestações da dança presentes na comunidade.
- Diferenciar por meio das vivências as múltiplas possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar entre outras.

Jogos e Esportes

- Compreender os papéis de ataque e defesa em jogos coletivos esportivos.
- Compreender e modificar a estrutura de jogos coletivos (espaço, grupos, materiais, movimentos, regras).
- Planejar e executar táticas coletivas de ataque e defesa.
- Aperfeiçoar técnicas corporais por meio da prática de jogos.
- Assumir diferentes papéis demandados pelo jogo.
- Aprender e discutir sistemas de jogos já existentes nos esportes.
- Conhecer a história específica de cada modalidade investigada.
- Mediante as vivências e questionamentos, compreender a necessidade de participação pessoal e coletiva no processo de construção/ressignificação das regras oficiais para atender às demandas específicas do grupo.
- Participar e explicar o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho e a construção coletiva das regras visando à equidade da prática e relacionar com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática.

| | |
|------------------------------|--|
| Jogos e Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e valorizar as diferenças individuais para a construção de trabalho em pequenos ou grandes grupos. • Analisar criticamente a organização tática das equipes de atuação nas aulas, propondo novas possibilidades de ação e expandir para outros espaços culturais. • Aplicar em situação real as análises manifestadas em grupos de discussão. • Estar disposto a resolver conflitos por meio do diálogo. • Identificar as relações de poder presentes nas práticas (local e global), sugerindo propostas para democratizar essas relações. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer manifestações da ginástica envolvendo objetivos do esporte: Ginástica Artística e Ginástica Rítmica. • Vivenciar os movimentos específicos das modalidades de ginástica estudadas. • Refletir sobre as diferenças de gênero na ginástica. • Relacionar as modalidades de ginástica aos conceitos de conhecimento de corpo estudados. • Organizar uma apresentação de ginástica mesclando elementos das ginásticas estudadas. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Explicar as alterações fisiológicas resultantes do exercício. • Autoavaliar suas capacidades físicas e suas posturas cotidianas. • Utilizar exercícios de alongamento para rever posturas inadequadas e buscar conforto corporal. • Relacionar os conhecimentos sobre a estrutura do corpo à manutenção e cuidados com a postura. • Identificar formas de trabalho das capacidades físicas. • Refletir criticamente sobre seu conceito de beleza corporal. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e vivenciar a cultura afro-brasileira “capoeira”, e outras lutas de tradição oriental. • Discutir os conceitos de luta e arte marcial. • Respeitar a ética preconizada nas lutas estudadas. • Respeitar os limites dos colegas. |

| 8º ANO | |
|----------------------|--|
| Dança e ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar processos de criação e improvisação de danças. • Reconhecer e vivenciar a pluralidade musical e a diversidade das manifestações da dança presentes na comunidade. • Diferenciar por meio das vivências as múltiplas possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar entre outras. • Interpretar e vivenciar a gestualidade e expressão das danças presentes na localidade e atribuindo significados. • Participar em danças presentes a cultura local, experimentando a variabilidade dos seus elementos constituintes: passo, movimento ritmado e construção coreográfica. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a luta como forma de expressão de significados culturais, repudiando qualquer ato de violência nas diversas atividades propostas. • Vivenciar lutas com implementos (esgrima, kendô, etc.). |
| Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explicar a questão cultural nas práticas esportivas. • Elaborar critérios de classificação dos esportes e compreender variações ou possíveis adaptações na forma de jogar. • Elaborar, organizar e participar de eventos da cultura corporal. • Construir sistemas de jogo nos esportes coletivos. • Identificar e explicar os esportes vivenciados como fenômenos culturais. • Conhecer o cotidiano de treinamento no esporte. • Analisar criticamente o mito do herói esportivo. |



| | |
|------------------------------|--|
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Investigar e vivenciar as manifestações da ginástica contemporânea, voltadas para a aptidão física • Identificar os cuidados para a prática saudável de atividades ginásticas. • Adaptar materiais e espaços para a prática de diversas modalidades de ginástica na sua comunidade. • Relacionar os movimentos das ginásticas estudadas aos efeitos no desenvolvimento das diversas capacidades físicas. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as manifestações de Ginástica Geral. • Compreender a função e desenvolvimento das capacidades físicas de força, flexibilidade, resistência muscular e aeróbia. • Planejar para si e para os colegas atividades que trabalhem as diferentes capacidades físicas estudadas. • Nomear ossos, músculos e articulações que compõem o aparelho locomotor. • Utilizar conhecimentos anatômicos para compreender como adotar posturas adequadas nas situações cotidianas. • Compreender o papel dos sistemas fisiológicos no exercício. • Analisar criticamente os padrões de corpo divulgados na mídia. |

| 9º ANO | |
|----------------------|---|
| Dança e ritmo | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar as diferentes manifestações da dança no mundo, a partir de experiências promovidas pela escola (aulas ou eventos) ou meios de comunicação. • Analisar, interpretar e vivenciar as múltiplas linguagens do corpo nas danças e nos movimentos expressivos gestual, verbal, visual, emocional entre outras. • Compreender a diversidade cultural como forma de expressão de um povo, buscando compreender as diversas identidades sociais. |
| Lutas | <ul style="list-style-type: none"> • Discutir e debater acerca da realidade que atinge os jovens, de brigas de gangue e torcidas organizadas, documentário, filmes, etc.. • Diferenciar brigas, lutas e artes marciais. • Vivenciar lutas a partir do interesse dos alunos (história, contexto social, exigências para a prática e adaptação ao meio escolar). |
| Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o esporte como fenômeno cultural e como está inserido na escola e na sociedade, a partir de vivências das aulas de esporte. • Reconhecer a intencionalidade de políticas esportivas públicas e do terceiro setor. • Organizar e executar movimentos sociais de reivindicação de espaços públicos adequados à prática esportiva (na comunidade ou no âmbito da própria aula ou escola). • Argumentar sobre as manifestações passionais dos aficionados do esporte e daquelas manifestações de vandalismo e violência ocasionadas pelo esporte, fazendo relação com situações decorrentes nas aulas práticas de esporte. • Construir coletivamente caderno de esportes referentes à temática investigada e suas situações de vivências. • Desmistificar discursos pejorativos que reforçam os preconceitos referentes à identidade de raça, etnia, gênero, sexualidade, idade, religião, profissão, etc., nas diversas vivências promovidas em aula. • Elaborar resenhas esportivas, mediante os jogos ocorridos em aula. • Pesquisar e identificar no Jornal as partes componentes de um caderno de esportes. • Compreender a construção e a desconstrução do mito do atleta, além das repercussões na vida pessoal dele e dos apreciadores/consumidores da prática esportiva. |

| | |
|------------------------------|---|
| Esportes | <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o atleta/equipe a marcas economicamente privilegiadas e identificar se existe influência em relação ao consumo do grupo. • Entender a hegemonia de certas modalidades esportivas fazendo relação à mídia (<i>marketing</i>, patrocinadores e publicidade), e vivenciar outras modalidades de menos valor e expressão no cenário esportivo. • Analisar e formar opinião crítica em relação ao consumismo esportivo veiculado através da mídia e os seus efeitos sobre apreciadores destas práticas esportivas. |
| Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e vivenciar práticas alternativas de ginástica (como tai chi chuan, yoga, massagem, etc.). • Conhecer os espaços de prática da ginástica na comunidade. • Elaborar aulas de ginástica para atingir objetivos de treinamento das capacidades físicas estudadas. |
| Conhecimento de corpo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer atividades físicas que aliviam tensões e hábitos posturais inadequados. • Conhecer as etapas do treinamento físico. • Analisar criticamente os modismos de alimentação associados à busca pela forma física. • Conhecer procedimentos adequados de primeiros socorros. • Compreender os mecanismos fisiológicos envolvidos nas atividades de alongamento, aquecimento, resistência aeróbia, resistência anaeróbia e força. • Montar um programa de atividades físicas conforme objetivos específicos. |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte; possibilidades da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados/CBCE, 2001.
- BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos.** Hispano Europea: Barcelona, 1986.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: Esporte televisão e educação física.** Campinas: Papyrus, 1998.
- BRACHT, V. (Org.). **Educação física no Brasil e Argentina.** Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRACHT, V. E. ALMEIDA. A política de esporte na escola no Brasil: A pseudovalorização da educação física. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas, v.24, n.3, p.87-101, maio 2003.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes. Campinas**, n.8, p.69-88, 1999.
- _____. Saber e fazer pedagógicos: Acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco (Org.). **Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção.** Vitória: Proteoria, 2001, p.67-79.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasília, DF, 1997.
- BRUHNS, Heloisa T.. **O corpo parceiro e o corpo adversário.** Campinas: Papyrus, 1993.
- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E.. **Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e Futebol.** Campinas: UNICAMP, 1997. 135 p.
- DARIDO, S. C.. A avaliação em Educação Física Escolar: Das abordagens à prática pedagógica. V Seminário de Educação Física Escolar. **Anais.**, p. 50-66, 1999.
- DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. (Org.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** Questões e reflexões. São Paulo: Topázio, 1999.

DE ROSE JUNIOR, D.. **Modalidades esportivas coletivas. Rio de Janeiro:** Guanabara Koogan, 2006.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego.** Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1980.

FILGUEIRAS, I. P.. **Espaços lúdicos ao ar livre na educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

FREIRE & DE ROSE. Iniciação nas modalidades esportivas coletivas: A importância da dimensão tática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2005, 4(4): 71-93

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989, 224 p. (Pensamento e ação no magistério.)

_____. SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003. 183 p. (Pensamento e ação no magistério.)

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARGANTA, Julio. Para uma teoria dos jogos desportivos Colectivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos.** 2 ed. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.

GONÇALVES. M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir:** Corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

JÜNIOR, Paulo Guiraldelli. **Educação Física Progressista** – a pedagogia crítico-social do conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. Práticas didáticas para um “Conhecimento de Si” de crianças e jovens na Educação Física. In: _____. **Didática da Educação Física** 2. Ijuí: Unijui, 2002.

_____. **Subsídios para refletir a prática pedagógica:** O esporte na perspectiva do rendimento. In: Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis SC: registro da parceria NEPEF/UFSC – SME/Florianópolis, 1993 a 1996 / Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física: o Grupo, 1996. p. 95-104.

LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo e...”mente”.** Campinas: Papirus, 1987.

MOREIRA, W.W. **Educação Física & esporte:** Perspectiva para o século XXI. Campinas: Papirus, 1993.

NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Pedagogia dos esportes.** Campinas: Papirus, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **A dança no ensino fundamental e médio.** In: SEMINÁRIO NOVAS CONCEPÇÕES, NOVAS PRÁTICAS: a arte na escola. 2004.

OLIVIER, Jean-Claude. **Das brigas aos jogos com regras:** Enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 p.

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: Contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa,** v. 20, supl. nº 5, setembro 2006.

PEREZ, Talita Piccinato. **O ensino do voleibol:** Do jogo jogado ao jogo jogante. 2007. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade Adventista de Educação Física, Campus Hortolândia, Universidade Adventista de São Paulo, Hortolândia. São Paulo, 2007.

RAGACHE, Giles. **Esportes e jogos:** mitos e lendas. Tradução: Ana Maria Machado. São Paulo: Ática. s/d. 48 p.

REID, Howard.; CROUCHER, Michael. **O caminho do guerreiro:** O paradoxo das artes marciais. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2003. 287 p.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. In: **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p. 49-59. 1996.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. A gestão do processo organizacional do jogo: Uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**. Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 51-00, jan/mar., 2007b.

_____. Pedagogia do esporte: Uma análise conceitual das principais abordagens. In: Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física, 4, 2006. **Anais...** Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. v. 1, n. 1.

ROBATO, Lia. **Dança em processo**: A linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984. 474 p.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 169 f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação Física–Unicamp, 1999.

SCARPATO, M. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: Uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio de 2001.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**: Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério de 2º grau. Série Formação do professor.)

VASCONCELOS, C. dos S.. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Elaboradores

Andrea Duarte
Aparecida Ramalho Leite
Cláudia Serrano
Edna Maria de Souza
Fabiana Borges S. Martinelli
Fernanda B. Morais
Gláucia Rodrigues Inácio Peclat
Ivoneide Maria de Araújo
Karla Regina Pereira Oliveira
Lenenira Maria dos Santos
Lilian Rolin Correa
Maely Cardoso de O. Ferreira da Silva
Maria de Lourdes de Moura Santos
Maristela de Souza Giusti
Osana Barbosa de Abreu Pinheiro
Renata Fernandes Gomes Olaia
Suzana Aguiar da Silva
Telma Regina Belchior Prebianqui Meneguim Campos
Valdilene Sousa Lage
Vanessa Sotelo da Silva
Vivian Sotello de Siqueira



ISBN 978-85-65842-04-4



9 788565 842044

