



REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este material foi elaborado com a participação da Equipe Técnica, do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), das educadoras e dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador





SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

ANTONIO CARLOS PEIXOTO DE MAGALHÃES NETO

Prefeito

BRUNO BARRAL

Secretário Municipal da Educação

RAFAELLA PONDÉ

Subsecretária Municipal da Educação

FLÁVIO PIMENTA

Diretor de Suporte à Rede Escolar

BERNARDO XAVIER

Diretor de Infraestrutura da Rede Escolar

MARÍLIA CASTILHO

Diretora de Orçamento, Planejamento e Finanças

JOELICE RAMOS BRAGA

Diretora Pedagógica

NILCE MARIA DANTAS DA GAMA

Gerente de Gestão Escolar

EDNA RODRIGUES DE SOUZA

Gerente de Currículo

VERÔNICA DE SOUZA SANTANA

Coordenadora de Acompanhamento Pedagógico

JAQUELINE ARAÚJO DE BARROS

Coordenadora de Inclusão Educacional e Transversalidade

AGDA ROCHA CRUZ

Coordenadora de Suporte e Monitoramento

ALANA MÁRCIA DE OLIVEIRA SANTOS

Coordenadora de Formação Pedagógica

ALEXSANDRO SOARES DE AMORIM

CARLA GRIMALDI DE ARAÚJO

EDNA SOARES BARRETO

ISABELA SILVA CAVALCANTI

JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES

MANUELA CASSIA DA SILVEIRA GOMES

MARIA LÚCIA PINHEIRO SOARES

SÔNIA MARIA DA SILVA FLORENCE

Equipe dos Anos Finais do Ensino Fundamental

ELIANE FÁTIMA BOA MORTE DO CARMO

NOLIE NE SILVA DE OLIVEIRA

Equipe do Núcleo de Políticas Educacionais
das Relações Étnico-Raciais

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA (ICEP)

CYBELE AMADO DE OLIVEIRA

Presidente

ELIANA MURICY, ELISABETE MONTEIRO, FERNANDA NOVAES E PATRÍCIA FREITAS

Diretoras

ADRIANA ARAÚJO

Coordenadora Pedagógica Territorial

CRISTIANA FERREIRA E DANIEL VIEIRA HELENE

Articuladores Didáticos

BEATRIZ PORTO E FLÁVIO CATÃO

Fotos

Sistematizadores*

AYANE DE SOUZA PAIVA

Ciências

ALAN DE AQUINO ROCHA E PATRÍCIA SCHETTINE PAIVA ROCHA

Educação Física

CONCEIÇÃO COSTA HILLESHEIM E JORGE RABELLO MENDES

Ensino Religioso

EDIVASCO CARNEIRO

Geografia

IAN ANDRADE CAVALCANTE E JUCIMAR CERQUEIRA DOS SANTOS

História

GINA MARIA IMBROSI TEIXEIRA

Língua Estrangeira

ÂNGELA KIM ARAHATA

Língua Portuguesa

ADALBERTO SANTOS

Matemática

DAIANE SANTIL COSTA E LANA TUAN BORGES DE JESUS

Educação Inclusiva

ANTÔNIA ALVES

Relações Étnico-Raciais

ANTÔNIA ALVES, DAIANE SANTIL COSTA, DANIEL VIEIRA HELENE, EDIVASCO CARNEIRO, JORGE MENDES, JUCILEIDE SANTOS DE JESUS MORAES, LANA TUAN BORGES DE JESUS, SIRLAINE PEREIRA NASCIMENTO DOS SANTOS E WELBER LIMA SANTOS

Autores dos textos do Capítulo I

ÂNGELA KIM ARAHATA, CONCEIÇÃO HILLESHEIM E DANIEL VIEIRA HELENE

Autores dos textos do Capítulo II

Edição

PAOLA GENTILE (RFPG Comunicação) – Coordenação

FERDINANDO CASAGRANDE – Edição

CAMILA COGO – Projeto gráfico

ENIO MAZONI – Designer

ROSI MELO – Revisão

*A produção deste material teve a colaboração da Equipe Técnica, do Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), das educadoras e dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, por meio de análises dos documentos e comentários nos Grupos de Trabalho de Educadores (GTE) e no Grupo de Trabalho Institucional (GTI).

SUMÁRIO

PALAVRA DO SECRETÁRIO 9

APRESENTAÇÃO 11

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL 13

1. CONCEPÇÃO DE ESCOLA E ADOLESCÊNCIA 14

2. REFLEXÃO SOBRE A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 18

3. UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE
UMA CIDADANIA AFIRMATIVA 20

4. O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA 22

5. O JOVEM COMO SUJEITO CULTURAL: DIVERSIDADE
E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL 24

6. A ESCOLA, O ENSINO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 26

7. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MODIFICAÇÃO DOS NOSSOS
OLHARES E DAS NOSSAS AÇÕES 28

8. ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE CONECTADA 30

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 35

1. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 36

2. POR UM CURRÍCULO INTEGRADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 40

| | |
|--|----|
| 3. LER E ESCREVER EM TODAS AS ÁREAS – PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTUDO | 44 |
| 4. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM | 47 |

CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO POR ÁREA – ENSINO, APRENDIZAGEM E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS **51**

| | |
|-----------------------|-----|
| 1. LÍNGUA PORTUGUESA | 52 |
| 2. MATEMÁTICA | 108 |
| 3. CIÊNCIAS | 142 |
| 4. GEOGRAFIA | 160 |
| 5. HISTÓRIA | 174 |
| 6. LÍNGUA ESTRANGEIRA | 189 |
| 7. EDUCAÇÃO FÍSICA | 220 |
| 8. ENSINO RELIGIOSO | 236 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 245 |



Foto: Fábio Cruz



PALAVRA DO SECRETÁRIO

Prezadas educadoras e prezados educadores,

É com imensa alegria e satisfação que a Secretaria Municipal da Educação (SMED) compartilha com a comunidade educativa os materiais pedagógicos do *Programa Nossa Rede Anos Finais do Ensino Fundamental*. Esses materiais completam um ciclo de construção do Programa Nossa Rede, realizado com as mãos e o trabalho dos profissionais da nossa rede (professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores escolares e alunas e alunos do 6º ao 9º ano de escolarização) por meio de Grupos de Trabalho, Rodas de Conversa e da Plataforma Virtual, em favor da reinvenção da escola como espaço de aprendizagem onde as adolescentes e os adolescentes reconheçam suas potencialidades e sejam estimulados a superar suas dificuldades vivendo e exercendo plenamente a sua cidadania.

A publicação do *Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental* e dos Cadernos Pedagógicos para alunas e alunos e professoras e professores do 6º ao 9º ano de escolarização compõe o escopo desse Programa. Tudo isso para transformar a nossa realidade educacional e a vida dos estudantes.

Baseados na característica da Inovação Pedagógica que perpassa todos os materiais Nossa Rede já produzidos para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais, os materiais construídos para os Anos Finais assumem como ponto de partida os conhecimentos teóricos e práticos dos Educadores. O objetivo é ampliar o repertório de trabalho e subsidiar a atuação dos profissionais, considerando a importância de uma prática educativa interdisciplinar que abra oportunidades para novas metodologias. As sequências didáticas promovem a integração entre as áreas de conhecimento e os Cadernos Pedagógicos fazem uma aposta inovadora e desafiadora na inclusão da gamificação como forma de aproximar o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, estimulando a participação dos alunos com ludicidade e envolvimento de todos com foco na aprendizagem colaborativa.

Com esse Programa, a SMED reafirma o compromisso com a Educação Pública Municipal, tendo em vista a construção de um currículo que garanta aos adolescentes e jovens condições de aprendizagem, respeitando-os como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico.

Toda essa mudança só foi possível com empenho, implicação e tomada de decisão de todos os profissionais nas diferentes instâncias: SMED/DIPE, GRE e Unidades Escolares. Trabalhando em rede, vamos mantendo o diálogo aberto e avançando em direção à excelência na Educação do nosso município. Desta união de esforços de todos nós, nasce a certeza da produção de cenários pedagógicos comprometidos com a aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens soteropolitanos. Que este seja para todos os profissionais que formam a “Nossa Rede” um lugar de pertencimento, alegria e, sobretudo, de realizações.

Bruno Barral

Secretário Municipal da Educação



Flávio Cutão



Beatriz Porto



APRESENTAÇÃO

Qual o tamanho dos nossos sonhos?

O *Referencial Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental* inicia com a participação ativa dos estudantes das escolas municipais de Salvador.

A beleza de compor as narrativas dos textos deste referencial é acompanhada pela tessitura de professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e estudantes.

Nesta etapa do Ensino Fundamental, os desafios são ainda maiores para conquistarmos a tão sonhada educação de qualidade nas redes públicas de nosso país.

Destaquei aqui a voz de um estudante do 9º ano da Escola Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, que ressoa em várias vozes dos nossos estudantes.

“A grande maioria larga os estudos e perde a base de tudo. Eu quero uma escola que me ajude, em que eu encontre caminhos para a vida e não para a morte.”

O que sonhamos junto com os estudantes e educadores é mantermos nossas mãos unidas para contribuirmos com o tamanho dos sonhos de nossas crianças e jovens.

Parabéns aos educadores e estudantes que aceitaram o desafio de continuarmos a escrever histórias.

Cybele Amado de Oliveira

Presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa



Fotos: Beatriz Porto



CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

“Essa construção colaborativa se constitui indubitavelmente na quebra de paradigma. Isso implica dizer que os docentes dos anos finais estão engajados e não mais isolados no seu fazer, o que fortalece, qualifica e valoriza a sua área de atuação.”

*Ailda Ayrosa,
Coordenadora Pedagógica, GRE São Caetano*

1

CONCEPÇÃO DE ESCOLA E ADOLESCÊNCIA

Em um pequeno grande livro intitulado *A Adolescência*, Contardo Calligaris, psicanalista italiano radicado no Brasil, registra que “o começo da adolescência é facilmente observável, por se tratar da mudança fisiológica produzida pela puberdade” (CALLIGARIS, 2001). Ou seja, a adolescência se inicia por volta dos 12 anos de idade, quando o corpo passa por substantivas transformações e adquire “as funções e os atributos do corpo adulto” (*ibid.*). Em outras palavras, depois de 12 anos de convívio, experimentação e aprendizado com o mundo dos adultos, esses sujeitos (que já tiveram a oportunidade de ser crianças) “estão prontos”: compartilham dos valores sociais mais fundamentais da nossa sociedade e têm seu corpo preparado para que atuem socialmente da mesma forma como os adultos.

Neste momento, porém, nossa sociedade declara que eles, na verdade, ainda não são adultos de plena potência: é aí que surge a condição de *adolescente*, ou seja, de *ainda-não-plenamente-adulto*. De maneira semelhante, a professora estadunidense de neurologia Frances E. Jensen, tratando das mudanças que ocorrem também no cérebro desses sujeitos em seu livro *O Cérebro Adolescente*, afirma que “o cérebro adolescente é quase como uma Ferrari novinha em folha: está preparada e abastecida, mas ainda não passou pelo teste de pista” (JENSEN, 2016).

Mais difícil do que saber quando a adolescência começa, portanto, é sabermos quando ela termina, ou como é que se sai dela. Quando é que esse *adulto-que-não-é-adulto-ainda* passa a ser, efetivamente, um adulto? Quando é que esse cérebro – comparável, como vimos, a um dos supercarros mais potentes e velozes do mercado – receberá autorização para sair às ruas (ou às pistas de corrida, neste caso), desempenhando toda essa potência livremente e aos olhos de todos? Não há consensos absolutos em torno dessas questões entre os estudiosos de diversas áreas. Existem, talvez, vários consensos diferentes e, por vezes, conflitantes.

Recorramos, portanto, ao que diz a legislação brasileira. Desde 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que dispõe sobre a proteção integral às pessoas ainda não adultas, determina, em seu Artigo 2º, que (*grifos nossos*):

“Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.”

Assim vemos que, se existe um início da adolescência mais ou menos claro e academicamente consensual aos 12 anos de idade, pelo menos do ponto de vista legal, no nosso país, há a definição de que ela termina aos 18, ou eventualmente aos 21. Isto coincide, como é evidente, com dois dos segmentos da Educação Básica, se considerarmos a correspondência idade-série: os Anos Finais do Ensino Fundamental (em que alunas e alunos ingressam com idade entre 11 e 12 anos no 6º ano, e do qual saem, no 9º, com idade entre 14 e 15) e o Ensino Médio (em que os estudantes estão com idade entre 15 e 18 anos).

Para além de reconhecer os limites etários que configuram a adolescência, é sumamente importante que nos dediquemos a olhar um pouco mais para esse grupo – os adolescentes –, buscando compreender algumas de suas características e particularidades. Isto porque, se não as compreendermos, é possível que tenhamos alguma dificuldade para trabalhar com eles.

Calligaris (2001) compara a adolescência a uma “moratória”:

1. Concepção de escola e adolescência

“... esse aprendizado mínimo está solidamente assimilado. Seus corpos, que se tornaram desejantes e desejáveis, poderiam lhes permitir amar, copular e gozar, assim como se reproduzir. Suas forças poderiam assumir qualquer tarefa de trabalho e começar a levá-los na direção de invejáveis sucessos sociais. Ora, logo nesse instante, lhes é comunicado que não está bem na hora ainda. Em primeira aproximação, eis então como começar a definir um adolescente. Inicialmente, é alguém: Que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual); Cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; Para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória”. (CALLIGARIS, 2001)

Diante dessa condição de moratória (de suspensão, de atraso), é compreensível que esses sujeitos desenvolvam sentimentos e tenham comportamentos frequentemente reativos, “de rebeldia a uma moratória injusta” (CALLIGARIS, 2001). Muitas vezes reconhecemos nos adolescentes esses comportamentos rebeldes sem conseguirmos verdadeiramente compreender de onde eles vêm. Tendemos, então, a tomá-los como “contestação sem causa” ou como “enfrentamento à autoridade”, em vez de tomá-los, por exemplo, como vontade de participação. Procedendo assim, não é incomum que fracassemos na conquista de uma convivência mais harmônica e construtiva com eles e elas.

Além disso, é preciso também nos darmos conta do quanto a adolescência é um período da vida idealizado por todos – por adultos e por adolescentes. Circulam socialmente muitas imagens do adolescente (“típico”) e talvez a mais duradoura e amplamente compartilhada delas seja a imagem do adolescente como um ser estrepitosamente feliz. Calligaris ressalta a inadequação dessa imagem, uma vez que todos que já passaram pela adolescência (todos os adultos, portanto!) reconhecem esse período da vida como um momento difícil, repleto de incertezas, indeterminações e incompletudes, para não dizer da própria sensação ruim diante da moratória imposta pela sociedade. No entanto, é como se o adolescente tivesse “o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos” (*ibid.*).

Esse “dever” imposto pela imagem idealizada da adolescência, cultivada pela nossa sociedade (inclusive em benefício de estimular cada vez mais o consumo) se torna ainda mais “inexplicável” quando colocamos nosso olhar sobre os adolescentes das camadas mais excluídas e vulneráveis da nossa sociedade. Em um trecho do longa-metragem *Nunca Me Sonharam* (dirigido por Cacau Rolden e lançado em 2007), o professor Cristian Dunker declara:

“Para a juventude mais vulnerável, menos favorecida, a infância se encurta. Essa compressão da adolescência e da infância produz o que me parece ser a principal sequela psicológica, que é o encurtamento dos sonhos. Isso é pior do que oferecer oportunidades reais não equitativas; isso é matar o futuro.”

Infelizmente, não estamos tratando de parcela muito pequena dos adolescentes do nosso país, quando enfocamos estes.

De maneira geral, os educadores, as escolas, enfim, os profissionais que lidam com o sujeito adolescente, precisam se colocar a tarefa de compreendê-lo, assim como em geral fazem os profissionais que lidam com alunos e alunas de idade mais tenra. Afinal, quando eles e elas passam dos Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a curiosidade, o interesse, e (por que não dizer?) o respeito em relação aos adultos não “desaparecem”. Essas características e processos

mudam, em sintonia com as mudanças no corpo, no cérebro, nas sociabilidades.

Em Educação há incontáveis e importantes estudos sobre as formas pelas quais os bebês e as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem. A grande maioria desses trabalhos deveria interessar a qualquer profissional que lida com adolescentes, pois permite desvendar os caminhos por onde se desenvolvem as aprendizagens de maneira geral – até mesmo entre nós, os adultos.

Por outro lado, mais recentemente, temos também assistido com alegria à ampliação dos estudos sobre as juventudes¹. Já na primeira década deste século, até mesmo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), viabilizou a publicação de pelo menos dois importantes estudos (disponíveis online): *Juventude e Contemporaneidade*, organizado pelos professores Osmar Fávero, Marília Pontes Sposito, Paulo Carrano e Regina Reys Novaes, e *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*, organizado por Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade e Luiz Carlos Gil Esteves.

Os estudos sobre as juventudes, porém, tendem a se concentrar nos estudantes mais velhos, com idade para estarem no Ensino Médio. Ainda é menos numerosa a bibliografia pedagógica especializada nos adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, entre 11 e 15 anos de idade, faixa etária que é foco destes Referenciais Curriculares. Para chegarmos a estes mais jovens, será preciso investigarmos os conhecimentos sobre os mais velhos e considerarmos, também com base em nossa própria experiência de trabalho, o que se aplica ao início da adolescência.

A primeira das questões a salientar é que muitos estudiosos dessa área preferem falar em “juventudes”, no plural, enfatizando a ideia de que há múltiplos jeitos de ser jovem. Esta parece uma questão apenas semântica, mas não o é. Reconhecer e valorizar a existente diversidade de modos de ser jovem significa abdicar de idealizar um “jovem normal”, necessariamente estereotipado. Significa deixar de condenar alguns a uma suposta “anormalidade”. Em outras palavras, significa abrir mão de nossas imagens idealizadas da adolescência para começar a entrar em contato com esses sujeitos de fato. Entre essas imagens idealizadas, está a própria ideia da juventude como um tempo de passagem, de preparação (para o mercado de trabalho, para a vida adulta, para a universidade etc.): a juventude precisa ser compreendida como tempo presente, ou seja, entrar em contato com esses sujeitos de fato significa reconhecer nas questões e demandas que eles nos trazem elementos com os quais precisamos trabalhar – enquanto eles ainda são jovens!

Os professores Paulo Carrano e Juarez Dayrell investigaram quem é a aluna e o aluno que chegam à escola no Ensino Médio. (Observe-se que, posto de outra maneira, esses são a mesma aluna e o mesmo aluno que saem do 9º ano do Ensino Fundamental). Os autores perceberam que “para grande parte dos jovens, a instituição [escolar] parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades” (2014).

Muito já se falou sobre constituir uma escola que “parta do interesse dos jovens”. Mas, atualmente, há mais consenso sobre ser esta uma ideia perigosa, ainda que fruto de uma boa intenção. A escola que apenas lida com o que é de interesse dos alunos frequentemente não os ensina muito, inclusive pelo fato de que só não é possível gostarmos daquilo que não conhecemos. Em vez disso, a escola precisa se consolidar como um lugar em que os estudantes encontram aquilo que ainda não conhecem – e de que podem passar a gostar. Ela deve ser um lugar criador de interesse – pelo conhecimento – e, para isso, será necessário entrar em algum tipo de sintonia com os estudantes.

Como fazê-lo? Essa é a grande pergunta! E, como ocorre com toda grande pergunta, não há para

¹ Gostaríamos aqui de remeter os leitores ao importante trabalho que tem sido realizado pelo Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais, e particularmente aos Cadernos Temáticos editados por esse grupo, disponíveis na internet: observatoriodajuventude.ufmg.br/?s=cadernos+tem%C3%A1ticos

esta uma resposta única, definitiva, cabal. Não há uma receita conhecida que sirva para qualquer turma de alunos, em qualquer lugar do mundo. Existem, no entanto, algumas pistas...

Carrano e Dayrell, por exemplo, tocam em uma questão importante, que se relaciona com a ideia de serem os adolescentes postos nesse lugar (ou nesse “não lugar”) de *já-não-mais-crianças-mas-ainda-não-adultos*, de que tratamos há pouco. Essa questão diz respeito à própria vida na escola. Muitas instituições escolares tendem a não tomar seus alunos adolescentes como interlocutores válidos na hora de discutir e decidir questões importantes do dia a dia, da vida institucional. Nessa perspectiva, é como se eles não fossem considerados “suficientemente adultos” para serem autorizados a pensar *junto* e a se corresponsabilizar pela instituição.

Por outro lado, essa escola dos adolescentes frequentemente nega a eles também a condição de crianças (no sentido de *aprendizes plenos*, de alunos): não é incomum que professores, coordenadores e gestores escolares esperem que seus alunos de Anos Finais do Ensino Fundamental “cheguem prontos” no que concerne a uma série de conteúdos de aprendizagem (mormente os conteúdos atitudinais e procedimentais). Afinal, nas escolas destinadas a essa faixa etária só haveria um tipo de conteúdo a aprender: o conteúdo conceitual, “fornecido” pelos professores especialistas.

Essa escola que interdita a aluna e o aluno na tomada de decisões (e na formação democrática²), e que ao mesmo tempo não o toma como um sujeito em plena aprendizagem, termina por ser uma escola que exclui o jovem – se não por um lado, certamente pelo outro.

Chamados a participar de maneira franca e democrática, os adolescentes têm muito a contribuir com a comunidade e, ao fazê-lo, desenvolvem um sentido de pertencimento que é decisivo para sua relação com a escola de maneira geral, mas também com o conhecimento, e com os estudos³. Para que consigamos fazer isso, é importante que concebamos esses adolescentes como muito capazes (sobretudo, capazes de aprender); é importante que os levemos a sério e que entendamos que eles são capazes de argumentar, ouvir, ponderar, sonhar, refletir, analisar; é importante que entendamos nossa dimensão de educadores diante de grupos que estão sempre em formação, mesmo sendo eles mais velhos do que os alunos e alunas da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É a partir daí que gostaríamos de propor que pensássemos a escola. Ou seja, que ela seja pensada para esses adolescentes reais – e não para aqueles adolescentes que temos de maneira idealizada na nossa cabeça. Mais do que isso, é importante que essa escola seja pensada com esses adolescentes reais. No entanto, o que vemos muitas vezes é a escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental em diante não sendo pensada nem sequer para os adolescentes idealizados: ela é frequentemente concebida para “dar conta” dos conteúdos curriculares (e não dos estudantes).

Nas salas de aula, isso se traduz no que gostaríamos de chamar de “primazia da resposta”. De maneira geral, podemos afirmar que, se até o início dos anos iniciais do Ensino Fundamental o que tem mais lugar na escola são as perguntas que os alunos formulam (perguntas que se tornam disparadoras das muitas jornadas de aprendizagem), a partir do início dos anos finais são as respostas que assumem preponderância. A escola passa a ser um lugar de responder – e não mais de perguntar. Nesse instante, ela deixa de se conectar com seus alunos adolescentes, pois se há algo que eles têm de sobra são perguntas e questionamentos.

² Carrano e Dayrell relacionam a participação nas tomadas de decisão da instituição à formação democrática dos estudantes, mas também à sua formação intelectual: “... a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos”.

³ Remetemos os leitores ao trabalho “Minha escola: reconstrução coletiva”, desenvolvido em 2014 na Escola Municipal Darcy Ribeiro, em São José do Rio Preto (SP), pelo diretor Diego Mahfouz Faria Lima, disponível em novaescola.org.br/conteudo/10077/diego-mahfouz-e-o-brasileiro-entre-os-finalistas-do-nobel-da-educacao. Por este trabalho, Diego recebeu o Prêmio Educador Nota 10 (na categoria Direção) em 2015.

2

REFLEXÃO SOBRE A TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em um livro publicado no Brasil em 1997, o escritor norueguês Jostein Gaarder – o mesmo autor de *O Mundo de Sofia* – conta a história de Joaquim, um menino de 8 anos que fica sozinho em casa até que sua tia chegue para cuidar dele. Seus pais haviam saído às pressas para a maternidade, por conta do nascimento de sua irmãzinha. Nesse intervalo de tempo, cai no quintal da casa de Joaquim um menino chamado Mika, oriundo de outro planeta. Iniciam-se então diálogos entre os dois, representando o contato de dois universos tão diferentes... E que ao mesmo tempo são bastante complementares.

Em um desses diálogos, Joaquim se intriga sobre o porquê de Mika se inclinar para a frente, aparentemente fazendo reverências em determinados momentos da conversa. Mika esclarece que, de onde ele vem, é um costume reverenciar as boas perguntas que são feitas em um diálogo. Impressionado com aquilo, Joaquim se inclina reverenciando a explicação de Mika, que fica visivelmente incomodado. Passa-se então o seguinte:

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que seja inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela.” Fiz que sim, rapidamente. Mas me arrependi no mesmo momento, pois Mika poderia pensar que eu estava me inclinando para a resposta que ele acabava de dar. “Quando você se inclina, você dá passagem”, continuou Mika. “E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.” “Por que não?” “A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente.” (GAARDER, 1997)

A passagem literária nos ajuda a tratar de algo que é absolutamente central na passagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais.

Lamentavelmente, os Anos Finais do Ensino Fundamental têm frequentemente sido vistos como uma etapa preliminar do Ensino Médio. Dito de outra forma, o Ensino Médio é equivocadamente tratado como uma preparação para o mundo do trabalho ou para o vestibular, e faz com que os Anos Finais do Ensino Fundamental precisem funcionar na mesma lógica, como se tivessem de “dar conta” de uma série de pré-requisitos (quase exclusivamente conceituais) para que a aluna e o aluno possam estar no Ensino Médio. Os advérbios “lamentavelmente” e “equivocadamente” pretendem marcar a ideia de que, sendo organizados dessa maneira, os Anos Finais deixam de ser pensados para seus alunos (enquanto são seus alunos) e passam a ser pensados para uma espécie de vir-a-ser do aluno do Ensino Médio, que por sua vez será uma espécie de vir-a-ser da etapa seguinte.

Essa concepção tem empurrado os Anos Finais do Ensino Fundamental para serem um momento da escolaridade dos alunos dedicado fundamentalmente às respostas. Os alunos respondem a questionários, têm suas aprendizagens avaliadas a partir de suas respostas (por exemplo, em provas), respondem a chamadas... Os professores também são considerados e avaliados a partir de sua capacidade de responder, ou de levar seus alunos a “absorverem” as boas respostas que eles (professores) têm a dar.

Isto é o que chamamos anteriormente de “primazia da resposta”; uma escola inteiramente estruturada em torno do princípio da resposta. Há, no entanto, poucas coisas menos afeitas à construção de conhecimento (acadêmico, especializado, e também escolar) do que a “primazia da resposta”. O conhecimento se faz nas universidades, nas boas pesquisas – e também nas boas escolas – a partir das perguntas, das hipóteses, das incertezas.

2. Reflexão sobre a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental

De certa forma, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental caminham mais próximos dessa concepção de conhecimento do que os Anos Finais. Não é incomum em classes de alunos mais novos que, por exemplo, a entrada acidental de um passarinho na sala de aula dispare um monte de perguntas e até mesmo um pequeno (ou não tão pequeno) trabalho de investigação: Que passarinho é esse? Como ele veio parar aqui? Ele é típico da nossa região, ou existe em muitos outros lugares? Ele é de uma espécie que migra? Que outros passarinhos há no entorno da escola? O que eles comem?...

Nessa concepção de escola, algo se transforma na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, pois parece que não há mais espaço (tempo?) para a investigação, para a “perguntação” e para a construção de conhecimento dessa maneira. Se os Anos Finais são pensados não para os alunos em si, mas como preparação para o Ensino Médio (pensado ademais como preparação para a etapa seguinte), é preciso “dar conta dos conteúdos”, das respostas...

Evidentemente, o conhecimento escolar e o conhecimento acadêmico são conhecimentos diferentes. Não se espera que na escola sejam tratados exatamente os conhecimentos acadêmicos tal qual eles são produzidos nas universidades. Espera-se que na escola se trabalhe com o *conhecimento escolar*, ou seja, com os conhecimentos que, gestados e transformados na cultura escolar, podem produzir aprendizagens significativas e duradouras para os alunos; que podem ajudá-los a compreender melhor o mundo, desde o seu olhar ainda infantil ou adolescente; que podem enriquecer sua compreensão que ainda não é a compreensão especialista, mas generalista do mundo.

Não obstante todas essas especificidades do conhecimento escolar, é preciso reconhecer que tanto a escola quanto a academia tratam de *conhecimento*. É importante, pois, que na formação dos nossos alunos estejamos atentos a pelo menos algumas características do conhecimento e de sua construção. Observemos para tanto o conhecimento acadêmico, que é aquele com o qual acabamos tendo mais familiaridade. Se a pergunta é uma boa condição para a construção do conhecimento, é importante que tenhamos claro que ele é *provisório* (o que sabemos é passível de ser suplantado por novos saberes) e *incompleto* (há possivelmente mais coisas que não sabemos do que aquelas que sabemos; há aspectos da realidade que não têm ainda explicação) e que se alimenta de uma *comunidade* (a comunidade acadêmica, que precisa validar qualquer produção nova de conhecimentos).

Essas características do conhecimento e de sua construção (a provisoriidade, a incompletude e a comunidade em que se conhece junto), do pensar mais livre, deveriam estar presentes na escola desde o início até o final, mas elas parecem estar muito mais presentes – e reconhecidas como importantes – até o final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estes Referenciais Curriculares dos Anos Finais propõem resgatar a investigação, a pergunta, a problematização, a conexão dos estudos com a vida dos alunos, como eixos importantes do currículo e do trabalho pedagógico.

A passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental envolve muitas transformações, além dessas, que também precisam ser cuidadas. É muito importante termos em conta que no 5º ano esses alunos são os mais velhos e que ao chegarem ao 6º ano, passam subitamente a serem os mais novos. É preciso um cuidado e um esforço de acolhimento nessa etapa, posto que os mais novos são também os mais vulneráveis nesse novo ambiente. Organizar situações muito bem planejadas que envolvam alunos de anos diferentes pode ser uma boa forma de integrar os mais novos à nova comunidade.

Outro aspecto muito presente na transição de 5º para 6º ano é a multiplicação de professores. Em geral, há mais professores com os quais os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm de lidar do que há nos Anos Iniciais. Essa mudança coincide apenas em parte com uma outra transformação que ocorre também na forma como os adolescentes se relacionam com os adultos. “Apenas em parte”, porque *esta* transformação em geral ocorre quando os alunos passam do 6º para o 7º ano ou até mesmo ao longo do 7º. É quando eles ganham a condição de se relacionarem com os adultos mais “de igual para igual”, sem aquela certa reverência típica da relação filial que ainda impera no 6º ano.

3

**UMA FORMAÇÃO DIALÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO
DE UMA CIDADANIA AFIRMATIVA**

“ Toda construção colaborativa é democrática, oportuniza a fala e a escrita dos sujeitos envolvidos no processo e que estão em sala de aula, fortalecendo assim a prática educativa, despertando o sentimento de pertencimento e criação do documento de propostas.”

*Quênia Borges Rebouças dos Santos,
professora da Escola Municipal Professora Olga Mettig*

Construir uma consciência cidadã requer, por parte dos educadores, uma práxis que efetivamente seja cidadã. O professor é referência das mais significativas para que esta consciência se processe dentro da escola, no seu fazer escolar, e particularmente quando se trata de alunos dos Anos Iniciais e Anos Finais do Fundamental.

A criança, para além das palavras, olha com muita acuidade para aquele que para ela é seu mentor, seu guia em seu processo de aprendizado. O professor adquire papel fundamental neste fazer-se cidadão. Não basta, portanto, que leve aos seus alunos informações sobre a importância da cidadania, que fale sobre a história da cidadania, que elabore “aulas espetaculares” sobre cidadania se ele mesmo não se expressa em seu cotidiano escolar como um agente de melhora das condições escolares, se não se indigna frente ao descaso com que é tratada a educação em geral e não se posiciona contra ações que ferem a dignidade humana.

A educação geral das jovens e dos jovens para a prática cidadã se processa subliminarmente quando a aluna e o aluno percebem em sua professora, ou em seu professor, atitudes práticas que revelam a maneira ativa e digna com que lida com os problemas cotidianos dentro da escola. Quando vê em seu mestre um cidadão. Recorrendo a Paulo Freire, este nos diz:

“De nada adianta colocar nos estacionamentos placas com vagas reservadas para idosos e deficientes, de nada adiantam placas para não pisar na grama, de nada adiantam cestos de lixo nas ruas, escolas etc. É hora de ensinarmos aos nossos jovens e crianças noções de cidadania que não se aprendem em livros, mas pelos exemplos, e isso cabe a nós, professores, pais e familiares. É hora de mostrar-lhes que a limpeza das ruas e das escolas não é responsabilidade apenas do poder público ou de seus diretores, porém de todos nós. Exemplos ensinam muito mais que palavras e discursos. Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho.” (FREIRE, 1974)

A palavra “cidadania” vem do latim *civitas*, que significa cidade. Isso nos remete à expressão grega *polis*, cidades-estados de onde vem o conceito tradicional de cidadania. Identificava aquele que participava dos problemas da cidade, aquele que buscava soluções para os problemas da cidade, mas àquela época se restringia apenas à participação de determinadas classes sociais. Tinha uma conotação estrita, pois se referia apenas àquele que busca solucionar os problemas da cidade. No entanto, com o passar dos tempos, esse conceito ampliou-se. Tomou uma forma

3. Uma formação dialógica para a construção de uma cidadania afirmativa

mais ampla e passou a significar, nos tempos democráticos pós-Revolução Francesa, aquele que vota e é votado, que possui direitos políticos. Essa definição de cidadania também se alargou, tomou nova forma principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, representando um direito do indivíduo, mas também um dever do Estado em ofertar condições mínimas para o exercício de direitos, incluindo aí proteção ao direito à vida, à educação, à informação, à participação nas decisões públicas, a atos e atitudes daqueles que atuam no mundo de maneira a participar dos mais diferentes problemas sociais, incluindo as questões referentes à psicologia social e aos problemas educacionais.

Trabalhar cidadania na escola é uma necessidade complexa e um aprendizado difícil, pois exige que a professora e o professor e seus aprendizes desenvolvam uma percepção das necessidades coletivas e atuem em função delas sobrepondo-se, por vezes, aos próprios interesses. Um aprendizado que vai na contramão da massificação dos tempos de hoje, onde a competitividade e os interesses individuais são estimulados largamente em detrimento das necessidades coletivas. Trabalhar, portanto, a educação para a cidadania é um dos pilares para a educação dos tempos atuais e também um processo pedagógico que exige uma prática efetivamente cidadã. Prática cidadã que deve partir da professora e do professor ao estimular a participação das jovens e dos jovens no contexto escolar e da própria comunidade onde a escola está inserida. Exige diálogo, entendimento, troca permanente de informação e formação das professoras e dos professores e do alunado, por vezes difícil de se efetivar, pois o diálogo nem sempre se estabelece de maneira confortável entre estes. Mas não há outro caminho, não há outro meio. A participação exige um diálogo constante entre as partes envolvidas, um esforço de entendimento, exige regras que precisam ser flexíveis, que precisam ser olhadas e constantemente repensadas por todas e todos. Cabendo a nós, professoras e professores, dialogar constantemente sobre nosso papel nessa necessária formação continuada sobre cidadania.

A sociedade humana cresceu, os problemas avolumaram-se e sabe-se que só poderão ser resolvidos com a participação de todas e todos. As novas gerações não podem deixar de ser direcionadas a participar dessa busca de soluções necessárias para os gigantescos problemas sociais. E a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento desta educação dialógica, tão necessária nos dias de hoje, que trabalhe efetivamente, na sua realidade prática, este processo de cidadania. Para Norberto Bobbio, em seu livro *A Era dos Direitos*, a cidadania é uma conquista diária:

“...implica em vivência na sociedade, na construção de relações, na mudança de mentalidade, na consciência e reivindicação dos direitos, mas também no cumprimento dos deveres. Isso não se aprende com teorias, mas na luta diária, nos exemplos e principalmente com a educação de qualidade, grande propulsora para que o indivíduo possa desenvolver suas potencialidades e conscientizar-se de seu papel social que pode e deve fazer a diferença na construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária”. (BOBBIO, 1992, via getulio.jusbrasil.com.br/artigos/112810657)

A educação para a cidadania implica em uma prática ativa por parte de professoras e professores, alunas e alunos e comunidade escolar. Exige a realização de assembleias estudantis, formação de grêmios escolares independentes, escutas por meio de plebiscitos escolares, audiências públicas envolvendo a escola e a comunidade, visitas escolares em locais onde pode haver ação de cidadania estudantil. Enfim, exige a construção de uma escuta constante entre todos os membros da comunidade escolar – e que o diálogo não seja apenas palavra vazia, como muitas vezes se vê nas placas escolares como missão escolar, mas seja prática diária dentro das salas de aula e em todas as ações programadas pelas unidades escolares.

4

O PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA

Por alguma razão, é corrente entre nós uma etimologia da palavra “aluno” que não corresponde àquilo que majoritariamente se encontra ao consultar especialistas e dicionários de etimologia. Segundo essa interpretação, a palavra “aluno” viria do latim *alumnus* (*alumni* no plural), na qual o prefixo “a” indicaria ausência, falta, e o complemento *lumnus* derivaria de *lumens* ou *luminis*, que em latim significa originalmente “luz”. Assim, “aluno” seria (etimologicamente, ou seja, de acordo com a história da palavra), “desprovido de luz”, “aquele que precisa ser iluminado”.

Diferentemente disso, ao que tudo indica, a etimologia da palavra “aluno” compreende o termo latino *alumnus* de outra maneira. Esse termo, ainda na própria história da língua latina, derivaria do verbo *alere*, que significava “nutrir”, “alimentar”, “fazer crescer”. Nessa perspectiva, *alumnus* seria uma espécie de “lactente intelectual”.

A explicação do aluno como aquele “desprovido de luz, de conhecimento” incomoda as educadoras e os educadores que, acertadamente, recusam-se a tomar esses sujeitos como “tábulas rasas”, ou como lousas em branco, onde se inscreveria um conhecimento “anteriormente ausente”. Assim, consistentemente, a palavra tem deixado de ser usada em alguns meios, em benefício de “estudantes”, “discentes” ou termos afins. Por outro lado, a compreensão da aluna e do aluno como um “lactente intelectual”, ou seja, como um sujeito diante das aprendizagens que o mundo pode oferecer a ele, que precisa ser constantemente alimentado com pensamentos, conhecimentos, informações que ele ainda desconhece, talvez não cause tanta repulsa assim entre os educadores. Há muita proximidade, afinal, entre essa ideia e aquilo que concebemos como uma escola rica na promoção de aprendizagens significativas.

Advogamos aqui pelo uso do termo aluno preenchido com este sentido de alguém que é (ou deve ser) constantemente nutrido intelectualmente para se desenvolver. Ainda assim, é importante tomarmos os Anos Finais do Ensino Fundamental como um período de transformação dos alunos em estudantes. No fundo, nunca deixamos de ser alunos na vida, mas é importante também que, aos poucos, possamos ir agregando ao nosso repertório ações, comportamentos e pensamentos que são característicos dos estudantes, daqueles que *estudam*.

Etimologicamente, “estudar” vem do latim *studium*, que se relaciona com ocupar-se de alguma coisa, ou com algo mais próximo de um *trabalho*, de uma *ocupação*. O *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha, registra que “estudo”, etimologicamente, é “aplicação do espírito para aprender”. Observe-se que há, nessa compreensão, algo que se relaciona a uma *ação do sujeito que estuda*: ele aplica seu espírito para aprender. Há, nesse sentido, uma dimensão importante de *protagonismo*.

É apenas nesse sentido que os Anos Finais do Ensino Fundamental devem ser compreendidos como um momento de transformação de alunas e alunos em estudantes, mesmo reconhecendo que permanecem sendo alunas e alunos, como afirmado acima.

Mas... o que significa “protagonismo”? Eis um termo que nos últimos anos entrou com força na escola! É preciso evitar o que se pode chamar de uma “coisificação” do protagonismo, ou seja, transformar a ideia de protagonismo juvenil em algo semelhante a conteúdo passível de ser ministrado em algumas aulas (e não em todas). Algumas experiências escolares têm, por exemplo, sugerido a importância de haver no currículo escolar uma disciplina chamada “protagonismo juvenil”.

Aqui assume-se um pensamento diverso. Se o protagonismo for compreendido dessa forma, é possível que alunas e alunos aprendam muito pouco a efetivamente desenvolver atitudes protagonistas, pois elas estariam necessariamente atreladas ao restritíssimo contexto das “aulas de protagonismo”. Provavelmente, nesse contexto, eles talvez soubessem explicar “o que é” protagonismo, mas isso não significa que tenham desenvolvido atitudes protagonistas diante do mundo.

4. O protagonismo juvenil na escola

Conceber a aluna ou o aluno como protagonista significa tomá-lo como tal em muitas instâncias da vida escolar (por exemplo, em todos os componentes curriculares, em meio ao trabalho de aprender História, Língua Portuguesa, Ciências...). Significa também assumir o propósito de formar para o protagonismo (portanto, extraescola) – criando situações e condições para que o protagonismo (enquanto prática) apareça e floresça.

Nesse processo, atenção especial a mais uma questão: não se deve confundir “protagonismo” com duas outras noções que não são incomuns na escola: por um lado, com uma certa “fazeção” (isto é, a atividade pela atividade, o fazer pelo fazer, como se protagonizar fosse simplesmente estar “fazendo”, mesmo que com pouca reflexão, com pouco sentido); por outro, não se deve confundir “protagonismo” com “liderança”. Isso porque a ideia de liderança envolve tomar alguns (“os outros”) como liderados – e na escola não é possível estar interessado na formação de umas e uns a reboque da formação das outras e dos outros; é preciso estar antenado com a formação de todas e todos, respeitando as diferentes maneiras de ser e de aprender.

A proposta aqui, diante de todas essas questões, é pensar em tomar as alunas e os alunos como protagonistas na escola e também de conceber a formação delas e deles como protagonistas na vida, com base em três chaves, quais sejam:

1. Que elas e eles protagonizem sua relação com o conhecimento.
2. Que elas e eles sejam protagonistas da e na comunidade.
3. Que elas e eles sejam protagonistas da própria vida.

Protagonizar sua relação com o conhecimento significa essencialmente o que está proposto nas sequências didáticas do *Nossa Rede*: pensando em sua formação como estudantes, essas sequências tomam as alunas e os alunos como sujeitos intelectuais de seus percursos de estudo, ou seja, que usarão o conhecimento para compreender melhor o mundo e para atuar sobre ele, com base em questões e problematizações das quais vão se apropriar. Há procedimentos de estudo, de investigação, de pesquisa e de construção de conhecimento que precisarão ser ensinados para que possam assumir esse lugar na relação com os saberes. Espera-se que, com o trabalho árduo e repleto de intencionalidade das professoras e dos professores da Rede, ao final do 9º ano as alunas e os alunos estejam “mais estudantes do que nunca”, “aplicando seu espírito para aprender” porque reconhecem pleno sentido em proceder assim – e cada vez mais autônomos nisso.

Que sejam protagonistas *da e na* comunidade significa dizer que devemos pensar em um protagonismo com o sentido de coletividade, mais do que com o sentido de liderança. Aqui há um desdobramento interno e outro externo à escola. Internamente à escola, é preciso que se constituam práticas e situações de protagonismo juvenil, ou seja, práticas e situações de exercício de democracia e de um cuidado compartilhado diante da escola. Da mesma forma, é importante que os estudos reservem um lugar de protagonismo para que essas alunas e esses alunos não permaneçam numa posição mais passiva do que ativa em relação ao conhecimento escolar.

Um desdobramento externo à escola refere-se ao necessário trabalho de integração entre a escola e a comunidade: o *lugar* onde a escola está instalada, mas também a comunidade no sentido de todas e todos que a compõem (alunas e alunos, professoras e professores, corpo gestor, funcionárias e funcionários, pais e mães etc.). O lugar e a comunidade podem dar sentido a muitas aprendizagens: é na vida, afinal, que o conhecimento importa; não pode ser só na escola. Assim, quando a escola se mobiliza – e mobiliza suas alunas e seus alunos – em benefício da comunidade, por meio daquilo que é a especialidade da escola (o conhecimento), vai ensinando que aquilo que se aprende intramuros se realiza plenamente extramuros.

Por fim, o desejo é que as alunas e os alunos sejam protagonistas da própria vida, ou seja, que compreendam que podem sonhar e se mobilizar na direção desses sonhos porque a escola e todos que a compõem estarão junto com elas e com eles.

5

O JOVEM COMO SUJEITO CULTURAL: DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Antes de discutir o que é e o que representa a jovem e o jovem enquanto sujeitos culturais, é importante entender em que lugar/mundo ela e ele estão inseridos, o que é ser sujeito nesse lugar/mundo e, também, o que se entende por cultura.

O mundo contemporâneo, cada vez mais, mostra-se dinâmico. As coisas e as relações se apresentam com maior velocidade e de forma passageira; as noções de tempo e de espaço tornam-se mais complexas, principalmente por conta da rapidez e variedade do fluxo de informações que se recebe diariamente.

Diante dessa complexidade, entender o lugar em sua completude (tanto nos aspectos simbólicos, quanto materiais) é de extrema importância, pois:

“[...] é no lugar que os sujeitos praticam suas vivências, experiências e se relacionam com o mundo. Também, é no lugar que a cultura, por meio de suas manifestações, é materializada e traduz as dinâmicas socioculturais de um povo”. (CARNEIRO, 2018)

Ou seja, com base na compreensão do lugar, pode-se ter um olhar mais sensível e completo do que representa ser sujeito no mundo de hoje. Mas de que cultura e de que sujeito se fala?

A cultura aqui é entendida enquanto ação, o indivíduo é sujeito das relações socioespaciais (BERDOULAY, 2012). Nesse sentido, a cultura deve:

“[...] transformar realidades sociais e contribuir para o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. Algo que identifica o indivíduo em seu espaço, lugar, época, tornando-o capaz de sociabilizar e formar espírito crítico”. (BRANT, 2009)

Para Dayrell (2003): *“[...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere [...] é um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”. (DAYRELL, 2003)*

Ou seja, o sujeito (res)significa suas identidades com base nas relações com o lugar e o mundo e, por conseguinte, suas manifestações culturais são reflexos dessas relações.

Entender a relevância do lugar e da cultura ao olhar as jovens e os jovens de hoje é possibilitar a compreensão delas e deles enquanto sujeitos do/no fazer diário de suas práticas culturais; já que, conforme aponta Carneiro (2018), são essas práticas (manifestações culturais) que materializam as experiências humanas pretéritas e atuais nos lugares, reorganizando-os e, por sua vez, deixando marcas (símbolos) por meio, por exemplo, dos movimentos de grafite espalhados por várias cidades brasileiras e mundiais.

Esses pressupostos corroboram a percepção trazida por Dayrell (2003), que entende que:

“[...] no contexto de transformações socioculturais mais amplas pelo qual passa o Brasil, parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura. O mundo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem que esses jovens se construam como sujeitos”. (DAYRELL, 2003)

Mas de que jovem estamos falando? Conforme apontam muitos autores, existem diversos modos de ser jovem e a juventude é um processo, é *“[...] uma categoria social, formada por indivíduos que compartilham as*

experiências de uma mesma geração” (LEÃO; CARMO, 2014). Mesmo pertencendo a uma mesma geração, vale ressaltar que essas jovens e esses jovens são heterogêneos entre si, visto que traduzem as características socioespaciais e culturais dos seus lugares, ainda mais em um país tão diverso como o Brasil.

Esses vários modos de ser jovem no Brasil e em Salvador possuem, de modo geral, algumas características relevantes: são políticos e querem participar da tomada de decisões; pensam bastante no futuro, que cada vez mais torna-se incerto, em especial quando se fala em mercado de trabalho; convivem com a violência praticamente todos os dias e em diversas situações; são receptivas e receptivos e representam laços de amizade; adoram novas descobertas; são muito ligadas e ligados às artes e à cultura, por meio da musicalidade, da dança, da pintura e de outras manifestações culturais; são, por vezes, marginalizadas e marginalizados de diversas formas; e, por fim, são caracterizadas e caracterizados por estereótipos, muitas vezes, de forma negativa.

As características citadas não contemplam toda a diversidade das jovens e dos jovens brasileiros – e, entre esses, as soteropolitanas e os soteropolitanos –, mas apontam questões interessantes para se pensar quem realmente são elas e eles (sujeitos culturais) na contemporaneidade, pois revelam a complexidade desses modos de ser jovem no Brasil, um país com desigualdades socioespaciais, econômicas, culturais e históricas.

Como pensar e fazer uma educação que contemple essa gama de identidades e culturas múltiplas, ou, como diria Néstor Canclini (2008), culturas híbridas? Como fazer da escola um lugar em dar sentido à educação desta e deste e para esta e este jovem? Primeiramente, é preciso entender que a escola é parte da multiculturalidade contemporânea e deve acompanhar as dinâmicas socioculturais do mundo atual. Ela não deve ser entendida como um espaço escolar com limites e tensões diárias nas relações entre as pessoas que ali frequentam; mas como um lugar que possui cheiro, cor, memórias, esperanças, frustrações, diálogos, reflexões, pensamentos, ações, interação, valorização, sentimentos e, principalmente, a escola tem de fazer sentido para toda a comunidade escolar, negociando esses sentidos diariamente em seu saber-fazer pedagógico.

Para que isso aconteça, faz-se necessário pensar em uma escola com fronteiras e não limites, pois as fronteiras permitem uma fluidez de relações e, conseqüentemente, possibilitam um real diálogo entre todos os envolvidos no ato de educar. Na escola de hoje, em muitos lugares e por diversos motivos:

“Sobra pouco espaço para a interação e o debate em torno de temas que interessam aos jovens. A sociabilidade juvenil, por exemplo, é pouco valorizada. São poucos os momentos de encontro e de diálogo proporcionados pela escola que ultrapassem os controles da sala de aula.” (LEÃO; CARMO, 2014)

Sendo assim, a escola deve entender esses jovens enquanto sujeitos que vivem em lugares diversos e são reflexo das diversidades que existem no país. Além disso, é necessário compreender o tempo desses jovens de hoje, um tempo cada vez mais acelerado e dinâmico.

Segundo Leão e Carmo (2014):

[...] “outro aspecto a considerar são as novas e múltiplas formas de expressão cultural e de associativismos juvenis que marcam as experiências de ser jovem nas sociedades contemporâneas [...] eles sentem e vivem essa fase da vida como um processo de construção de novas identidades”. (LEÃO; CARMO, 2014)

Em outras palavras, os jovens buscam sempre formas de se expressar, de ter voz, de participar em conjunto com outros jovens, de traduzir de alguma(s) forma(s) suas ideias e isso, por sua vez, vai constantemente (re)significando sua identidade. A escola, assim, deve acompanhar essas mudanças com base em uma educação multicultural.

Pensar e realizar uma educação multicultural é, com o que foi abordado aqui de forma sucinta, entender a escola enquanto lugar que precisa fazer sentido para a educanda e o educando, lembrando que essa jovem e esse jovem são sujeitos e precisam ter voz ativa dentro e fora do lugar escolar.

6

A ESCOLA, O ENSINO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O estudo sobre a África e os africanos e os seus descendentes se tornou obrigatório nos currículos desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, passando a vigorar a partir de 09/01/2003 com novos artigos. Ela trouxe para a Educação Básica a implementação de políticas afirmativas para as questões étnico-raciais que, em termos da legislação, foi ampliada pela edição da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos oficiais do país que ofereçam Ensino Fundamental e Médio. Assim, o dispositivo legal determina que os conteúdos referentes ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros perpassa todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Literatura, Educação Artística e História. Logo, as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio devem incluir a temática étnico-racial e a construção de estratégias metodológicas para inserção de forma transversal, transdisciplinar e multirreferencial, com o objetivo de ofertar conhecimentos básicos a todos os estudantes, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destaca a importância da ampliação dos currículos escolares e das atividades diárias e a inclusão das contribuições “histórico-culturais” dos povos indígenas, dos africanos e dos europeus. O plano estabelece ainda que, além do trabalho com novos conteúdos, é importante a existência de um percurso pedagógico direcionado para procedimentos específicos de ensino que favoreçam novas aprendizagens que possibilitem a convivência respeitosa entre os diferentes, pois a História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena é importante para todos os brasileiros.

Apesar da relevância dessa conquista na legislação, ainda faz-se necessária a sua materialização e o seu cumprimento nas salas de aula das instituições de ensino brasileiras, baianas e soteropolitanas. Muitas vezes, o ensino das relações étnico-raciais somente é percebido em momentos pontuais do ano letivo, como no mês de novembro, ao qual é atribuída a chamada *consciência negra*. Levando em consideração que o corpo estudantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador é composto em sua maioria por estudantes negras e negros, as professoras e os professores devem ser sempre atuantes no combate ao racismo e na valorização das matrizes culturais e epistemológicas ameríndias, africanas e afro-brasileiras. Para garantir o cumprimento dessa legislação, assim como a busca por uma sociedade equânime, sem preconceitos ou discriminação de qualquer tipo, que aceite e valorize a diversidade e as diferenças, o compromisso e engajamento do professorado são fundamentais. Dessa



Fotos: Flávio Carão



forma, considera-se de grande valia o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), criado em 2006 e oficializado em 2008. Ele tornou-se parte integrante da educação na implementação das Diretrizes Curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. A ação desse núcleo está em permanente construção. Não se trata somente de uma questão legal, mas de uma questão de política pública realizar um trabalho educacional nessa rede com o objetivo de propor, implementar e acompanhar políticas educacionais relativas às questões raciais e de gênero.

BASES REFERENCIAIS E INSTITUCIONAIS PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Base Nacional Curricular Comum, no capítulo III, determina que as propostas pedagógicas para o desenvolvimento dos currículos nas redes de ensino devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação dos docentes, que, em seus planos de trabalho, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade.

Ao prever tal adequação, estabelece que os conteúdos curriculares devem ser contextualizados de forma significativa e podem ser tratados de formas disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar, enfim, tenham uma proposta multirreferencial.

Com o objetivo de atender aos diferentes grupos da sociedade brasileira, os currículos devem ser direcionados para a educação das relações étnico-raciais e deverão tratar de forma adequada a “temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (MEC/CNE/CP, 2017), além de considerar a relevância e a importância da valorização dos conhecimentos e pedagogias próprias dos povos indígenas e quilombolas.

Dessa forma, as mudanças trazidas na nova legislação impõem modificações específicas nos projetos político-pedagógicos, nos planos de ensino, nas propostas curriculares e consequentemente no ambiente escolar, principalmente nas escolas quilombolas e indígenas. Compreende-se, assim, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 serão amplamente contempladas.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A inserção de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena deve ser realizada de forma transversal. Essa transversalidade requer um olhar diferenciado sobre a sociedade plural e a percepção e a compreensão da importância das heranças culturais negro-africanas e indígenas para que seja dada visibilidade às formas como foram e são concebidos e produzidos os conhecimentos nas sociedades dos povos africanos e dos povos indígenas, utilizados como força de trabalho em diferentes épocas da história do país, contribuíram e contribuem de forma significativa na construção do patrimônio econômico, cultural e social do Brasil. Nessa perspectiva, em todas as áreas do conhecimento, é possível trabalhar de forma transversal e multirreferencial.

A transversalidade existe como proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem a aproximação das práticas curriculares da escola à realidade dos educandos com o intuito de realização de uma abordagem contextualizada para tornar a aprendizagem significativa. Trabalhar a transversalidade requer das professoras e dos professores a compreensão e a importância de valorização das aprendizagens sobre diversidade étnico-racial. Para tanto é preciso grande atenção nas escolhas das metodologias e dos materiais didáticos disponíveis na rede de ensino sobre os conteúdos de África, dos africanos e dos povos indígenas e os seus valores civilizatórios, verificando de que forma eles dialogam ou devem dialogar com os conteúdos das áreas do conhecimento e suas disciplinas.

7

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MODIFICAÇÃO DOS NOSSOS OLHARES E DAS NOSSAS AÇÕES

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), lançada em 2008, prevê a inclusão social e escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais que historicamente foram segregadas ou tiveram suas participações restritas nos diversos espaços sociais.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão vem reafirmar a concepção de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). E, no que tange à Educação, em seu quarto capítulo, destaca que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades.

No conjunto das mudanças, do ponto de vista da legislação, é possível perceber um caminho de muitas conquistas de direitos sociais e educacionais, mas há ainda muitos desafios e barreiras de diversas esferas a serem transpostas numa sociedade onde há práticas excludentes.

Embora as transformações necessárias para a construção de uma escola inclusiva não se resumam ao debate das próprias práticas pedagógicas, cabe a nós, do campo escolar, uma reflexão constante sobre os nossos fazeres. É preciso que ocorra uma ampla mobilização diante desse processo, tomando também o aspecto relacional (FRANCO, 2011), que sugere, em outras palavras, um pensar sobre o modo como nos colocamos diante do outro.

Segundo afirma Franco (2011), considerando que o conceito de inclusão evoluiu, não é estático, ou seja, inclui dimensões filosóficas, históricas, antropológicas, é preciso tomá-lo, segundo várias mudanças ocorridas no próprio conceito, nas instituições, nos contextos sociais e no desenvolvimento individual de cada sujeito.



Fotos: Beatriz Porto



7. Educação Inclusiva: a modificação dos nossos olhares e das nossas ações



Flávio Curião

Por muito tempo, o acesso à escola privilegiava alguns grupos em detrimento de outros. Em se tratando das pessoas com deficiência, por não se enquadrarem nos padrões de “normalidade”, foram afastadas do convívio social, rejeitadas e estigmatizadas, refletindo na “invisibilidade” social desse público, em diversos espaços, principalmente o escolar. Entretanto, esse tratamento sofre variações de acordo com a cultura, reflete crenças e valores que, ao serem materializados em práticas sociais, vão originar modos diferenciados de perceber e efetivar o modo de conviver e se relacionar entre as pessoas com e sem deficiência (FRANCO; DIAS, 2005).

Nesse sentido, a partir da adoção da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem-se outra compreensão que permite avançar no entendimento de que o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola são direitos desses estudantes e que deve haver uma ação coletiva contra as diversas manifestações de exclusão ou de discriminação por suas diferenças.

Considerando as diretrizes legais, o atendimento educacional especializado deve ser realizado de forma complementar ou suplementar à escolarização, tendo como uma de suas principais preocupações a de desenvolver os talentos, as potencialidades de cada discente, promovendo a remoção de barreiras físicas e atitudinais que possam surgir nesse processo.

Assim, a Educação Especial segundo essa Política (BRASIL, 2008), como modalidade, organiza-se de forma transversal. Isto é, ela atravessa os níveis e outras modalidades de ensino e tem como público-alvo as alunas e os alunos: com deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e aqueles com Altas Habilidades/Superdotação.

A garantia da educação “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015) significa a responsabilidade social e política com a transformação de uma sociedade que oferece oportunidades a todas e a todos e mobiliza ações, em seus sistemas educacionais, para que as educandas e os educandos possam aprender e conviver, construindo conhecimentos sem preconceitos.

Nessa perspectiva, essas mudanças indispensáveis sugerem a construção de novos caminhos e possibilidades que atendam e considerem as particularidades de cada uma e de cada um, respeitando os seus ritmos e processos de aprendizagem singulares, valorizando o potencial (BRASIL, 2008). Estabelecer um encontro com esses princípios significa afirmar que a Educação Inclusiva coloca diante das educadoras e dos educadores um compromisso com a modificação dos respectivos olhares e ações.

8

ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE CONECTADA

O município de Salvador foi um dos pioneiros, em âmbito nacional, na inserção de tecnologias digitais nas escolas ao criar o Projeto Internet nas Escolas (PIE), no ano de 1993, com o objetivo de disseminar os recursos da telemática em 25 escolas da Rede Municipal de Ensino. Entretanto, o projeto só começou a se concretizar depois da experiência-piloto, iniciada em 21 de junho de 1995, quando a Escola Municipal Novo Marotinho foi conectada à internet por meio do ponto de presença da Rede Nacional de Pesquisas na Bahia. Cabe destacar que esse projeto foi a primeira experiência de inclusão das tecnologias na educação nas escolas da rede.

Após o PIE, foi criado o Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (Peti) que desenvolvia ações da secretaria pelo Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) e ações do governo federal, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Essas ações contemplavam a aquisição de kits com dez computadores e uma impressora; formação de professoras e professores e acompanhamento pedagógico.

Em 1997, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) criou o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-17). Na Bahia existiam, então, 16 núcleos estaduais e apenas um municipal, portanto, 17. Com a criação desse núcleo existiam: a coordenação, a articulação e o corpo docente de tecnologia, que desenvolviam ações formativas e acompanhamento pedagógico nas escolas. Passando em 2016 a ser conhecido como Núcleo de Tecnologia Municipal de Salvador.

Nesse período, foram desenvolvidas algumas ações como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que financiava a implantação de laboratórios para as escolas e a formação de professores; o Projeto Banda Larga nas Escolas (PBLE), com o objetivo de conectar as escolas à internet; e o Programa Um Computador por Aluno (UCA), que distribuía um computador por aluno para uso na escola e em casa. Além dos projetos em parceria com o MEC, a SMED realizou: o Projeto Tecnologias Móveis nas Escolas, com a distribuição de tablets e conexão móvel para escolas regulares e hospitalares; a criação do portal de Aulas Multimídias; e a substituição dos laboratórios fixos por laboratórios móveis nas escolas de tempo integral e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a SMED aderiu ao Programa de Inovação Educação Conectada, do Ministério da Educação (MEC), efetivando parcerias com a Secretaria Municipal da Cidade Sustentável e Inovação de Salvador (Secis) e a Secretaria Municipal de Gestão (Semge) através do Edital de Inovação e o Pitch Salvador, no intuito de ampliar as ações de inserção das tecnologias digitais na Rede Municipal de Ensino. Essa proposta se amplia com a elaboração de sequências didáticas gamificadas nos Cadernos Pedagógicos dos anos finais do Ensino Fundamental.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA ESCOLA

O incessante desejo, desde o acordar até o se deitar, em dar uma olhadinha no *smartphone* tem revelado que cada vez mais as pessoas passam boa parte do seu tempo conectadas a tantas outras pessoas, em outros lugares. Essa busca constante por informação, pessoas e conteúdos, entre outros assuntos, acontece em todos os lugares, inclusive nas escolas, principalmente entre as adolescentes e os adolescentes e as jovens e os jovens que permanecem com os seus dispositivos digitais móveis conectados durante as aulas. Para se ter uma noção mais precisa sobre a relação de intimidade entre pessoas e tecnologias, os coordenadores do WhatsApp divulgaram a marca de produção de 55 bilhões de mensagens diariamente com base no acesso de mais de 1 bilhão de pessoas ao aplicativo, segundo reportagem do site G1 em 13/11/2018.

Vivencia-se, portanto, no contexto social contemporâneo, intensas práticas sociais potencializadas

pelas tecnologias digitais, o que leva à reflexão e à discussão sobre a urgência de formar profissionais que se engajem em práticas que envolvam situações de ensino e aprendizagem com adolescentes e jovens, que propiciem que se tornem autores de seu próprio discurso na sociedade hiperconectada. Esse fato leva ao questionamento sobre os muitos desafios postos à escola e como ela tem se situado em relação às novas práticas sociais: como as escolas de Educação Básica têm se preparado para atender às exigências das estudantes e dos estudantes imersos na cultura digital? O que têm feito para despertar o interesse das crianças, das adolescentes e dos adolescentes e das jovens e dos jovens para a leitura e a produção textual? O currículo escolar está em consonância com as demandas da sociedade em rede?

Compreendendo a tecnologia como construção, ato do fazer humano, Lima Jr. (2005) contribui afirmando que a tecnologia é um:

“[...] processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar resposta para os problemas de seu contexto superando-os”. (LIMA JR., 2005)

Nesse contexto, apresenta-se como processo produtivo, criativo e transformativo do ser humano e a técnica como a arte, criação, intervenção humana.

Comumente quando se faz referência aos avanços tecnológicos, visualizam-se seus aspectos técnicos e operacionais, mas, numa análise mais crítica, a significação desses avanços tecnológicos no campo da informação e da comunicação reflete-se em alterações na cultura, no modo de pensar e, conseqüentemente, no processo educacional, que precisa estar conectado ao novo desenho social. Ou ainda no dizer de Lima Jr.:

“As tecnologias atuais de comunicação representam não só um conjunto de ferramentas e métodos de funcionamento, mas uma composição simbólica que atua no desejo e na subjetividade. Não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente.” (LIMA JR., 2005)

A internet, por exemplo, é um espaço por excelência democrático num processo de conexões e redes, não havendo, portanto, uma estrutura tradicional de um centro irradiador de informações dando sinais evidentes da possibilidade de outra relação não passiva entre os usuários. É interessante notar que “os que ocupam muito espaço na internet nada tiram dos outros. Sempre há mais lugar. Haverá espaço para todo mundo, todas as culturas, todas as singularidades, ilimitadamente” (LÉVY, 1998). Assim, é mais do que necessário se apropriar criticamente dessas novas linguagens e dessa nova percepção e configuração social, a fim de oferecer ao processo educacional condições suficientes para dialogar na sociedade contemporânea.

Na prática pedagógica, por exemplo, isso pode ser vivenciado com a criação de comunidades inter-scolares para o desenvolvimento de uma rede de relações que ultrapassem a dimensão da troca de conhecimentos, mas avance no sentido de criar sentimentos de pertencimento a uma estrutura escolar (a rede pública), fortalecendo laços de interação pessoal. Esse cenário pode ser construído ainda quando a escola se propõe a identificar o contato das alunas e dos alunos com a internet e, em seu espaço, ao invés de criação de verdadeiras muralhas de limitação de acesso (é muito comum as escolas bloquearem sites de relacionamentos e até de pesquisa), possa se apropriar do que esteja disponível e do acessado para a incorporação em seus conteúdos escolares ressignificando-os, rompendo as fronteiras entre a escola e a vida cotidiana dos alunos.

A professora e o professor, como agentes transformadores da sociedade, e como, eminentemente, formadores de opinião, precisam estar atentos às mudanças, às transformações, às adaptações e ao acompanhamento dessa nova configuração social e de outras que certamente virão no processo de desenvolvimento social.

“Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.” (SAVIANI, 2016)

Assim, e a despeito das dificuldades encontradas no sistema educacional, incluindo aí todo o processo de formação docente, visualiza-se um longo caminho a percorrer na intenção de estruturar um modelo educacional que também privilegie o sujeito emancipado, colocando-o no palco da história, como dizia Paulo Freire (1975), fazendo das tecnologias não mais um elemento didático capaz de dinamizar as aulas apenas, mas sim tomá-las como parte integrante de uma educação que interage ao mesmo tempo com as pessoas e com o movimento da sociedade contemporânea.

Com base nessa concepção, a tecnologia é um ato de criação humana em que o homem cria e é modificado por meio dessa relação. Nesse ínterim, é importante salientar que se está diante de uma geração de adolescentes e jovens hiperconectados, que aprende e convive, diariamente, com uma gama infinita de saberes das mais diversas linguagens existentes no cotidiano. Assim, a escola precisa considerar que uma das possibilidades de mudança da situação apresentada é pensar em estratégias pedagógicas em que a professora e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental levem em conta a importância de formar a estudante e o estudante para atuar como sujeitos participativos e construtores de sua história.

Os processos de ensino e aprendizagem de tais práticas, tomadas como sociais, só fazem sentido se puderem se organizar de modo a contribuir para a efetivação de uma prática reflexiva e para construções cognitivas que auxiliem na aquisição de uma aprendizagem autônoma e significativa, favorecendo, assim, a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento. Quando se agrega o conceito de tecnologia para educação, conforme Pretto (1996), compreende-se que as tecnologias digitais:

“[...] não são ferramentas, não são auxiliares e nem têm a função de animar escola nenhuma. Elas não são complementares, mas essenciais para a nova forma de pensar e de produzir conhecimentos. Se eu coloco as tecnologias na escola como instrumentos, essa escola fica sem futuro, apesar da cara de moderna. Na perspectiva estruturante muda tudo. [...] quando a tecnologia entra como estruturante, ela entra para quebrar essas grades, com as interações não lineares, onde pequenas coisas podem gerar grandes mudanças. [...] estruturante de novas formas de pensar”. (PRETTO, 1996)

Dessa maneira, as tecnologias digitais, ao adentrarem as escolas, não serão um objeto à margem da proposta pedagógica; não serão uma aula de informática, e sim dispositivos integrados à proposta pedagógica que agregarão ao fazer pedagógico da professora e do professor e promoverão mudanças no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreende-se que as propostas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais poderão se configurar como potencializadores pedagógicos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa, com base nas práticas educativas críticas, reflexivas e plurais, que desenvolvam nas alunas e nos alunos habilidades cognitivas de produção coletiva de saberes. Assim, com a troca de conhecimento produzido em rede, nesses ambientes colaborativos, é possível estabelecer conexões e inter-relações que podem resultar em um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente, autônomo e interativo, tendo em vista que “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010). Um exemplo é o comportamento das pessoas com o surgimento do dispositivo digital móvel (*smartphone* e *tablet*). Ao invés de copiarem um esquema do quadro, as estudantes e os estudantes tiram fotos e, assim, fica tudo na palma da mão. Um artefato que o homem transforma também realiza transformações no fazer humano.

Nesse contexto, uma prática pedagógica que valorize a cultura digital presente na sociedade contemporânea pressupõe processos de ensino e aprendizagem que rompam com o paradigma da ciência moderna cartesiana e seu modelo linear de construção do conhecimento, em que os saberes eram desmembrados em campos distintos e específicos. As práticas precisam estar fundadas no processo colaborativo, contínuo e hipertextual, levando em consideração as subjetividades existentes entre seus atores e autores e seus desejos e experiências convergidas em um mesmo ponto na construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Alves (2016) dialoga afirmando que é preciso compreender que o importante é a criação de um espaço educativo em que se desenvolvam práticas constituídas de sentidos para os artefatos culturais da cibercultura e esses possam potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, acredita-se que utilizar as Tecnologias Digitais enquanto ação criativa, transformadora e comunicacional pode contribuir significativamente no desenvolvimento de um processo educativo que provoque o externo (não escolar) a adentrar os portões escolares para que seja observado, experimentado e (re)construído em um processo que ultrapasse os muros da escola.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foi incluída a gamificação nos Cadernos Pedagógicos. A gamificação se caracteriza pelo uso da mecânica dos jogos em ambientes que não são jogos, como as escolas. Essas práticas têm se tornado cada vez mais presentes por possibilitarem o engajamento e o desejo em aprender e participar dessas situações.

Para promover práticas gamificadas nas escolas, Alves e Minho (2014) descrevem um passo a passo que contempla 11 ações que a professora e o professor precisam realizar: interagir com os games, conhecer o público, definir o escopo, compreender o problema, definir a missão, desenvolver a narrativa, definir o ambiente e a plataforma, definir as tarefas e mecânicas, definir o sistema de pontuação, definir os recursos e revisar as estratégias.

Essa proposta se aplica aos processos digitais ou não, pois muito antes das tecnologias digitais estarem nas escolas já havia atividades gamificadas nas instituições de ensino, por exemplo quando a professora, ou o professor, pontuava ou premiava determinadas atividades. Essa proposta de gamificação por meio de jogos ou brincadeiras estimula a colaboração e a participação dos sujeitos a respeito das temáticas abordadas de maneira lúdica e com a participação de todas e todos. Assim, a gamificação favorece o processo de aquisição de saberes, pois é possível perceber que os sujeitos se envolvem individualmente nas propostas apresentadas, bem como estimulam as colegas e os colegas a participar para alcançar a mesma pontuação.

A colaboração na aprendizagem escolar possibilita o desenvolvimento de diversas competências, tais como as apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conhecimento; pensamento científico, crítico e reflexivo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania; e está diretamente relacionada com as concepções expostas neste documento, pois entendemos como uma proposta pedagógica integrada às práticas sociais de estudantes e professoras e professores. Para Silva (2017):

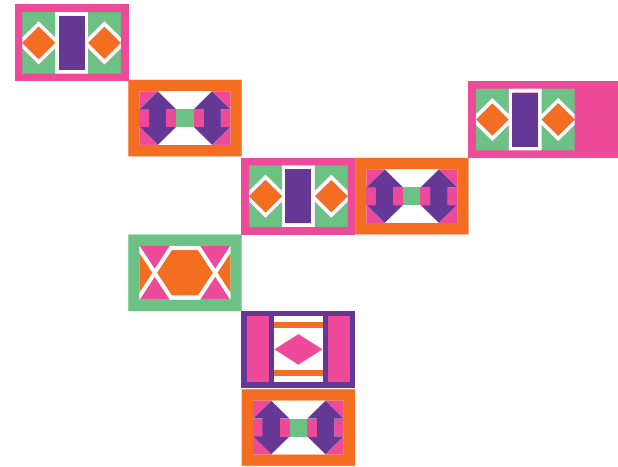
“Trata-se de pensar metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem leituras e escritas críticas e reflexivas, que levem em conta as multiculturas, os diferentes posicionamentos sociais e políticos assumidos pelo sujeito.” (SILVA, 2017)

Ampliar o repertório de trabalho de professoras e professores em um projeto interdisciplinar, como preveem os Cadernos Pedagógicos, oportuniza novas metodologias e favorece as possibilidades dos usos da gamificação para aprendizagem, auxiliando os adolescentes e jovens a reconhecerem suas potencialidades e a superarem suas dificuldades para que possam viver e exercer plenamente a sua cidadania.



Fotos: Flávio Cutão





CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“ A escuta sensível e o diálogo estabelecido na realização e elaboração das diretrizes/ orientações curriculares são de extrema importância para nós, professores, nos ‘sentirmos’ autores e protagonistas desse processo que apresenta desdobramentos na aplicabilidade do currículo em nossa prática educativa”

*João Marciano de Sousa Neto,
professor de História e Cultura Baiana, Escola Municipal Barbosa Romeo*

1

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

“A construção colaborativa requer a diversificação do tempo, dos lugares, das formas e dos meios de participação a fim de garantir de forma mais ampla a qualificação possível, as contribuições da sociedade e dos profissionais envolvidos com o processo educativo.”

Ricardo Henrique M. Borges,
professor de Geografia, Escola Municipal 2 de julho

Em “A função da arte/1”, publicado n’O livro *dos abraços*, Eduardo Galeano escreve:

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!” (GALEANO, 1989)

Essa cena, tão singela e tão intensa, ainda que pensada para descrever a função da arte, poderia muito bem referir-se à educação. Santiago não descreve o mar a Diego, não lhe apresenta uma imagem, não se interpõe entre eles, mas coloca seu filho em contato com o mar. E, diante de sua imensidão e fulgor, e do pedido do filho, ajudará a olhá-lo.

Em um contexto escolar, a educadora e o educador ajudariam a estudante e o estudante a superar a curiosidade ingênua e a passar para a curiosidade epistemológica. Passa pelo conhecimento rigoroso o fazer da educadora democrática e do educador democrático (FREIRE, 1996), que têm como missão reforçar a capacidade crítica da educanda e do educando e ser, ela mesma ou ele mesmo, uma professora crítica ou um professor crítico.

A visão de educação anteriormente exposta revela concepções sobre o processo educativo, ligadas à função social do ensino e à ideia de aprendizagem. Na prática pedagógica, toda e qualquer decisão didática é fruto dessas concepções, de pressupostos teórico-metodológicos, sejam eles conscientes ou não.

As situações didáticas são configuradas conforme o tipo de tarefa solicitada à aluna e ao aluno, os diferentes agrupamentos possíveis, a gestão do tempo didático, a organização do espaço, o material utilizado e outras variáveis. E tudo isso é determinado pela visão do que se considera ser o objeto de conhecimento e de como a aluna e o aluno aprendem. Mais do que isso, as intenções educativas são reflexo da concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica que a embasa.

Por isso:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996)

O desafio colocado à professora e ao professor não é pequeno. A atenção desses profissionais deve passar desde as palavras usadas para orientar a realização de uma tarefa até a preocupação com o ser humano que será formado com cada uma de suas intervenções e decisões. Elas apontam para uma jo-

vem e um jovem que terá um bom desempenho nos vestibulares? Que terá capacidade suficiente para conseguir um bom trabalho? Que terá autonomia intelectual para seguir estudando e aprendendo? Que se preocupará com a construção de uma sociedade melhor?

Uma vez esclarecida a intenção educativa maior da escola, resta decidir *como* formar essa jovem e esse jovem. Quais recursos garantem e potencializam a aprendizagem? A realização intensiva de exercícios? Aulas dialogadas? Aulas expositivas? Atividades individuais, em grupo, coletivas? Pesquisas? Como avaliar as aprendizagens? Provas? Trabalhos? Pautas de observação? Como interpretar o fracasso na aprendizagem? A responsabilidade é da aluna e do aluno, da professora e do professor, da família, do sistema educativo, da contemporaneidade?

Diante de uma infinidade de desenhos didáticos possíveis, como escolher o mais adequado e potente para a aprendizagem? Não há um caminho único e nem receita infalível. O caminho possível é conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que embasam nossas decisões. Até porque a concepção construtivista não prescreve formas determinadas de ensino, mas oferece elementos para a análise da prática e a avaliação de sua pertinência educativa. Desta forma, fornece critérios valiosos para o planejamento, concretização e avaliação do ensino (ZABALA, 1998).

Com relação à aprendizagem, o primeiro pressuposto é a ideia de que aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal do objeto de conhecimento. Para que isso chegue a acontecer, o aprendiz precisa ter a finalidade de apreendê-lo, o que ocorrerá com base em experiências e interesses. É em situações como essa que dizemos que houve **aprendizagem significativa**, ou seja, que se construiu um significado próprio e pessoal (SOLÉ; COLL, 1998).

A aprendizagem significativa só pode se dar com base em conhecimentos prévios. Nossos conhecimentos são construídos com interações diversas com o mundo e armazenados na mente em unidades que chamamos de esquemas de conhecimento e que mantêm conexões entre si. Eles é que possibilitarão o estabelecimento de relações com os novos conhecimentos, atribuindo significado à nova informação. O nível de elaboração do significado será determinado pela qualidade, diferenciação e coordenação dos esquemas de conhecimento que possuímos e por sua relevância e pertinência para estabelecer vínculos com a nova informação apresentada. Portanto, os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos sempre atuam, constituindo, assim, não um **obstáculo** para a aprendizagem, mas o **requisito** indispensável para ela (MAURI, 1998).



Flávio Cartão



Fotos: Beatriz Porto

Flávio Carão

Aprender, portanto, supõe modificar esquemas de conhecimento. Para que isso aconteça, é necessário passar de um estado de equilíbrio inicial para um estado de desequilíbrio e, finalmente, um reequilíbrio posterior. Em outras palavras, é preciso gerar um conflito que provoque insatisfação com as próprias ideias e necessidade de revê-las, reorganizá-las e ajustá-las. O desequilíbrio dos esquemas de conhecimento é provocado por objetos, experiências ou pela interação com o outro (conflito sociocognitivo). Ao longo desse processo é que são apresentados os saberes construídos pela humanidade, seguindo a rigorosidade metódica à qual se referia Paulo Freire (1996).

Considerando que a aprendizagem é um processo ativo e que, devido à peculiar natureza social e cultural dos saberes que as alunas e os alunos devem aprender, é necessária uma atuação externa planejada e sistemática, conclui-se que o ensino constitui uma **ajuda** ao processo de aprendizagem (ONRUBIA, 1998). Assim,

*“Ensinar **não** é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996).*

Em primeiro lugar, é papel da professora e do professor criar uma situação na qual os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos sejam ao mesmo tempo convocados e questionados, e sustentar a dúvida gerada, de modo que a busca de novos conhecimentos tenha sentido.

1. Fundamentos e princípios das práticas pedagógicas

Em segundo lugar, a ajuda prestada pela professora e pelo professor envolve todos os níveis que compõem a atuação docente, ou as chamadas variáveis didáticas: agrupamentos, tempo (duração e frequência da atividade), organização espacial, escolha e ordenação de conteúdos, escolha de atividades, materiais de apoio, interação com o aluno e entre eles, avaliação da aprendizagem.

Em terceiro lugar, tal ajuda deve ser ajustada de forma a criar uma zona de desenvolvimento proximal (Vygostky, 1979), ou seja, o espaço no qual uma pessoa pode resolver um problema ou realizar uma tarefa com a ajuda de outros e que não seria capaz de fazê-lo individualmente.

A principal tarefa da professora e do professor é, portanto, criar as condições para que as alunas e os alunos possam modificar seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos e adquirindo cada vez mais possibilidade de atuação autônoma e uso independente de seus esquemas de conhecimento em novas situações, cada vez mais complexas. Podemos afirmar, finalmente, que o objetivo final da educação é a autonomia de nossas estudantes e nossos estudantes.

Para dar conta de agir coerentemente com os pressupostos anteriormente colocados e de atender à inevitável diversidade de alunas e alunos, a prática da professora e do professor deve se basear em alguns elementos básicos, como “**planejamento detalhado e rigoroso** do ensino, **observação e reflexão** constante de e sobre o que acontece na aula, **atuação diversificada e elástica** em função tanto dos objetivos e do planejamento desenhado como da observação e análise que vão sendo realizados” (ONRUBIA, 1998). Isso a coloca e o coloca necessariamente no lugar de uma profissional reflexiva e um profissional reflexivo, que analisa, decide, realiza e avalia suas ações, e não como uma mera executora ou um mero executor das decisões de outrem.

O ensino, da forma como foi caracterizado, constitui um desafio às docentes e aos docentes e não está isento de problemas e limitações muitas vezes colocados pelas próprias condições de realização. Onrubia (1998) afirma que o desafio só será superado se for enfrentado com base nos conhecimentos prévios e na experiência das professoras e dos professores, utilizando-os como eixo para a mudança, e na história e nas condições reais de cada escola, em um processo progressivo, com seus avanços, retrocessos, bloqueios e conflitos. Cabe acrescentar que a superação desse desafio não constitui empreitada individual, e sim coletiva, para a qual, espera-se, este material que você tem em mãos seja de grande ajuda.



2

POR UM CURRÍCULO INTEGRADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Na teoria curricular tradicional, observa-se que o currículo é concebido como um mero instrumento pedagógico que serve para apoiar as instituições educacionais na programação de suas atividades de ensino com base em conhecimentos selecionados de forma imparcial, neutra, universal, que subsidiará todo o processo de transmissão e aquisição destes pelas professoras e pelos professores e estudantes. O currículo e o conhecimento, nessa perspectiva, não passam, respectivamente, de um panorama estrutural de disciplinas organizadas mecanicamente para formar as pessoas para atender à demanda social e a manter o *status quo* da ideologia dominante e saberes objetivos, considerados como resultados de experimentações, verificações verdadeiras e seguras de enunciados universais que explicam o mundo e a sociedade.

Entretanto, considerando as teorias críticas, o currículo é concebido como campo de poder, identidade e, portanto, constituído de interesses diversos. Ele é um instrumento que controla, veladamente, a manutenção ideológica dominante. Forma no modelo da ordem instituída, os pensamentos e as atitudes dos indivíduos que a ela estão submetidos. A formação educacional, dessa perspectiva, precisa ser meramente técnica, adequada às exigências do mercado de trabalho, adequada a uma racionalidade técnica; fragmentada. O indivíduo não necessita e, enfaticamente, não pode despertar do seu sono *dogmático* (BACHELARD, 1996). Assim, a repetição e a memorização são métodos fundamentais para se lograr a permanência da organização social dominante. Nesse contexto educativo, as estudantes e os estudantes não são estimulados a questionar, a duvidar, a criar, a refletir sobre si e sobre o mundo vivido. Existe, portanto, uma desconexão dos conhecimentos técnicos com a construção de novos saberes capazes ou intencionados à formação humana plena, a qual abrange mais que o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Silva, a educação e o currículo “são partes integrantes e ativos de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. (SILVA, 1996). Portanto, possibilita tanto a construção de identidades culturais, políticas, sociais quanto de transformação epistemológica. Não sendo um mero dispositivo técnico, mas um elemento de grande poder político que atua sobre as questões



Flávio Catão

2. Por um currículo integrado: desafios e perspectivas

epistemológicas de uma sociedade, (re)elaborando pontos de vista de como o homem se constitui e de como constrói o seu meio ambiente natural e cultural.

Os currículos são, predominantemente, organizados em disciplinas. As práticas e atividades pedagógicas são compreendidas e desenvolvidas sob a lógica estrutural da fragmentação disciplinar, onde os conteúdos são compartimentados e ensinados aos estudantes de forma isolada. Com isso, perde-se a noção do todo e se hiperespecializa, “ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2001).

Para Bernstein,

“Qualquer organização curricular que envolve alto grau de classificação e alto nível de enquadramento pode ser denominada currículo segundo um código coleção. O código integrado, por sua vez, refere-se a qualquer organização curricular que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação e de enquadramento. [...] A integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte dos professores e alunos no processo de planejamento curricular.” (LOPES e MACEDO, 2011)

A integração curricular pensada por Bernstein aloca as disciplinas, antes distanciadas entre si, numa situação de articulação, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Ao compartimentar os conhecimentos em disciplinas, é plausível que essa ação reverbere, também, o eixo epistemológico, isto é, ao organizar o conhecimento de forma disciplinar, possivelmente, perde-se a habilidade de compreender a conexão existente entre os conhecimentos e, principalmente, enfraquece-se a visão de unidade, do todo. Deve-se ser capaz de ver as partes em seu contexto global e o contexto global com base em suas partes; de perceber, nessa dialética, a possibilidade de um currículo que intercomunique os conhecimentos e os faça compreensíveis em suas conexões, em sua unidade.

É possível compreender a integração curricular com uma perspectiva holística, ou seja, a formação da estudante e do estudante se dá de forma integral. Logo, na visão de Morin, é interessante que se dê o “ensino educativo”, um ensino (cognição) que educa.

“A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver.” (MORIN, 2001)

Dessa forma, o termo currículo integrado pode ser entendido como a tentativa de compreender os conhecimentos de forma global, com uma metodologia interdisciplinar. Ressaltando a unidade existente entre os saberes disciplinares ensinados nas escolas.

O currículo de forma integrada estabelece o conhecimento e programa o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conteúdos sejam entendidos como sistema de articulações de uma unidade concreta que se almeje entender. Portanto, um currículo que, apesar de estar organizado por componentes curriculares, não perde de vista a integração dos seus conhecimentos a fim de atingir a totalidade formativa das estudantes e dos estudantes que vivem uma realidade também totalizante e não fragmentada. O currículo deve proporcionar às alunas e aos alunos uma formação que as e os habilite a lidar com os diversos desafios da vida em suas diversas dimensões.

É difícil falar de currículo e não refletir sobre a sua participação no desenvolvimento humano. Pois o currículo traz conhecimentos formativos que incidem diretamente na construção intelectual e so-

cial do indivíduo. Então, para ajudar a pensar sobre essa relação, currículo e desenvolvimento intelectual humano, ressalta-se a teoria construtivista de Jean Piaget. Nessa visão, o ser humano constrói seus conhecimentos com base em processos de equilíbrio e regulação que fundamentam a estrutura da inteligência humana, pois inteligência significa, também, adaptação do novo às estruturas mentais. Sendo assim:

“[...] o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a apreender, a se desenvolver, e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. (PIAGET, 1978)

Os conteúdos fragmentados nas diversas disciplinas servem para usos técnicos, mas:

“[...] não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas.” (MORIN, 2001)

Portanto, ao pensar em uma formação educacional plena do sujeito, é prudente considerar uma organização curricular que possibilite a integração dos conhecimentos que por ora estão fragmentados nas disciplinas. Pois, segundo Morin (2001), a inteligência que fragmenta o complexo do mundo em partes isoladas, fraciona os problemas, reduz em apenas uma dimensão o que é multidimensional. De modo que, quanto mais os problemas são complexos, com várias dimensões, maior é a dificuldade de abranger as possíveis soluções ou até mesmo a incapacidade de pensar sobre a multidimensionalidade do problema.

Lopes e Macedo agruparam as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades diversas:

“integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas”. (LOPES e MACEDO, 2011)

Essa citação ressalta a integração curricular com base em alguns princípios balizadores: a questão formal do ensino escolar, ressaltando os aspectos metodológicos do desenvolvimento das aprendizagens esperadas; a relação entre conhecimentos, porém, com a permanência da hierarquia existente entre conhecimentos disciplinares, tidos como referências; e por último a integração via interesses das estudantes e dos estudantes, na perspectiva de diminuir as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Segundo Morin,

“os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. [...] Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordem ou contradições em nosso entendimento”. (MORIN, 2001)



2. Por um currículo integrado: desafios e perspectivas

Sendo assim, não se deve esquecer que a integralização curricular deve ser percebida menos pela sua forma organizacional ou metodológica, mais pela sua capacidade de construção epistemológica. Pois a integração dos conhecimentos possibilita às pessoas retomarem suas aptidões naturais de contextualizar os saberes e uni-los em seu conjunto, haja vista os homens. Conseqüentemente, os conhecimentos progridem, principalmente, pela sua capacidade de contextualizar e de juntar.

Pensar um currículo integrado ao contexto educacional é, acima de tudo, permitir a religação dos saberes e, portanto, a forma de pensar das pessoas envolvidas em todo processo educacional, pedagógico. A interdisciplinaridade, ou outros métodos de integração disciplinar, é entendida como um passo importante para a compreensão da integração curricular, que é muito mais que integrar disciplinas. É o entendimento da nossa formação enquanto sujeitos multidimensionais que necessitam pensar o mundo de forma também multidimensional, em sua globalidade.



3

LER E ESCREVER EM TODAS AS ÁREAS – PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE ESTUDO

Os currículos escolares estão organizados em função de disciplinas que carregam, cada uma em seu interior, um conjunto bastante grande de conteúdos que devem ser ministrados aos estudantes. Isso não significa, no entanto, que a pura e simples apresentação de conteúdo conduza à aprendizagem, pois essa depende, quase sempre, de competências e habilidades específicas para sua realização, como é o caso de ler e escrever.

É comum que se atribua dificuldades de aprendizagens em uma ou outra disciplina à complexidade do conteúdo ministrado, sem que se faça a necessária vinculação ao conjunto de competências e habilidades que viabilizam uma boa aprendizagem. Muitas vezes, os instrumentos utilizados para a avaliação de conteúdo requerem habilidades e competências bastante sofisticadas dos estudantes, sem que essas tenham sido objeto de ensino.

O insucesso da aprendizagem recai, na maioria das vezes, sobre as estudantes e os estudantes, que são considerados desinteressados, ou mesmo incapazes de “internalizar” os conteúdos sofisticados de cada área. Erroneamente, separam-se os conteúdos de ensino das habilidades necessárias à sua aprendizagem, tomadas como condições intrínsecas aos indivíduos, e boa parte desse desentendimento se explica pela pouca atenção dada a esses procedimentos de *produção de conhecimento*.

Em todas as disciplinas, ler e escrever são *competências fundamentais* e *transitivas* e, sem um trabalho de aprimoramento delas, não há razões para que se espere melhorias na qualidade de leitura e escrita.

No entanto, é comum que se tome a leitura e a escrita como “habilidades adquiridas” e que seu desenvolvimento seria uma decorrência inespecífica e acumulativa de atividades desenvolvidas na educação escolar envolvendo aspectos da linguagem. Porém, o que se verifica é que muitas das dificuldades de aprendizagem, seja da língua ou de outras áreas de conhecimento, decorrem desse entendimento equivocado e da conseqüente desatenção para com sua melhoria. Segundo a pesquisadora espanhola Isabel Solé:

“Ainda não se acredita completamente na ideia de que isso deve ser feito não apenas no início da escolarização, mas num processo contínuo, para que eles deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo. Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade.” (SOLÉ, 2018)

Conceber as estratégias de produção de conhecimento – o estudar – como objetos de ensino deve ser, sem dúvida, uma responsabilidade da educação escolar assumida em todas as disciplinas, mas isso não significa pensar que haja uma leitura específica para a História, outra para a Geografia, uma terceira para as Ciências etc. O que está em jogo aqui não é apenas a compreensão dos conteúdos escolares, mas a formação de indivíduos capazes de estabelecer, por meio da leitura e da escrita, uma relação de significação com o mundo no qual se está inserido, ou seja, a formação de leitoras e leitores e de escritoras e escritores autônomas e autônomos, compreendendo essa autonomia como uma construção e não apenas um ponto de chegada.

Dessa forma, o que se propõe quando se discute práticas de leitura e escrita em contexto de estudo é a inseparabilidade dos conteúdos trabalhados em cada disciplina e as habilidades necessárias para a

3. Ler e escrever em todas as áreas – práticas de leitura e escrita em contexto de estudo

aprendizagem, ambos compreendidos como objetos de ensino. O que se espera é um entendimento de que a educação escolar é um empreendimento coletivo, no qual todos os sujeitos – nas diversas áreas de conhecimento – assumem a responsabilidade pela formação dos indivíduos com as competências necessárias para lidar com um mundo cada vez mais complexo e informacional.

Portanto, ler e escrever constituem-se em habilidades que superam, em muito, a capacidade de reconhecer letras, palavras e frases. Ler e escrever para estudar são *ações* que os indivíduos realizam e que têm por finalidade ressignificar a relação que mantêm com o mundo. Para que isso de fato se realize, é necessário compreender que conteúdos e habilidades não se separam, isto é, que as habilidades possuem uma função epistêmica, e que novas aprendizagens também colocam as habilidades em movimento crescente de complexidade e que seu aprimoramento depende de boas intervenções por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo.

A melhoria da leitura e da escrita não é, então, um dispositivo interno que se desenvolve pela prática sistemática e repetitiva do ato de ler e ou de escrever, como muitas vezes parecem ser quando as escolas não tomam essas habilidades como objetos de ensino.

Se o objetivo do trabalho é, de fato, formar leitoras e leitores, e escritoras e escritores autônomas e autônomos, é preciso um conjunto de intervenções que caminhem nessa direção. O que implica, por exemplo, orientar as alunas e os alunos na leitura, sem tomar o lugar delas e deles como sujeitos leitores, ou propor estratégias de produção textual que as e os incentivem a melhorar os textos para além dos conteúdos específicos neles expressos.

Isso só é possível se os trabalhos desenvolvidos nas escolas tomarem como ponto de partida o universo de referências das e dos estudantes – seus conhecimentos prévios – suas experiências pretéritas na lida com diferentes tipos de textos (de leitura e escrita) em relação com os conteúdos específicos para que eles se sintam desafiados, com a leitura, a criar problemas e mobilizar conhecimentos para sua resolução e, com a escrita, a comunicar seus novos entendimentos – seus novos juízos – de tal forma que compreendam que o conhecimento está, sempre, em construção.

Há um conjunto bastante amplo de intervenções possíveis na organização dessas leitura e escrita para estudo e tomá-las como objeto de ensino deve ser parte do projeto institucional das escolas, organizando as habilidades em cada uma das séries, e na progressão entre elas, com objetivos formativos claros e estratégias adequadas, envolvendo todas as disciplinas.

Assim, habilidades aparentemente simples como tomar notas, sublinhar, retirar a ideia central de



parágrafos, elaborar esquemas, fichar textos, resumir etc. devem ser concebidas como conteúdo de ensino em todas as disciplinas e, portanto, conteúdo de formação inicial e continuada das professoras, dos professores e dos profissionais envolvidos no processo. Para ensinar essas estratégias é necessário que a professora e o professor reconheçam as estudantes e os estudantes como sujeitos de sua aprendizagem e se apropriem das condições básicas necessárias ao ensino.

Retomando a função epistêmica das práticas de leitura e escrita, ao tomar notas para organizar um fichamento que mais tarde servirá para, por exemplo, a escrita de um texto, as estudantes e os estudantes estão construindo conhecimento ao mesmo tempo que estão experimentando – desenvolvendo – habilidades.

As se compreender a leitura e a escrita como objetos de ensino, portanto como parte de uma relação de significação, para cada uma das habilidades as alunas e os alunos deverão ser capazes de relacionar os conhecimentos que já detêm com aquilo que ainda não sabem, conhecimento novo. A aprendizagem é compreendida como ativa e é preciso criar em colaboração com o grupo (incluindo a professora ou o professor) as possibilidades de ação, seja pela aquisição de novas estratégias ou pelo necessário desenvolvimento das já conhecidas que ajudem no entendimento do conteúdo tomado como problema a ser resolvido.

Por isso, a seleção das habilidades e dos conteúdos conceituais dos textos devem tomar como referência – em cada uma das séries – as possibilidades cognitivas das alunas e dos alunos, e devem propor um conjunto de aprendizagens esperadas que deve ser claro, definidor do trabalho desenvolvido. O mesmo trabalho deve ser proposto para o segmento como um todo em espiral crescente, de tal forma que as estudantes e os estudantes vão realizando sua formação em duplo sentido, adquirindo novas habilidades e produzindo conhecimento, interpretações e juízos sobre o real.

Essas expectativas de aprendizagem deverão ser referência fundamental para o processo de avaliação. Os instrumentos de avaliação nem sempre estão respaldados nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mais que isso, operam como verificação de conteúdo apreendido. É muito importante resgatar a noção de inseparabilidade de conteúdos conceituais e estratégias de produção de conhecimento, e ambas como objetos de ensino, de tal forma que a avaliação contemple o trabalho desenvolvido e as aquisições de conhecimento.

Assim, leitura e escrita devem ser compreendidas como objetos de ensino e instrumento de produção de conhecimento; são instâncias mediadoras do conhecimento que devem ser trabalhadas de forma transversal a todo e qualquer conteúdo específico.

Somente assim se pode pensar em formar sujeitos capazes de produzir conhecimento na escola e além da escola, mobilizando as aprendizagens adquiridas – conceituais e procedimentais – ao longo do processo escolar, e com autonomia para seguir aprendendo e produzindo conhecimento em um mundo complexo e progressivamente informacional.



Fotos: Flávio Carão



4

A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO A SERVIÇO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Avaliação é um tema virtualmente infinito na escola. Isso porque uma determinada concepção de avaliação costuma carregar consigo, embutidas, ideias de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de professora ou de professor, de aluna ou de aluno... Avaliação é um tema que congrega muitos “outros” temas. Além disso, não é algo simples de ser feito nem de ser estudado.

A tendência é ver as situações de avaliação escolar de maneira bastante próxima às provas de vestibular (ou similares). Porém, ao fazer assim, esquece-se que o propósito dessas provas é selecionar. Não há aqui uma crítica às provas de caráter seletivo: em determinadas situações (como em concursos, por exemplo), elas são as únicas ferramentas à disposição para que a seleção seja a mais justa possível. Mas há que se perceber, como se discutirá a seguir, que ao avaliar na escola, nem sempre (ou quase nunca) a intenção é *selecionar*.

Mesmo assim, como demonstrou Charles Hadji (2001), apesar dos desejos de justiça, mesmo os vestibulares estão sujeitos a algum (não pequeno) grau de subjetividade. Por exemplo, ele demonstrou que em geral, quando professoras e professores começam a corrigir uma pilha de redações, a tendência é ter mais rigor com os textos do início do que com os do fim da pilha. Há um mito, portanto, em torno da “objetividade” da nota que é atribuída a cada aluna ou aluno em uma avaliação. Talvez essas notas não sejam assim tão comparáveis... Afinal, ao organizar as provas das alunas e dos alunos – ou as redações, para ficar no mesmo exemplo – em ordem alfabética, é provável que as alunas e os alunos cujos nomes se iniciam com a letra A acabem tendo suas produções corrigidas com mais rigor do que aqueles cujos nomes se iniciam com S ou R.

O mito da objetividade da avaliação é bastante forte. Ele sustenta, por exemplo, notas como 6,75. Veja-se que, ao atribuir uma nota como essa a uma aluna ou a um aluno em uma avaliação escolar, afirma-se que a avaliação tem uma precisão centesimal, ou seja, que 6,75 é diferente de 6,72, da mesma forma como uma bomba de gasolina em um posto de combustíveis identifica o exato volume que sai do tanque do posto para o do veículo. Quando se pensa assim, provavelmente se está mais de olho no conteúdo (como a bomba de gasolina) do que no processo de aprendizagem da aluna e do aluno.

Portanto, a primeira questão a responder quando se trata de avaliação na escola é: *avaliar para quê?*

Aparentemente, é possível responder de maneiras diferentes a essa pergunta. Avalia-se para decidir sobre uma eventual retenção; atribuir uma nota a cada bimestre; estimular as alunas ou os alunos a fazer as tarefas (“porque se não vale nota, elas ou eles não fazem as tarefas”); selecionar alunas e alunos da maneira mais justa possível; excluir; assegurar alguma ordem na escola (afinal, há um componente de poder implícito em qualquer situação de avaliação); para julgar etc.

No entanto, a verdade é que se a escola é um lugar de aprender, um lugar onde não se deveria fazer outra coisa que não aprender (de muitas maneiras: convivendo, brincando, estudando, assistindo aula, fazendo um experimento no laboratório, conversando, apresentando um seminário...), então, se assim é, avaliar, na escola, deveria servir mesmo é para aprender.

Isso, segundo Hadji, é o que definiria uma avaliação formativa: nossa intenção de que, com ela, as alunas e os alunos aprendessem mais e melhor:

“... a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens”. (HADJI, 2001)

Não faz sentido haver avaliações na escola que tenham outra intenção que não a de levar as alunas

e os alunos a aprender mais e melhor. Ainda assim, é preciso fazer uma ressalva importante: colocar a avaliação a serviço das aprendizagens não significa “facilitar”, com o objetivo de que a aluna e o aluno *tire uma nota melhor*. A nota precisa ser uma expressão do que ela e ele aprenderam, mas a avaliação não é a nota, é o que ela ou ele faz.

Ainda que não haja receita para que se faça uma avaliação verdadeiramente formativa, é possível enumerar algumas características que toda avaliação com intenção formativa precisa ter:

1. É preciso ter muito claro que se avalia a produção das alunas e dos alunos e não as alunas e os alunos. Isso parece óbvio, mas muitas vezes na escola se confundem essas duas dimensões, de modo que acaba-se por dar uma nota maior para uma aluna ou um aluno (por exemplo) caprichosa ou caprichoso, que zela pela apresentação do trabalho, mesmo que o conteúdo (aquilo que revelaria as aprendizagens) não esteja tão de acordo com o esperado. Uma aluna ou um aluno pode ser muito bacana, dedicada ou dedicado, agregadora ou agregador, cuidadosa ou cuidadoso com os demais, mas é importante que ela ou ele saiba quando não está aprendendo aquilo tudo que se pretendia que ela ou ele aprendesse. Ou seja, não se deve avaliar a dedicação, o empenho (a menos que numa situação específica seja isso o que se quer que as alunas e os alunos aprendam), mas o que efetivamente revelam (nas suas produções) ter aprendido.
2. É importante que as situações de avaliação sejam identificadas como tais, ou seja, que as alunas e os alunos saibam quando e como estão sendo avaliados. Essas são, segundo Hadji (2001), as avaliações instituídas, ou seja, demarcadas enquanto tais, planejadas para serem situações de avaliação. Esse tipo de avaliação – instituída – se opõe às avaliações implícitas ou espontâneas – “nota de participação”, por exemplo, ou uma atividade que em meio a uma aula mais tumultuada passa meio aleatoriamente a “valer nota”.
3. A avaliação com intenção formativa demanda um instrumento de avaliação. Isso se confunde com o item anterior (por exemplo, pelo fato de que quando vão fazer uma prova, as alunas e os alunos, em geral, sabem que estão sendo avaliadas e avaliados), mas é necessário frisar a importância do instrumento.
4. O ideal é que, ao longo de um mesmo processo de estudo – uma sequência didática, por exemplo – as estudantes e os estudantes tenham a possibilidade de serem avaliadas e avaliados por meio de diferentes instrumentos distribuídos pelo tempo. Prova, debate, seminário, folder, cartaz, mapa temático, vídeo e texto de autoria são alguns exemplos de diferentes instrumentos de avaliação.
5. Para avaliar as aprendizagens das alunas e dos alunos, é preciso que em cada situação exista um conjunto de critérios de avaliação. Esses critérios devem, ao mesmo tempo, ajudar a professora e o professor em relação ao que notar na produção das alunas e dos alunos, e ajudar a turma a entender no que está sendo avaliada. Daí a importância de compartilhar os critérios com todas e todos (o que pode ser feito antes, durante – discutindo junto com elas e eles os critérios – ou depois da situação de avaliação). A avaliação formativa é, pois, uma avaliação de referência criteriada e não normativa (HADJI, 2001).
6. Cada situação de avaliação deve envolver não apenas critérios que avaliem a aprendizagem de conteúdos conceituais ou factuais, mas também de conteúdos procedimentais e atitudinais. Aparece aqui a tipologia utilizada por Antoni Zabala (2010). Isso deriva do fato de que um bom instrumento de avaliação é aquele que também desenha uma situação comunicativa promissora para o trabalho da aluna ou do aluno.
7. A nota precisa ser a expressão das aprendizagens verificadas de acordo com os critérios de avaliação. Ela deveria ser um “detalhe”, se o sistema educacional permitisse. Por que se diz que deveria ser um detalhe? Porque a avaliação formativa deve permitir à aluna e ao aluno identificar (por exemplo) que ela ou ele está relacionando conceitos de maneira pouco complexa, ainda que esteja dominando o significado desses conceitos. Isso tem muito mais significado formativo para a aluna e o aluno (e

4. A função pedagógica da avaliação a serviço do ensino e da aprendizagem

pode ser usado por ela e ele para aprender e reconhecer no que precisa avançar) do que simplesmente uma nota 6. Frequentemente na escola, porém, a nota 6 é supervalorizada e ninguém sabe dizer exatamente o que as alunas e os alunos sabem ou não sabem fazer – ou mais ainda, *como* sabem fazer determinada coisa. Não é verdade, portanto, que a avaliação formativa não possa ser também *somativa*, ou seja, que pode resultar em uma nota.

8. A avaliação com intenção formativa não pode ocorrer apenas no final do processo, por uma razão bastante simples: é preciso que as alunas e os alunos olhem criticamente para o que fizeram em um determinado momento do trabalho, reconhecendo no que precisam avançar e no que estão muito bem, e que tenham a chance, em uma nova situação de avaliação (como uma segunda versão de um texto, por exemplo), de melhorar. (Novamente: não é melhorar a nota – é melhorar a aprendizagem, o que deverá repercutir na nota.)
9. A avaliação, sempre que possível, deve colaborar para que a aluna e o aluno se tornem cada vez mais capazes de fazer uma avaliação rigorosa de suas aprendizagens. Ou seja, a avaliação precisa contribuir para a autorregulação das alunas e dos alunos (HADJI, 2011). Para tanto, é muito importante disparar processos de autoavaliação e criar situações nas quais as alunas e os alunos sejam as avaliadoras e os avaliadores (sempre com base em critérios de avaliação previamente combinados).
10. Professoras e professores querem que as alunas e os alunos tenham êxito e não que fracassem. Essa intenção fundamental, basilar, é também uma condição importante da avaliação com intenção formativa. As alunas e os alunos são hábeis em reconhecer a professora e o professor que “quer ferrá-los” na avaliação, ou aquela e aquele com quem “ninguém tira mais que 8”. Às vezes, as alunas e os alunos erram nessas avaliações, porém, se não erram, esses são professores cujas avaliações têm menos a intenção de contribuir para as aprendizagens e mais a intenção normativa.
11. A avaliação na escola nunca, em hipótese alguma, deve ser usada para punição. A avaliação com intenção formativa é exercida por um profissional consciente do poder que tem nas mãos: o poder de atribuir uma nota que colaborará para a definição do futuro de suas alunas e seus alunos, mas também o poder de fomentar aprendizagens verdadeiramente significativas e duradouras. Consciente desse poder, esse profissional ou essa profissional o usa em benefício das aprendizagens (e) das alunas e dos alunos.

O esquema abaixo procura sintetizar essas ideias que constituem a concepção de avaliação destes Referenciais Curriculares:





Fotos: Flávio Caetano

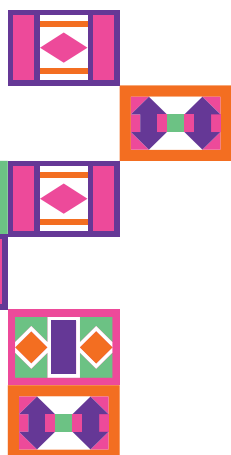


CAPÍTULO III

CONCEPÇÃO POR ÁREA – ENSINO, APRENDIZAGEM E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS

“ Pensar colaborativamente o Referencial Curricular é pensar em mim, enquanto profissional, e pensar no outro, naquele que dá sentido ao meu trabalho e que dará novos sentidos à própria vida. É preciso, assim, compreendermos que refletir o contexto em que o aprendizado acontece é fundamental para um melhor progresso educacional e pessoal.”

*Márcio Oliveira Rabelo,
professor de Língua Portuguesa, Escola Municipal Prof. Claudio Veiga*



LÍNGUA PORTUGUESA

Não há dúvida de que uma das funções primordiais da escola é garantir que as alunas e os alunos tenham um bom domínio da língua. Afinal, disso depende o acesso ao conhecimento das mais diversas áreas, a capacidade de comunicação e de argumentação, a possibilidade de realizar leituras críticas e, em última instância, a qualidade de sua relação com o mundo, uma vez que:

“O uso e o domínio progressivo dos signos ou dos códigos e linguagens humanas permitem a transformação do mundo interno, ou seja, a formação e o desenvolvimento de processos psicológicos superiores (atenção consciente, memória voluntária e estratégia, raciocínio, linguagem...), na medida em que permite operar mentalmente com os dados da realidade e suas representações para fazer novas construções de pensamento. Mais concretamente, o uso da linguagem permite controlar e regular o próprio comportamento e realizá-lo de forma consciente e adequada, reagindo não tanto aos estímulos externos como aos significados contidos nestes instrumentos mediadores.” (JORBA et al., 2000)

Ter um bom domínio da língua significa dominar as diferentes práticas envolvidas em seu exercício: leitura, escrita e oralidade. O foco do ensino da Língua Portuguesa está, portanto, nas **práticas de linguagem**.

Ser uma escritora ou escritor, leitora ou leitor e falante competente, por sua vez, demanda a realização de procedimentos, o conhecimento de variados conceitos e uma atitude de valorização da língua. Uma boa usuária e um bom usuário da língua são aqueles que dominam estratégias de leitura, que sabem como planejar, textualizar e revisar um texto escrito, que analisam uma situação para produzir um discurso oral adequado aos seus interlocutores e propósitos e que lançam mão de conhecimentos linguísticos para tal.

Para atingir tais objetivos, a unidade de trabalho do componente curricular Língua Portuguesa deve ser necessariamente o texto, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.” (BNCC, 2017)

Esses trechos da BNCC revelam uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, vista como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998).

Além do desenvolvimento da competência linguística, o ensino da Língua Portuguesa pretende, também, inserir as alunas e os alunos na cultura do escrito, dar-lhes acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade e instrumentalizá-los para que possam posicionar-se e manifestar sua voz de maneira criativa, respeitosa e consistente.

Para atingir esses objetivos, é preciso colocar em jogo conhecimentos sobre o objeto de ensino, sobre os processos cognitivos envolvidos nas práticas de linguagem e sobre como as crianças aprendem e, finalmente, conhecimentos sobre como se ensina. Todos esses fatores se articulam na proposição de situações didáticas que façam sentido para as estudantes e os estudantes e que promovam aprendizagens significativas.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados nas diferentes esferas de troca social e caracterizados por três elementos: conteúdo temático (o que dizer), estilo (enquanto elemento do gênero) e construção composicional (tipo de estruturação e acabamento). A escolha de um gênero é determinada pela esfera de troca social, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela intenção do locutor (BAKHTIN, 2003).

Não há comunicação sem gêneros textuais:

“Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)

Uma parte das práticas de linguagem é aprendida nas situações de interação cotidiana. A referência, aqui, é aos **gêneros primários**, nos quais a comunicação verbal é espontânea, a regulação ocorre pela própria ação da linguagem e não há nenhum ou pouco controle metalinguístico. Mas outra parte dessa aprendizagem demanda uma **ação intencional e sistemática**. São os **gêneros secundários**, que não são controlados diretamente pela situação por não terem um contexto imediato e, por isso mesmo, apresentam maior complexidade linguística (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Tal ação intencional e sistemática cabe à escola, e, mais do que obrigação desta instituição, representa a oportunidade de colocar em iguais condições todas as alunas e todos os alunos, sejam aqueles que contam com um ambiente letrado e um contexto social e material mais favorecido, sejam aqueles que não contam com isso.

É pelo contato com textos pertencentes a diferentes gêneros que as alunas e os alunos vão construindo um conhecimento sobre os gêneros (competência metagenérica):

*“Os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória um **modelo cognitivo de contexto** (Van Dijk, 1994; 1997), que lhe faculte reconhecê-los e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada. É o que se tem denominado **competência metagenérica**.” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012)*

Mais do que isso, ao entrar em contato com diferentes gêneros, elas e eles vão construindo um conhecimento sobre os tipos textuais (superestrutura):

“A intertextualidade tipológica decorre do fato de se poder depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas etc., um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes a

determinada classe. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), é pela comparação dos textos a que se acham expostos os falantes, no meio em que vivem e pela subsequente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos, a que Van Dijk (1983) denomina **superestruturas**, os quais vão lhes permitir construir e reconhecer as seqüências dos diversos tipos. As superestruturas mais frequentemente estudadas são a narrativa, descritiva, injuntiva, expositiva, preditiva, explicativa e argumentativa (stricto sensu).” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012.)

A interação com diferentes gêneros ao longo da escolaridade e, portanto, a diversificação do repertório deve permitir que as jovens e os jovens construam conhecimento sobre os diferentes aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e que desenvolvam capacidades cognitivo-linguísticas (descrever, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar) (JORBA *et al.*, 2000) que lhes permitirão realizar leituras críticas e produzir textos adequados à situação comunicativa.

Percebe-se, portanto, que “a introdução de um gênero na escola sempre tem dois tipos de objetivo de aprendizagem: aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo, produzi-lo; e desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Por isso, é importante que, ao longo da escolaridade, a aluna e o aluno tenham contato com gêneros textuais pertencentes a diferentes aspectos tipológicos e domínios sociais de comunicação. A cada novo contato com um aspecto tipológico, é possível abordar textos e gêneros cada vez mais complexos, resultando, assim, em um currículo em espiral. Schneuwly e Dolz (2004) propõem um agrupamento de gêneros e uma articulação com domínios sociais de comunicação, conforme tabela abaixo:

| ASPECTO TIPOLÓGICO – CAPACIDADE DE LINGUAGEM DOMINANTE | DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO | EXEMPLOS DE GÊNEROS |
|---|---|--|
| NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga. | Cultura literária ficcional. | Contos, fábulas, lendas, romance, biografia romaneada, crônica literária. |
| RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. | Documentação e memorização das ações humanas. | Relato de viagem, diário, autobiografia, CV, notícia, reportagem, crônica social/esportiva, ensaio, biografia. |
| ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. | Discussão de problemas sociais controversos. | Textos de opinião, carta de leitor, debate regrado, assembleia, resenha crítica, artigo de opinião, editorial, ensaio. |
| EXPOR Apresentação de diferentes formas dos saberes. | Transmissão e construção de saberes. | Texto expositivo, palestra, verbete, tomada de notas, resumo, resenha, relatório científico. |
| DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos. | Instruções e prescrições. | Instruções, receita, regulamento, regras de jogo, textos prescritivos. |

O autores propõem que se trabalhe cada agrupamento em todos os níveis da escolaridade porque essa medida oferece diferentes vias de acesso à escrita; trabalha com a especificidade dos gêneros e oferece a possibilidade de comparação de textos; trabalha com diferentes níveis de mestria dentro de um mesmo agrupamento de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Finalmente, é preciso destacar que os gêneros discursivos constituem não apenas objeto de ensino-aprendizagem, mas também instrumento de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Na verdade, poderíamos ir além e afirmar, juntamente com Jorba (2000), que o próprio processo de aprendizagem corresponde à apropriação de uma linguagem: “[...] aprender pressupõe construir conhecimento, construir critérios sobre a validade desse conhecimento e apropriar-se de uma linguagem para expressá-lo e construí-lo. Para fazê-lo possível, é preciso aprender a falar sobre os significados que se elaboram”.

CAMPOS DE ATUAÇÃO

Os domínios sociais de comunicação propostos por Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma correspondência com o aspecto tipológico (ou a capacidade de linguagem dominante): na cultura literária ficcional predominam os textos narrativos, como contos, fábulas, crônicas etc.; no domínio social da transmissão e construção de saberes, predominam os textos expositivos, como palestras, verbetes, relatórios científicos, entre outros.

Tal proposta de agrupamento não é apresentada como instrumento fixo, até porque os gêneros são maleáveis e sofrem constantes mudanças, podendo, inclusive, aparecer ou desaparecer. Além disso, os textos não se prestam sempre a classificações estritas. Mas o agrupamento proposto pelos autores suíços é relevante para a tomada de decisões curriculares.

A BNCC propõe os campos de atuação como um dos parâmetros organizadores do currículo, o que se justifica pelo fato de que as práticas de linguagem são sempre situadas. Os campos de atuação não têm correspondência direta com os domínios sociais de comunicação propostos por Schneuwly e Dolz (2004). Ao tomar um como referencial, porém, podemos tomar o outro como critério adicional para garantir a diversidade na formação linguística e comunicativa de nossas alunas e nossos alunos.

Os campos de atuação propostos pela Base são:

- **Campo da vida cotidiana:** inclui situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. O trabalho com os gêneros deste campo é proposto apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- **Campo artístico-literário:** inclui situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charges/cartuns, entre outros.
- **Campo das práticas de estudo e pesquisa:** inclui situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.
- **Campo da vida pública:** inclui situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites

para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o trabalho com o campo da vida pública se divide em:

- **Campo jornalístico/midiático:** gêneros jornalísticos e publicitários.
- **Campo de atuação na vida pública:** gêneros legais e normativos, reivindicatórios e propositivos.

A BNCC prevê uma progressão das práticas mais cotidianas, com maior circulação de gêneros orais e menos institucionalizados, até práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público. Além disso, a progressão deve estar refletida na seleção de gêneros, portadores e textos.

É importante notar que essa divisão tem uma função didática, uma vez que as fronteiras entre os campos de atuação são tênues. Alguns gêneros podem ser situados entre dois campos. Exemplos: práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública; uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico/midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação.

Ao colocar os campos de atuação como organizadores do componente curricular Língua Portuguesa, se amplia a possibilidade de situar as práticas de linguagem em contextos específicos e de propor, consequentemente, situações significativas de uso e análise dos textos.

Sobre a noção de contexto, vale a pena retomar seu histórico para que possamos compreendê-la de forma mais ampla. Na fase inicial da Linguística Textual, “o contexto era visto apenas como o ambiente ou entorno verbal, ou seja, o **cotexto**, já que o texto era entendido como uma sequência ou combinação de frases” (KOCH; ELIAS, 2017).

Com a Pragmática, o texto passou a ser visto “como forma de ação verbal sustentada por uma compreensão de língua como uma forma específica de comunicação social, da atividade verbal humana” (KOCH; ELIAS, 2017). Ganham destaque o **contexto imediato** (participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação) e o **contexto mediato** (entorno sócio-histórico-cultural).

Pode-se, por fim, considerar o **contexto sociocognitivo**, que, além do cotexto, contexto imediato e contexto mediato, engloba também o contexto sociocognitivo, ou seja, todos os tipos de conhecimento arquivados na memória dos sujeitos sociais (KOCH; ELIAS, 2017).

O contexto mediato (entorno sócio-histórico-cultural) oferece outro importante parâmetro para a organização curricular: é importante garantir uma **diversidade cultural** “de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (BNCC, 2017).

Em Língua Portuguesa, a diversidade cultural deve estar presente, principalmente em situações de compartilhamento de leituras literárias. Além de buscar o desenvolvimento da competência leitora e a construção de um percurso leitor individual, concordamos com Teresa Colomer quando ela afirma que:

“Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural. A escola deve zelar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. Sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato.” (COLOMER, 2007)

Pensando nesse objetivo, há de se garantir a diversidade de gêneros, a leitura de obras de autores nacionais e estrangeiros, autores de diferentes regiões do Brasil, de diversos contextos sociais, de diferentes épocas, entre outros parâmetros.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM (EIXOS DE INTEGRAÇÃO)

As diversas práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) são denominadas, na BNCC, “eixos de integração” do componente curricular Língua Portuguesa.

Elas são um importante parâmetro de organização curricular do ensino de Língua Portuguesa, mas é importante lembrar que “A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (BNCC, 2017). Quando se escreve um texto, por exemplo, além da prática de escrita, atua-se como leitor ao buscar informação ou modelos em outros textos e ao relermos o próprio escrito, e como falantes ao conversar com outros sobre nossa produção.

O apagamento do limite entre as diferentes práticas também se dá nos novos gêneros digitais. É muito comum se deparar, por exemplo, com vídeos explicativos que mesclam áudio, imagem em movimento, imagem estática e infográficos.

Dessa forma, atualmente, as modalidades escrita e oral circulam cada vez mais na interface com outros recursos semióticos. Ler, ouvir e assistir são atividades que ocorrem cada vez menos separadamente. Poderíamos ir além, afirmando que, se houve um tempo em que construir significados com a língua poderia ser considerado de algum modo diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social, hoje as tecnologias nos movem da “era da escrita” para a “era da autoria multimidiática” (PURVES, 1998, e BOLTER, 1998, *apud* LEMKE, 2010).

Por outro lado, é importante que, em diferentes momentos da escolaridade, seja feito um trabalho sistemático, intencional e focado em cada uma das diferentes práticas de linguagem. Vejamos, então, quais são as especificidades de cada eixo de integração.

1. Oralidade

Talvez o ensino da oralidade, entre as frentes de trabalho de Língua Portuguesa, tenha sido o que menos recebeu investimento nos últimos anos. Leitura e escrita contam com muitas pesquisas e avanços nos campos da psicologia cognitiva e da didática. Análise linguística e semiótica já ocuparam desde lugar de destaque, desbancando os demais eixos, até uma situação de banimento quase total do currículo. E chegamos à atualidade com a coexistência de práticas educativas nos mais diferentes espectros.

Mas o que é que se ensina, afinal de contas, quando se trata de oralidade? Ensina-se as alunas e os alunos a falar? Elas e eles já não têm domínio suficiente disso? Para que trabalhar sistemática e intencionalmente com oralidade na escola? Qual é a relação entre escrita e oralidade?

Segundo Kato (2005), a escrita e a leitura têm maior responsabilidade no processo de formação da consciência linguística do que a fala e a audição. A aluna ou o aluno que ingressa na escola apresenta uma fala pré-letramento (denominada pela autora de “fala 1”). Ao começar a produzir textos escritos, esses se limitam a representar a fala da forma mais natural possível (“escrita 1”). Conforme aumenta o contato com a linguagem escrita, os textos produzidos vão se tornando autônomos com relação à fala (“escrita 2”). Finalmente, a fala se modifica, aproximando-se de uma simulação da escrita (“fala 2”). Esse processo poderia ser assim representado:



No caso de gêneros escritos, está claro que a escola tem um papel preponderante, pois a aluna ou o aluno não teria acesso a muitos deles, não fosse pela escola. E no caso dos gêneros orais?

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que existe uma gama quase infinita de variedades do oral, que podem se situar entre o oral espontâneo (fala improvisada em situação de interlocução conversacional) e a escrita oralizada (vocalização de um texto escrito, toda palavra lida ou recitada), sendo estas duas

práticas diametralmente opostas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). As primeiras correspondem a gêneros primários e as segundas, a gêneros secundários.

Não é possível afirmar que os gêneros orais sempre são mais informais e os escritos, mais formais. Marcuschi (2008) apresenta um esquema com diversos gêneros distribuídos em dois quadrantes – fala (quadrante inferior) e escrita (quadrante superior) – e posicionados de acordo com seu grau de formalidade – desde o mais espontâneo (à esquerda) até o mais estruturado (à direita).

Os gêneros no contínuo fala-escrita

(Marcuschi, 2008)

| DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS DE USO FALADOS E ESCRITOS NO CONTÍNUO GENÉRICO | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| COMUNICAÇÕES PESSOAIS | COMUNICAÇÕES PÚBLICAS | TEXTOS INSTRUCIONAIS | TEXTOS ACADÊMICOS |
| | • textos publicitários | • divulgação científica | • textos acadêmicos |
| | • notícias de jornal | • textos profissionais | • artigos científicos e legislação |
| | • cartas do leitor | • cartas comerciais | • editoriais de jornais |
| | • formulários | • instruções de uso | • manuais escolares |
| • cartas pessoais | • entrevistas | • narrativas | • resumos |
| • bilhetes | • telegramas | • convocações | • processos |
| • volantes de rua | • atas de reuniões | • comunicados | • bulas |
| • inscrições em paredes | • avisos | • anúncios classificados | • receitas em geral |
| | • noticiário de rádio | • noticiário de TV | ESCRITA |
| FALA | • discursos festivos | • noticiários de TV ao vivo | • exposição acadêmica |
| • inquéritos | • entrevistas pessoais | • noticiários de rádio ao vivo | • conferência |
| • reportagens ao vivo | • entrevistas no rádio e TV | • exposições informais | • discursos oficiais |
| • conversa pública | • debates | • piadas | • narrativas |
| • conversa telefônica | • discussões no rádio e TV | | |
| • conversa espontânea | | | |
| CONVERSACÕES | ENTREVISTAS | APRESENTAÇÕES E REPORTAGENS | EXPOSIÇÕES ACADÊMICAS |

Considerando que os gêneros primários são aprendidos nas próprias situações comunicativas e que os gêneros secundários demandam uma ação intencional e sistemática, Schneuwly e Dolz (2004), a partir de Vygotsky, descrevem o papel da escola como sendo o de “levar os alunos das formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas do exterior, mais formais e mediadas”. Os autores propõem que a escola se concentre no ensino dos gêneros da **comunicação pública formal**, que exigem antecipação e, portanto, preparação.

Tome-se como exemplo a exposição oral, um dos gêneros orais mais comuns na Educação Básica. O que as alunas e os alunos podem aprender ao trabalhar com esse gênero? Como ensinar?

Para responder a essas questões é preciso, em primeiro lugar, caracterizar o gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a exposição oral é um instrumento de transmissão de conteúdos. Tanto audiência quanto apresentador podem aprender conteúdos diversificados e organizados de forma estruturada. Por isso, um primeiro nível de intervenção didática está ligado ao **conteúdo** e pode ocorrer nos momentos de exploração de fontes diversificadas de informação, de seleção de informações em função do tema e da finalidade e de elaboração do esquema da apresentação oral.

O segundo nível de intervenção didática atua sobre as **dimensões comunicativas** do gênero: a exposição permite construir e exercer o papel de especialista, necessário para que tenha sentido a transmissão de conhecimento a um auditório. Além disso, a exposição oral é marcadamente monológica, o que demanda um trabalho complexo de planejamento, antecipação e consideração do auditório.

A intervenção didática deve atuar sobre **aspectos mais técnicos**, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos do gênero, como coesão temática, distinção de ideias principais e secundárias, distinção de explicações e descrições, introdução de exemplos, reformulações em forma de paráfrases ou definições, e também sobre aspectos da oralização, como pronúncia, retórica textual, gestualidade, postura etc.

O trabalho com qualquer gênero demandará uma precisa caracterização e intervenções referentes ao conteúdo, à dimensão comunicativa e aos aspectos mais técnicos. Com relação ao desenho das situações didáticas, haverá aprofundamento nas seções Modalidades de organização e Condições didáticas.

2. Leitura/escuta

Formar boas leitoras e bons leitores é atribuição incontestável da escola. Devem ser capazes de compreender textos pertencentes a diversos gêneros; escolher os textos mais adequados considerando sua intenção; realizar diferentes tipos de leitura considerando o objetivo; rerepresentar as ideias principais de um texto ou uma informação específica; construir interpretações baseadas em indícios que o próprio texto oferece; compartilhar suas interpretações com outros leitores; estabelecer relações com outros textos; escolher leituras de acordo com suas preferências pessoais; e conhecer uma variedade de gêneros e obras, escritas por diferentes autores.

Para atingir esse objetivo é necessário compreender em que consiste a leitura, como se dá sua aprendizagem e, finalmente, como ensiná-la.

A concepção tradicional da leitura, e bastante comum ainda hoje, é aquela do processamento ascendente: segundo ela, o leitor começa a leitura pelos níveis inferiores do texto (como sinais gráficos ou palavras) e forma sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. O processo de leitura funcionaria como uma soma de unidades, passando pela oralização e resultando no significado global do texto (COLOMER; CAMPS, 2002).

Uma outra concepção de leitura é a do processamento descendente, no qual a compreensão do significado não passa pela oralização e a compreensão do texto ocorre da mente do leitor ao texto.

De fato, os conhecimentos prévios da leitora e do leitor constituem uma das fontes de informação para a construção do significado de um texto. Nos modelos interativos de leitura, com os quais estamos de acordo, a leitora e o leitor são sujeitos ativos que utilizam conhecimentos variados para obter informação do texto e que reconstróem o significado do texto com base em seus esquemas conceituais e conhecimento de mundo. É preciso abarcar os modelos ascendente e descendente, pois a relação texto-leitor é dialética: ao mesmo tempo que os conhecimentos do leitor interferem na compreensão e interpretação, seus esquemas mentais são modificados por novos conhecimentos trazidos pelo texto. “Em suma, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio” (COLOMER; CAMPS, 2002).

Nesse processo de interação com o texto, a leitora e o leitor:

- Formulam hipóteses para todos os níveis do texto, hipóteses a respeito do conteúdo do texto, de sua linguagem, sua organização, de como terminará uma determinada frase ou palavra.
- Verificam as hipóteses, buscando indícios em todos os níveis do texto: letras, marcas sintáticas, elementos tipográficos etc.
- Integram a informação e controlam a compreensão: se a hipótese se confirma, a informação é integrada ao sistema de conhecimentos da leitora e do leitor. Caso contrário, elas e eles procuram resolver a incongruência adotando estratégias que interrompem mais ou menos o fluxo da leitura: continuarão a leitura na esperança de que trechos posteriores resolvam a dúvida, retornarão trechos já lidos para esclarecer algo, recorrerão a uma fonte externa (como a professora ou o professor, uma colega ou um colega, ou o dicionário).

Ainda com relação ao processo de leitura, é importante identificar as diferentes formas de abordar o texto, dependendo da intenção. Caso se trate de um romance, a leitura será silenciosa, integral e mais lenta, se o objetivo for apreciar aspectos formais do texto. Se a leitora ou o leitor quiser extrair a ideia global de um texto, provavelmente combinará uma leitura rápida de algumas passagens e a leitura atenta de outras. Se quiser encontrar uma informação, fará uma leitura exploratória.

Considerando o que foi dito sobre a leitura, o quadro abaixo (Colomer e Camps, 2002) ajuda a compreender as características da leitora e do leitor competente e da leitora e do leitor que não compreende bem o que lê.

| LEITORES QUE ENTENDEM O TEXTO | LEITORES COM DÉFICIT DE COMPREENSÃO |
|---|--|
| Resumem o texto de forma hierarquizada (destacam as ideias mais importantes e distinguem as relações que há entre as informações do texto). | Acumulam a informação em forma de lista. |
| Sintetizam a informação (sabem utilizar palavras ou construir frases que as englobem e fazem abstrações a partir de expressões e conceitos mais detalhados e concretos do texto). | Suprimem o que lhes parece redundante. Copiam o resto sem orientação determinada. |
| Selecionam a informação segundo sua importância no texto e entendem como valorizaram o emissor, embora a eles mesmos possa interessar uma seleção distinta. | Selecionam muito influenciados pela colocação da informação no texto (com predomínio de frases iniciais) ou segundo seu interesse subjetivo. |

O conhecimento sobre o processo de leitura é essencial para que a professora, ou o professor – e não apenas de Língua Portuguesa –, faça intervenções acertadas. As ideias apresentadas anteriormente dizem respeito à leitura de uma forma geral, e a atenção aos conhecimentos linguísticos e ao texto em questão resultará em intervenções que variam para cada tipo de texto.

Em Língua Portuguesa são trabalhados textos pertencentes a diferentes campos de atuação, domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos. Entre eles, os textos do campo artístico-literário ocupam lugar de destaque. E como justificar esta centralidade? Além de promover o acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade, a literatura contribui para a formação, em última instância, de seres humanos. Segundo Todorov (2009):

“Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009)

Porém, mais do que ensinar literatura, e essa distinção é fundamental para não incorrer em um ensino enciclopédico, é preciso oferecer uma **educação literária**. Mais do que saber literatura, as alunas e os

alunos devem saber **ler literatura** (COLOMER, 2007).

Leitora ou leitor literário competente é quem sabe construir um sentido para as obras lidas. Para isso, precisa desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura.

É possível listar como objetivos da educação literária:

- Contribuir para a **formação da pessoa**: construção da sociabilidade por meio da confrontação com textos que explicitam como a humanidade abordou a atividade humana através da linguagem.
- Enfrentar a **diversidade social e cultural** com o confronto entre textos literários distintos.
- Com a literatura, aceder uma formação linguística.

Uma vez esclarecido o que ensinar, resta a dúvida: como fazê-lo? Segundo Teresa Colomer, é preciso garantir diferentes espaços de leitura na escola:

Ler com os especialistas, cujo objetivo é:

1. Apresentar autores desconhecidos.
2. Convencer a leitora ou o leitor de que desdenhou injustamente uma autora ou autor ou uma obra por não tê-los lido com o cuidado suficiente.
3. Mostrar as relações entre obras de diferentes épocas e culturas, que nunca teria podido perceber por falta de conhecimentos.
4. Oferecer uma “leitura” de uma obra que amplie a compreensão da própria obra.
5. Iluminar a relação da arte com a vida, a ciência, a economia, a ética, a religião etc.

Ler com os outros

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas.

Leitura livre (autônoma)

Investe-se na trajetória pessoal de leitura. É o espaço da leitura pela leitura, do ler sozinho.

Acredita-se que a escola deve garantir todos os espaços de leitura ao longo de toda a escolaridade. Na prática, é preciso decidir quem escolhe a obra a ser lida e como ela é lida (em qual espaço, momento e agrupamento). Disso resultam as seguintes situações de leitura:

- Leitura compartilhada: leitura em classe, feita pela professora ou pelo professor, na qual todos leem uma mesma obra cuja leitura autônoma não seria possível.
- Leitura autônoma de livre escolha: as alunas e os alunos escolhem títulos livremente e os leem individual e autonomamente.
- Leitura autônoma com escolha dentro de um *corpus*: a professora ou o professor propõe alguns títulos, dentre os quais cada aluna e cada aluno fará uma escolha. A leitura é feita individual e autonomamente.
- Outra decisão didática importante é a escolha das atividades relacionadas às leituras. Com relação a isso, vemos as seguintes possibilidades:
- Discussão coletiva mediada pela professora ou pelo professor: instância mais privilegiada de formação do leitor literário. Sobre ela e o papel de mediação de leitura da professora ou do professor será tratado adiante.

- Roda de biblioteca: pode ser feita com o objetivo de apresentar títulos ou de fazer circular entre eles suas impressões sobre as leituras feitas.
- Registro de percurso leitor: podem ser propostos registros pontuais (como um texto sobre um livro lido) ou registros como atividades habituais (como um diário de leituras). Essa atividade funciona como uma memória do percurso leitor.
- Propostas de produção de texto: pode ser uma atividade pontual (como escrever um capítulo antes de sua leitura, como forma de antecipar os acontecimentos, ou reescrever um capítulo com alguma transgressão) ou parte de um projeto (como escrever mais um capítulo nos moldes do livro e montar um livro da classe ao final). Pode ser a produção de um texto literário ou de um texto de crítica literária, como resenhas, análises de contos/poemas, indicações etc.
- Outras: encenar um trecho ou a obra toda, ilustrar etc. Nesse caso, é importante analisar caso a caso e refletir sobre a seguinte questão: “O que as alunas e os alunos aprenderão com esta atividade?”

Sobre as discussões literárias na escola, é imprescindível que a professora ou o professor desempenhe o papel de um mediador de leitura literária,

*“um ator que, munido de **habilidades e saberes de diversos âmbitos** ligados ao campo cultural e trabalho social, intervém **intencionalmente** com o propósito de construir condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo do escrito por parte de **sujeitos que não tiveram a possibilidade** de desfrutar dessas condições. Isto é realizado mediante **encontros intersubjetivos**, nos quais põe em jogo seu próprio **mundo interior** (afetos, emoções, experiências leitoras) para criar o espaço de **acolhida e hospitalidade** necessário a toda mediação. Este espaço, no melhor dos casos, permite aos sujeitos **superar certas barreiras** (biográficas e socioculturais) que lhes impediam de sentir-se convidados a participar de novas experiências com o escrito”. (MUNITA, 2015)*

Mas tudo isso só será possível se a professora ou o professor tiver a convicção de que cada aluna ou aluno carrega dentro de si um rico repertório, construído por meio da vivência de diferentes situações, da experimentação de sentimentos e sensações, da interação com pessoas, da leitura de textos. Enfim, cada uma e cada um carrega consigo uma textoteca interna (DEVETACH, 2008).

3. Produção de textos

Compreender como foram se transformando os conceitos-chave dos estudos sobre composição escrita é uma forma de ampliar e aprofundar a visão sobre como ensinar as alunas e os alunos a ser escritores competentes.

Segundo Camps (2006), o **movimento estruturalista** tinha o texto como objeto de estudo e, como objetivo, embrenhar-se nas características estruturais dos textos e nas relações internas entre seus elementos. Associados a este movimento, há a Morfologia do conto, de Propp (1928); a Gramática da Fantasia, de Gianni Rodari; a leitura minuciosa ou detalhada do texto (*close reading*); a tipologia proposta por Adam (1985). A contribuição fundamental para o ensino dos estudos textuais foi a de colocar em primeiro lugar uma visão global do texto como unidade e mostrar a dependência de seus elementos e dos recursos formais relativos a essa globalidade.

O **construtivismo** foca as operações mentais envolvidas no processo de composição escrita. Os modelos cognitivos explicavam as complexas inter-relações entre as diversas operações executadas pela escritora e pelo escritor (planejar, escrever, revisar), que não são sequenciais, mas altamente recursivas, segundo o Modelo de Hayes e Flower (1980). Bereiter e Scardamalia (1992) propõem modelos cognitivos ligados à representação mental da atividade de produção textual, associando a representação que se tem da situação

retórica (representação da função do texto, do destinatário e de si mesmo como escritora ou escritor) à seleção e organização dos conteúdos. Diante disso, o texto deixa de ser o objetivo do ensino e o processo passa a sê-lo. A contribuição desses estudos foi mostrar a complexidade e diversidade dos processos de composição.

O **socioconstrutivismo** traz a emergência do contexto: a qualidade do texto depende não apenas de fatores internos ao sujeito, os erros não devem ser atribuídos unicamente à falta de domínio da linguagem escrita, mas ao conhecimento sobre o contexto. O termo “discurso” expressa tal relação e o conceito de competência linguística é ampliado para o de competência comunicativa. Contribuem, para isso, o desenvolvimento da pragmática, da etnografia da comunicação e da análise do discurso.

Não é necessário e nem recomendável – é preciso esclarecer – optar por um desses movimentos, mas sim considerá-los como olhares complementares sobre o ensino e a aprendizagem da composição escrita.

O conceito de escrever e aprender a escrever como atividades discursivas está ligado à teoria da atividade. Habermas (1989) atrela realidade social e ações discursivas. Segundo ele, a primeira se constrói nos intercâmbios comunicativos que as pessoas estabelecem. Estas ideias, juntamente com o conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin, resultam em três ideias básicas sobre o ensino da língua na escola:

1. As atividades humanas são orientadas a uma finalidade que não é particular de um indivíduo, mas é social.
2. A importância da palavra, do diálogo (em seu significado mais amplo) nas relações humanas.
3. O conceito de gênero discursivo: os entornos sociais dão lugar a formas específicas de usar a linguagem.

Fica evidente, diante do que foi exposto, que o processo de escrita é altamente complexo. Nele, são ativados conhecimentos de diferentes naturezas (KOCH; ELIAS, 2017):

- Conhecimento linguístico: ortografia, gramática e léxico.
- Conhecimento enciclopédico: sobre coisas do mundo.
- Conhecimento de textos: ativação de “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos; gêneros textuais e intertextualidade.
- Conhecimentos interacionais: sobre práticas interacionais histórica e culturalmente constituídas, o que permitirá ao produtor configurar na escrita sua intenção, a quantidade de informação necessária, a variante linguística adequada, a adequação do gênero textual à situação comunicativa, o uso de sinais de articulação ou apoios textuais.

E como ensinar a produzir bons textos? De maneira geral, podemos afirmar:

1. Assim como a leitura está a serviço da escrita, a escrita está a serviço da leitura. Quando as alunas e os alunos se colocam no lugar de escritores, voltam aos textos como leitores mais atentos a aspectos que antes não seriam observáveis.
2. A leitura de muitos textos é importante para criar um repertório e para que a aluna e o aluno se familiarizem com um gênero textual. No entanto, a leitura extensiva não garante uma boa produção textual. Pelo contrário, colocar a tarefa de escrever logo no início de um projeto ajuda a progredir pelo motivo explicitado no item anterior.
3. O projeto é a modalidade didática principal para se trabalhar um gênero em profundidade. Isto porque ele permite a criação de uma situação comunicativa, aproximando a situação de produção daquelas que são vividas fora da escola, ou seja, com um destinatário, um objetivo e um contexto de publicação específicos, que determinarão todas as características do texto.
4. Isso não quer dizer que não se deva propor situações isoladas de produção de texto. Em uni-

dades didáticas nas quais são escritos textos não literários, a professora ou o professor pode propor oficinas de escrita de texto literário como situações ocasionais.

5. A revisão é a situação didática mais potente para promover o avanço das alunas dos alunos enquanto escritoras e escritores. É nesse momento que serão feitas problematizações e, depois disso, descontextualizações, sistematizações/generalizações ligadas ao conhecimento sobre os textos. É também nessa situação que os conhecimentos sobre o texto (análise e reflexão sobre a língua ou análise linguística/semiótica) serão articulados com a situação de escrita, adquirindo sentido e significado.
6. O ensino da escrita promove, em última instância, o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores. A generalização de conhecimentos e o desenvolvimento da metacognição deve ser apoiada pela professora ou pelo professor e, gradativamente, repassada à turma, conforme esses forem adquirindo autonomia.
7. A centralidade dos conhecimentos prévios para que haja aprendizagem significativa se traduz, nas situações de produção de texto, na observação cuidadosa e constante dos escritos das alunas e dos alunos. Elas e eles que darão notícias do que sabem e de qual ponto é preciso partir para que se tornem bons escritores. E, para que a análise dos textos produzidos de fato se converta em ações didáticas acertadas, a professora ou o professor precisa ter um sólido conhecimento discursivo, textual e gramatical, além do didático.
8. A professora ou o professor deve ter claro que suas intervenções devem objetivar o avanço das alunas e dos alunos, e não a melhoria do texto. A última será consequência do primeiro.
9. É preciso esclarecer à turma os objetivos visados e o itinerário a percorrer. Isso não apenas é importante para que as alunas e os alunos saibam o que farão, mas também porque significa compartilhar a responsabilidade pelo trabalho e inseri-los na duração.
10. É fundamental dar tempo suficiente para garantir as aprendizagens. E, sim, isso implica em fazer escolhas e recortes.
11. Assim como a leitura, a atividade de escrita é realizada em diversas disciplinas. Se partimos do princípio de que a escrita não é uma ferramenta aplicável em qualquer situação, concluiremos que a escrita variará de acordo com a situação comunicativa (e o gênero textual, e os temas em jogo naquela situação). Em outras palavras, não é porque alguém aprende a escrever que poderá escrever qualquer texto. Escrever relatos históricos ou relatos ficcionais tem suas especificidades. Por isso, assim como acontece com a leitura, acreditamos que a responsabilidade pelo ensino da escrita deve ser assumido por todo o corpo docente.

Porque a revisão é uma situação privilegiada de aprendizagem sobre a língua, detalharemos um pouco mais sua descrição.

Ensinar a revisar é essencial. Em primeiro lugar, porque revisar é parte de saber escrever: do que duvidar, o que modificar e como fazê-lo. Portanto, a revisão tem sua importância como aprendizagem em si mesma de um conteúdo que faz parte do fazer do escritor. Em segundo lugar, porque a revisão permite adquirir conhecimentos sobre a escrita e a linguagem escrita porque é inevitável que quem escreve tematize conteúdos que não se conceitualizariam desde outras posições enunciativas. Portanto, a revisão é importante meio de aquisição de conhecimentos sobre a escrita e sobre a linguagem escrita, além de garantir o sentido da tematização de certos conteúdos (CASTEDO, s.d.).

Revisar é uma estratégia, e como tal sua construção não segue uma ordem nem linear, nem crescente ininterrupta. Mesmo após construir alguma representação sobre a forma de resolver um problema, o estudante precisará reconstruí-lo em campos e níveis variados para, em seguida, abstraí-lo e reutilizá-lo em múltiplas situações.

As situações de revisão podem variar de acordo com o tempo decorrido após a escrita do texto, com

quem revisa e com os aspectos a se revisar. Desta forma, alguns encaminhamentos possíveis para a revisão do texto são:

- **Revisão diferida:** após algum tempo, a aluna ou o aluno relê seu texto identificando problemas a serem resolvidos. A releitura imediata após a finalização do texto é um procedimento importante que deve ser exercitado e incorporado, mas a revisão diferida permite que a autora ou o autor do texto de fato se coloque como leitora ou leitor, o que provoca um certo distanciamento resultante da não retenção na memória do que a escritora ou o escritor intencionava dizer.
- **Revisão pela colega ou pelo colega:** colegas, do mesmo ano ou de anos diferentes, podem fazer uma leitura do texto produzido, fazendo comentários e sugestões.
- **Revisão pela professora ou pelo professor:** a professora ou o professor faz uma leitura do texto da aluna ou do aluno e elabora um comentário avaliativo, apontando aspectos que podem ser melhorados.

Todas as situações propostas anteriormente podem ter como pauta um aspecto específico do texto ou uma avaliação geral, baseada em critérios de avaliação construídos coletivamente ou oferecidos pela professora ou pelo professor, mas sempre compartilhados com a turma.

No caso da revisão de um aspecto específico do texto, consideremos o que diz Álvarez (2010) sobre as três etapas da revisão: comparação, diagnóstico e operação (CDO). Para que alguém revise seu texto de maneira exitosa, é preciso compará-lo com um modelo de texto ideal, diagnosticar as diferenças entre o que foi efetivamente produzido e o que se desejaria produzir e operar as mudanças necessárias.

A etapa da comparação costuma ser facilmente realizada pelas alunas e pelos alunos quando se trata de textos alheios e com um pouco mais de dificuldade quando se trata do próprio texto. O diagnóstico é uma etapa mais difícil, pois para realizá-la é preciso conhecer os diferentes níveis do texto de modo a identificar onde está o problema. E, para que a aluna ou o aluno realize a operação a contento, a professora ou o professor precisa oferecer ferramentas que o ajudem a fazer a intervenção no texto.

Após (ou durante) a revisão, a autora ou o autor fará as mudanças no texto. Quanto aos tipos de reescrita e revisão, Ruiz (2015) propõe:

- **Reescrita total:** reelaboração de todo o texto em uma segunda versão.
- **Reescrita parcial sobreposta à original:** apagamento de trecho(s) da versão original e inserção da(s) forma(s) substitutiva(s) *in loco*.
- **Reescrita parcial não sobreposta à original:** “errata” simplificada, em sequência ao texto da primeira versão, onde se apresenta(m) apenas a(s) forma(s) substitutiva(s) a título de segunda versão.

Por fim, resta dizer que o ensino da escrita é um compromisso político, na medida em que insere as alunas e os alunos na cultura do escrito e os habilita a produzir e transmitir conhecimento e expressar sua voz, o que lhes possibilita uma forma totalmente nova de estar no mundo e transformá-lo.

4. Análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua)

Nas situações em que as alunas e os alunos escrevem e revisam sua produção ou nas situações em que se posicionam criticamente frente aos textos de outros, adquire sentido a reflexão sobre os recursos linguísticos postos em jogo. Por isso, não se admite uma separação entre as práticas de linguagem e a abordagem sistemática dos conteúdos gramaticais, e nem uma dicotomia entre o uso da linguagem e a reflexão acerca dela (RODRIGUEZ, 2001).

Alguém poderia argumentar que é possível ser uma boa leitora ou um bom leitor e uma boa escritora ou um bom escritor sem necessariamente conhecer a gramática normativa.

Em resposta a isso é preciso esclarecer, em primeiro lugar, que o conhecimento sobre a língua vai muito

além do estudo da gramática normativa. Entre as ciências da linguagem que estudam o texto, temos a teoria da comunicação, a teoria da enunciação, a linguística do texto, a pragmática, a sociolinguística e a gramática oracional, além da gramática normativa.

Em segundo lugar, é certo que fazer explícitos os conhecimentos sobre os recursos do sistema linguístico e das convenções que regem seu uso, e trabalhá-los em situações didáticas dedicadas à sistematização de conteúdos que tenham sido objeto de reflexão em distintos atos de fala, leitura e escrita, permite detectar os problemas que aparecem nas produções e nos processos de interpretação dos textos que leem ou escutam, fundamentar as alternativas selecionadas para superá-los e fazer-se cada vez mais conscientes de suas decisões (RODRIGUEZ, 2001).

Até pouco tempo atrás, o ensino de gramática se limitava à apresentação de regras e à sua exercitação. Sabemos, no entanto, que esse tipo de ensino contribui pouco para a formação de usuários competentes da língua. O que fazer, em vez disso?

Do ponto de vista de um falante, leitor ou escritor, os conhecimentos gramaticais fazem sentido nas situações de uso, e é justamente a partir delas que serão tematizados os conteúdos a serem abordados. Em outras palavras, a partir de situações em que colocamos em jogo as práticas de linguagem, nas quais os conhecimentos linguísticos aparecem como conteúdos em ação, serão tematizadas questões ligadas à língua, passando-se, assim, para uma etapa de reflexão, na qual os conteúdos são explicitados. Uma vez problematizada e investigada a questão, o grupo estará pronto para sistematizar o conhecimento. Estas etapas podem ser assim representadas:



É preciso promover um jogo dialético entre uso, reflexão e sistematização, a respeito do qual é importante lembrar que:

- A explicitação dos conteúdos gramaticais tem lugar primordialmente a partir das dificuldades que aparecem ao escrever e ao ler.
- A professora e o professor têm o importante papel de “lembrar” as alunas e os alunos dos conhecimentos que já possuem sobre a língua e de ajudá-las ou ajudá-los a desenvolver o procedimento de verificar seus textos com base no que já sabem. Não basta ensinar uma regra ortográfica ou de concordância verbal, é preciso, após esse estudo e em situações de revisão, lembrar as e os estudantes que elas/eles já sabem como escrever corretamente ou como fazer a concordância verbal e exigir que apresentem textos corretos desse ponto de vista.

Ainda com relação ao estudo da língua, acreditamos ser missão da escola trabalhar com as noções de variação linguística e combater o preconceito linguístico.

Modalidades de organização

Diante da empreitada de formar boas usuárias e bons usuários da língua, a professora e o professor certamente se perguntam: como traduzir tudo isso em situações didáticas?

Para responder a essa questão, entram em jogo as modalidades organizativas, que são diferentes formas de organizar situações didáticas no que diz respeito ao tempo, à relação entre uma atividade

e outra e ao propósito. Segundo Delia Lerner (2002), dispomos de projetos, sequências de atividades, atividades habituais, situações ocasionais e situações de sistematização.

Os **projetos** consistem na realização de uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito. Contam com um contexto no qual a tarefa ganha sentido. As responsabilidades e decisões são compartilhadas. Há uma organização flexível do tempo (desde alguns dias até vários meses). Os projetos, em Língua Portuguesa, geralmente são dedicados ao estudo (leitura e produção) de gêneros textuais, uma vez que possibilitam o estabelecimento de uma situação comunicativa genuína.

De acordo com Camps (2006), um dos aspectos relevantes do trabalho por projetos é que a interação promove a capacidade de gestão do texto, primeiro compartilhada e, de acordo com Vygotsky, depois interiorizada e autônoma; promove também o desenvolvimento da capacidade metalinguística, entendida como aquela que permite tomar a língua como objeto de observação e análise.

Na etapa de preparação do projeto, são tomadas decisões sobre as características do trabalho: finalidade da tarefa, parâmetros da situação discursiva (o que escrever, com que intenção, para quais destinatários), objetivos de aprendizagem. Tudo isso resulta na elaboração de uma primeira representação da tarefa, que evoluirá ao longo do processo.

Ao longo da realização do projeto, destacam-se a importância da interação verbal entre colegas e com a professora ou o professor, que atuam como destinatários intermediários; o papel crucial de outros textos que funcionam como modelos aos quais se recorre para resolver problemas; os exercícios pontuais voltados ao domínio de determinados aspectos do texto.

As **sequências de atividades** (LERNER, 2002), diferentemente dos projetos, não apresentam um produto tangível. Sua duração é limitada a algumas semanas, o que possibilita a realização de várias sequências ao longo do ano. São compostas por atividades dedicadas ao estudo de um objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos, processos). As atividades de análise linguística/semiótica se dão majoritariamente por meio de sequências de atividades.

Encontramos também, na literatura educacional, a noção de **sequências didáticas**. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), elas consistem em um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito e são compostas por apresentação da situação, produção inicial, módulos para trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial e uma produção final, que dá às e aos estudantes a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos.

As **atividades habituais** (LERNER, 2002) consistem na repetição sistemática e previsível de atividades durante um período ou ao longo do ano. Dão a oportunidade de interagir intensamente com um determinado gênero. São propícias para o desenvolvimento do comportamento leitor. As leituras compartilhadas podem ser consideradas atividades habituais, bem como rodas de biblioteca, por exemplo.

As **situações independentes** podem ser:

1. **Situações ocasionais**, que se prestam à abordagem de um tema que não tem correspondência com as atividades realizadas no momento, proposta pela professora ou pelo professor ou pelas alunas e pelos alunos. Pode comportar a leitura de um texto, uma produção textual.
2. **Situações de sistematização**, que não contribuem para cumprir os propósitos apresentados em relação com a ação imediata, mas têm relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos trabalhados. Neste espaço se dá a sistematização de conhecimentos construídos por meio de outras modalidades organizativas, como os conhecimentos linguísticos.

A diversidade de modalidades didáticas (LERNER, 2002) permite à professora e ao professor manejarem o tempo didático com atividades de natureza e duração diferentes e também fazerem uma

melhor adequação do modo de trabalho ao objetivo de aprendizagem. Além disso, a diversidade de modalidades didáticas é uma forma de inserir as estudantes e os estudantes no processo, uma vez que trabalha com diferentes durações.

Condições didáticas

Para ensinar as práticas de linguagem, é preciso garantir, dentro da escola, situações comunicativas o mais próximas possível das que ocorrem fora dela. Mas o que fazer para preservar na escola o sentido que a leitura e a produção textual, seja ela escrita ou oral, têm fora dela? Segundo Lerner (2002), é preciso:

1. Explicitar os conteúdos de ensino, incluindo saberes linguísticos mas também tarefas do leitor e do escritor.
2. Articular propósitos didáticos com propósitos comunicativos que tenham um sentido para a aluna e o aluno e que correspondam aos que orientam a leitura e a escrita fora da escola. Esta articulação pode ser alcançada por meio dos projetos, conforme visto anteriormente.
3. Reconhecer que o controle é necessário, mas evitar que prevaleça sobre o ensino. Quando se apresenta um conflito entre ambos, quando é preciso escolher, deve-se optar pela aprendizagem.
4. Compartilhar a função avaliadora: proporcionar oportunidades de autocontrolar a compreensão ao ler e de criar estratégias para ler cada vez melhor. É preciso delegar (provisoriamente) às jovens e aos jovens a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir se o papel de corretor fosse assumido sempre pela professora ou pelo professor.

E com relação à leitura, especificamente, algumas condições se colocam para o seu ensino (CAMPS; COLOMER, 2002):

- Partir do que a turma sabe;
- Favorecer a comunicação descontextualizada utilizando os gêneros secundários;
- Familiarizar as alunas e os alunos com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito;
- Fomentar a consciência metalinguística, que tem a linguagem como objeto em si mesmo;
- Utilizar textos concebidos para sua leitura, e não textos escritos para serem usados exclusivamente na escola;
- Experimentar a diversidade de textos e leituras;
- Ler sem ter de oralizar, reservando a oralidade para situações em que ela de fato se faça necessária.

Aprendizagens esperadas e indicadores de avaliação

O ensino coloca a necessidade de distribuir os conteúdos no tempo. Tradicionalmente eles são organizados de forma que parcelas de saber correspondem a parcelas de tempo. Além disso, a lógica das disciplinas é que tem comandado a organização curricular.

Tal organização entra em contradição com o tempo da aprendizagem e com a natureza das práticas de leitura e escrita. A aprendizagem supõe aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento a partir de diferentes perspectivas, e não a apropriação sucessiva de parcelas do conhecimento. E as práticas de linguagem são totalidades indissociáveis que resistem ao parcelamento e à sequenciação (LERNER, 2002).

Por outro lado, é preciso seguir uma progressão curricular, que será garantida por meio de:

- Uma crescente complexidade textual, que se concretiza na estruturação sintática, no vocabulário, nos recursos estilísticos utilizados, na orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;

- Gêneros discursivos cada vez mais complexos;
- O uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- Complexificação da temática dos textos;
- Crescentes conexões intertextuais;
- Crescente autonomia das alunas e dos alunos no que diz respeito às práticas de leitura, produção e oralidade;
- Crescente autonomia das alunas e dos alunos no que diz respeito à gestão de sua própria aprendizagem.

A cada série devem ser trabalhadas todas as práticas de linguagem, textos pertencentes aos diversos campos de atuação e aos diversos aspectos tipológicos. A adequação à faixa etária se dará por meio das ajudas oferecidas e da complexidade da temática e dos gêneros discursivos escolhidos. Com base nisso, e partindo da BNCC, propomos o trabalho com os seguintes gêneros discursivos:

6º ano

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITO E/OU ORAL):

- Narrativa ficcional, com produção de um dos seguintes gêneros: contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros.
- Textos jornalísticos: produção de notícia (impressa, rádio ou vídeo) e de entrevista oral.
- Texto de divulgação científica, com produção de um dos seguintes gêneros: artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo.

LEITURA:

- Leituras literárias compartilhadas.
- Leitura autônoma.

7º ano

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITO E/OU ORAL):

- Poesia: produção de poema.
- Texto de apreciação, com produção de um dos seguintes gêneros: resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.).
- Texto publicitário.
- Textos de divulgação científica: produção de resumo.
- Texto dramático: leitura e encenação de cena ou peça.

LEITURA:

- Leitura de jornal: notícia, reportagem, espaço do leitor, textos argumentativos, textos multissemióticos.

- Leituras literárias compartilhadas.
- Leitura autônoma.

8º ano

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITO E/OU ORAL):

- Gênero narrativo, com produção de um dos seguintes gêneros: contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, entre outros.
- Texto teatral: produção a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, entre outros.
- Textos jornalísticos: produção de reportagem (impressa e em outras mídias), entrevista e artigo de opinião.
- Enquete e texto normativo.
- Textos de divulgação científica: apresentações orais.

LEITURA:

- Leitura de jornal e gêneros digitais: notícia, sites de checagem, meme, gif, comentário, charge digital etc.
- Leituras literárias compartilhadas.
- Leitura autônoma.

9º ano

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO (ESCRITO E/OU ORAL):

- Poesia: paródia e criação de poema (poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas).
- Publicidade: produção de campanha publicitária (cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc.).
- Artigo de opinião e/ou editorial, debate e discussão de texto propositivo.
- Textos de divulgação científica: produção de resenha.

LEITURA:

- Leitura de jornal e gêneros digitais: sites de curadoria, textos informativos, gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.), textos multissemióticos, textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.).
- Leituras literárias compartilhadas.
- Leitura autônoma.

As aprendizagens esperadas devem ser consideradas em conjunto com a listagem dos conteúdos, uma vez que a progressão das aprendizagens se dá, muitas vezes, com base no trabalho com gêneros discursivos cada vez mais desafiadores. Desta forma, algumas aprendizagens se repetem do 6º ao 9º ano, mas o gênero discursivo varia, configurando, assim, o currículo em espiral referido por Schneuwly e Dolz (2004), conforme descrito na seção “Gêneros discursivos” deste documento.

Além disso, é preciso considerar que o grau de desafio se diferencia de uma série para outra em decorrência da ajuda oferecida pela professora ou pelo professor ou pelas colegas e pelos colegas nas tarefas solicitadas, sendo que se espera que a aluna e o aluno adquiram progressiva autonomia em

situações de leitura, escrita, oralidade e utilização de conhecimentos linguísticos nestas situações.

Também são apontados, a seguir, os indicadores de avaliação. Segundo Hadji (2001), a avaliação é uma operação de leitura da realidade e, como tal, é sempre seletiva. O leitor levanta indícios na superfície do objeto (o que é visível) e constrói sentido com base em sua estrutura cognitiva. Leitura, portanto, não é medida, e sim construção, interação.

Ainda segundo o autor, a avaliação é uma leitura orientada por uma grade, constituída por um conjunto de critérios que especifiquem o sistema de expectativas. A grade é que permitirá buscar indícios ou **indicadores**, que designam os aspectos do objeto avaliado, os elementos colhidos em sua realidade e sobre os quais nos baseamos para pronunciar o grau de satisfação das expectativas.

Portanto, a partir de alguns instrumentos são recolhidos dados, dos quais são extraídos indicadores, que só indicam algo em referência a critérios, que por sua vez especificam o sistema de expectativas.



Fotos: Beatriz Porto

| EIXO LEITURA/ESCUITA | |
|---|---|
| 6º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar as diferentes formas de organização e de composição de cada gênero discursivo e sua relação com o contexto de produção, atentando para marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais e os efeitos de sentido promovidos.</p> <p>Estabelecer relação intertextual entre textos literários e destes com outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), com base em referências explícitas ou implícitas aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p> <p>Ler de forma autônoma e compreender textos de diferentes gêneros e suportes selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos.</p> <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias e manifestações artísticas.</p> <p>Posicionar-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito.</p> <p>Mostrar-se interessado pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais que representem desafio em relação às possibilidades atuais.</p> <p>Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor. ▶</p> | <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (recursos coesivos, léxico, tempo verbal, estrutura narrativa, foco narrativo, caracterização de tempo e espaço, diferentes vozes, pontuação expressiva, expressões conotativas e processos figurativos) de uma narrativa ficcional com o contexto de produção?</p> <p>Aponta, no texto literário, relação com outros textos literários ou outras manifestações artísticas (cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas)?</p> <p>Em situações de leitura livre (autônoma):</p> <p>Seleciona livros de literatura e outras produções culturais que apresentem desafios progressivos em relação às suas possibilidades atuais?</p> <p>Lê e compreende textos de diferentes gêneros e suportes?</p> <p>Posiciona-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito?</p> <p>Em situações de leitura de textos jornalísticos:</p> <p>Identifica diferentes gêneros discursivos dentro do portador (notícia, entrevista, reportagem, resenha, artigo de opinião)?</p> <p>Identifica, em um texto jornalístico, a temática central, sua coerência/pertinência e a perspectiva de abordagem? ▶</p> |

Conhecer e comparar diferentes gêneros discursivos dentro de um portador.

Comparar conteúdos, dados, informações e enfoques de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, consultando fontes confiáveis e identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais e/ou avaliando a confiabilidade.

Identificar, em um texto, a temática central, sua coerência/pertinência e a perspectiva de abordagem.

Analisar a estrutura e o funcionamento dos hiperlinks.

Explorar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações e analisar textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços.

Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas.

Articular o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo. ■

Identifica diferentes graus de parcialidade no relato de fatos baseado no recorte e nas marcas linguísticas presentes em diferentes níveis textuais?

Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque em diferentes fontes?

Conhece a estrutura e o funcionamento dos hiperlinks?

Em situações de leitura de textos reivindicatórios:

Identifica espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações, apontando sua função, participantes envolvidos e os gêneros que circulam nesses espaços?

Reconhece uma carta de solicitação e reclamação, a sustentação, explicação ou justificativa para a reclamação ou solicitação; as formas de organização e composição; as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais?

Em situações de leitura de textos de divulgação científica:

Realiza pesquisa selecionando informações e dados relevantes a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (hierarquia das proposições e articuladores textuais) de textos de divulgação científica com o contexto de produção?

Articula o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo?

Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque em diferentes fontes? ■

| EIXO LEITURA/ESCUTA | |
|--|--|
| 7º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar as diferentes formas de organização e de composição de cada gênero discursivo e sua relação com o contexto de produção, atentando para marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais e os efeitos de sentido promovidos.</p> <p>Estabelecer relação intertextual entre textos literários e destes com outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), com base em referências explícitas ou implícitas aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p> <p>Ler de forma autônoma e compreender textos de diferentes gêneros e suportes selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos.</p> <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias e manifestações artísticas.</p> <p>Posicionar-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito.</p> <p>Mostrar-se interessado pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais que representem desafio em relação às possibilidades atuais.</p> <p>Comparar conteúdos, dados, informações e enfoques de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, consultando fontes confiáveis e identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais e/ou avaliando a confiabilidade. ▶</p> | <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (recursos expressivos sonoros, semânticos e gráfico-espaciais e relação imagem-texto) de um poema com o contexto de produção?</p> <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas; organização do texto) de um texto dramático com o contexto de produção?</p> <p>Aponta, no texto literário, relação com outros textos literários ou outras manifestações artísticas (cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas)?</p> <p>Em situações de leitura livre (autônoma):</p> <p>Seleciona livros de literatura e outras produções culturais que apresentem desafios progressivos em relação às suas possibilidades atuais?</p> <p>Lê e compreende textos de diferentes gêneros e suportes?</p> <p>Posiciona-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito?</p> <p>Em situações de leitura de textos jornalísticos:</p> <p>Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque (propostas editoriais e recursos para impactar/chocar o leitor) em diferentes fontes? ▶</p> |

Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas.

Articular o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo.

Comparar textos publicados em diferentes mídias, analisando suas especificidades.

Explorar o espaço reservado ao leitor, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas.

Distinguir fato de opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos, manifestando concordância ou discordância.

Inferir e justificar, em textos multissemióticos, o efeito de humor, ironia e/ou crítica.

Posicionar-se criticamente em relação a textos de apreciação, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas, e fazer uso deles para realizar escolhas.

Identificar os efeitos de sentido decorrentes das imagens e da relação com o escrito.

Usar procedimentos de seleção e síntese de um texto considerando os objetivos de leitura e com vistas à compreensão e sistematização de conteúdos. ■

Compara textos publicados em diferentes mídias, analisando suas especificidades (processos de elaboração e reelaboração de textos, multissemioses)?

Identifica espaço reservado ao leitor, apontando sua função, participantes envolvidos e os gêneros que circulam nesses espaços?

Posiciona-se de maneira ética e respeitosa frente aos textos que circulam no espaço do leitor e opiniões a eles relacionadas?

Distingue fato e opinião e identifica argumentos em textos jornalísticos?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (léxico, topicalização, uso de 3ª pessoa) de textos jornalísticos com o contexto de produção?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (recursos persuasivos) de textos argumentativos com o contexto de produção?

Infere e justifica o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos?

Em situações de leitura de textos de apreciação:

Diferencia as sequências descritivas e avaliativas em textos de apreciação?

Posiciona-se criticamente em relação a textos de apreciação?

Em situações de leitura de textos publicitários:

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (imagem e sua relação com o texto, estratégias de persuasão, recursos linguísticos) de textos publicitários com o contexto de produção (público-alvo, especificidades das mídias)? ▶

Em situações de leitura de textos legais e normativos:

Reconhece, em textos legais e normativos, a proibição ou o direito e as circunstâncias de aplicação?

Em situações de leitura de textos de divulgação científica:

Usa procedimentos de seleção e síntese (procedimentos de estudo) de um texto considerando os objetivos de leitura e com vistas à compreensão e sistematização de conteúdos?

Realiza pesquisa selecionando informações e dados relevantes a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (hierarquia das proposições e articuladores textuais) de textos de divulgação científica com o contexto de produção?

Articula o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo?

Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque em diferentes fontes? ■

EIXO LEITURA/ESCUITA

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| <p>Analisar as diferentes formas de organização e de composição de cada gênero discursivo e sua relação com o contexto de produção, atentando para marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais e os efeitos de sentido promovidos.</p> <p>Estabelecer relação intertextual entre textos literários e destes com outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), com base em referências explícitas ou implícitas aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p> <p>Ler de forma autônoma e compreender textos de diferentes gêneros e suportes selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos.</p> <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias e manifestações artísticas.</p> <p>Posicionar-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito.</p> <p>Mostrar-se interessado pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais que representem desafio em relação às possibilidades atuais.</p> <p>Identificar, em um texto, a temática central, sua coerência/pertinência e a perspectiva de abordagem.</p> <p>Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas. ▶</p> | <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (recursos coesivos, léxico, tempo verbal, estrutura narrativa, foco narrativo, diferentes vozes, pontuação expressiva) de uma narrativa ficcional com o contexto de produção?</p> <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (organização, recursos linguísticos e semióticos) de texto dramático com o contexto de produção?</p> <p>Em situações de leitura de textos literários:</p> <p>Analisa os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros?</p> <p>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção?</p> <p>Em situações de leitura livre (autônoma):</p> <p>Seleciona livros de literatura e outras produções culturais que apresentem desafios progressivos em relação às suas possibilidades atuais?</p> <p>Lê e compreende textos de diferentes gêneros e suportes? ▶</p> |

Comparar conteúdos, dados, informações e enfoques de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, consultando fontes confiáveis e identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais e/ou avaliando a confiabilidade.

Articular o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo.

Inferir e justificar, em textos multissemióticos, o efeito de humor, ironia e/ou crítica.

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e a opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Posicionar-se diante de textos argumentativos de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões. ▶

Posiciona-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito?

Em situações de leitura de jornal e gêneros digitais:

Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque de diferentes editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos?

Consulta sites e serviços de checadores de fatos e utiliza a informação colhida para apontar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes?

Analisa diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e a opinião?

Diferencia liberdade de expressão de discursos de ódio?

Inferir e justifica o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos?

Compara textos publicados em diferentes mídias, analisando as especificidades das imagens em movimento?

Reconhece a temática central e a perspectiva de abordagem de reportagens, entrevistas e tirinhas, memes e charges?

Refere-se aos interesses que movem o campo jornalístico, aos efeitos das novas tecnologias no campo e às condições que fazem da informação uma mercadoria?

Posiciona-se de forma crítica e respeitosa frente a fatos e opiniões? ▶

Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos.

Relacionar textos e documentos legais e normativos a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade.

Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. ■

Em situações de leitura de artigos de opinião:

Identifica e avalia teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (formas de apropriação textual, recursos persuasivos) de artigos de opinião com o contexto de produção?

Em situações de leitura de textos normativos e legais:

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (lógica de hierarquização, partes, vocabulário, imperativo, indicadores de circunstância e generalidade) de textos normativos e legais com o contexto de produção?

Em situações de leitura de textos de divulgação científica:

Usa procedimentos de seleção e síntese (procedimentos de estudo) de um texto considerando os objetivos de leitura e com vistas à compreensão e sistematização de conteúdos?

Realiza pesquisa selecionando informações e dados relevantes a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (hierarquia das proposições e articuladores textuais) de textos de divulgação científica com o contexto de produção?

Articula o verbal com o esquemático apresentando, em texto discursivo, conteúdo esquemático (tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc.) e apresentando, de forma esquemática, conteúdo de texto discursivo?

Avalia a confiabilidade da informação baseado na comparação de conteúdo e enfoque em diferentes fontes? ■

| EIXO LEITURA/ESCUITA | |
|--|---|
| 9º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar as diferentes formas de organização e de composição de cada gênero discursivo e sua relação com o contexto de produção, atentando para marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais e os efeitos de sentido promovidos.</p> <p>Estabelecer relação intertextual entre textos literários e destes com outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), com base em referências explícitas ou implícitas aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p> <p>Ler de forma autônoma e compreender textos de diferentes gêneros e suportes selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos.</p> <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias e manifestações artísticas.</p> <p>Posicionar-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito.</p> <p>Mostrar-se interessado pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais que representem desafio em relação às possibilidades atuais.</p> <p>Identificar, em um texto, a temática central, sua coerência/pertinência e a perspectiva de abordagem.</p> <p>Comparar textos publicados em diferentes mídias, analisando suas especificidades. ▶</p> | <p>Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (recursos expressivos sonoros, semânticos e gráfico-espaciais e relação imagem-texto) de um poema com o contexto de produção?</p> <p>Em situações de leitura de textos literários:</p> <p>Analisa os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, entre outros?</p> <p>Infere a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção?</p> <p>Em situações de leitura livre (autônoma):</p> <p>Seleciona livros de literatura e outras produções culturais que apresentem desafios progressivos em relação às suas possibilidades atuais?</p> <p>Lê e compreende textos de diferentes gêneros e suportes?</p> <p>Posiciona-se diante de obras literárias e outras manifestações culturais, relacionando-as com o contexto de produção, expressando e justificando sua opinião oralmente ou por escrito? ▶</p> |

Comparar conteúdos, dados, informações e enfoques de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, consultando fontes confiáveis e identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais e/ou avaliando a confiabilidade.

Inferir e justificar, em textos multissemióticos, o efeito de humor, ironia e/ou crítica.

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

Analisar diferentes práticas e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e a opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Posicionar-se diante de textos ligados à atuação na vida pública de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões.

Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos. ▶

Em situações de leitura de jornal e gêneros digitais:

Avalia a confiabilidade da informação e identifica notícias falsas baseado em diferentes indícios textuais?

Comenta a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social?

Refere-se aos interesses que movem o campo jornalístico, aos efeitos das novas tecnologias no campo e às condições que fazem da informação uma mercadoria?

Analisa diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e a opinião?

Diferencia liberdade de expressão de discursos de ódio?

Inferir e justifica o efeito de humor, ironia e/ou crítica em textos multissemióticos?

Em situações de leitura de artigos de opinião:

Identifica e avalia teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (formas de apropriação textual, recursos persuasivos) de artigos de opinião com o contexto de produção?

Em situações de leitura de textos e peças publicitárias:

Compara textos publicados em diferentes mídias, analisando as especificidades das imagens em movimento? ▶

Explorar e analisar instâncias e canais de participação de debate de ideias e propostas na esfera social e engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. ■

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais (estratégias de persuasão, recursos linguísticos, imagens) de textos e peças publicitárias com o contexto de produção?

Em situações de leitura de textos propositivos:

Identifica espaços de participação e debate de ideias, apontando sua função, participantes envolvidos e os gêneros que circulam nesses espaços?

Relaciona as formas de organização e composição e as marcas linguísticas pertencentes aos diferentes níveis textuais de textos propositivos com o contexto de produção?

Posiciona-se de forma crítica e fundamentada diante de textos ligados à atuação na vida pública e engaja-se na busca de soluções para problemas da comunidade? ■

EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS

6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| <p>Produzir textos tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Produzir e publicar textos pertencentes a gêneros da web 2.0 vivenciando diferentes papéis (repórter, comentarista, analista, crítico, editor etc.) de forma ética e responsável.</p> <p>Realizar levantamento de informações, questões ou problemas em fontes diversas e registrá-los/organizá-los como etapa de produção de um texto. ■</p> | <p>Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição, reescrita e publicação, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção?</p> <p>Produz textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e às configurações da situação de produção?</p> <p>Narrativas ficcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) cenários e personagens realistas ou de fantasia; b) elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador); c) tempo verbal; d) modos de iniciar uma história; e) discurso direto e indireto. <p>Notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) relevância do fato; b) fotos e imagens; c) estrutura hipertextual; d) título ou manchete com verbo no tempo presente; e) linha fina (opcional); f) lide; g) progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos; h) 3ª pessoa; i) palavras que indicam precisão; j) coesão; k) recursos de mídia; l) recursos de captação e edição de áudio e imagem. ■ |

| EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS | |
|---|---|
| 7º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Produzir textos tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Produzir e publicar textos pertencentes a gêneros da web 2.0 vivenciando diferentes papéis (repórter, comentarista, analista, crítico, editor etc.) de forma ética e responsável.</p> <p>Realizar levantamento de informações, questões ou problemas em fontes diversas e registrá-los/organizá-los como etapa de produção de um texto.</p> <p>Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. ■</p> | <p>Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição, reescrita e publicação, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção?</p> <p>Produz textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e às configurações da situação de produção?</p> <p>Poemas, poemas visuais e vídeo-poemas:</p> <p>a) versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos);</p> <p>b) recursos visuais, semânticos e sonoros (cadências, ritmos e rimas);</p> <p>c) relações entre imagem e texto verbal;</p> <p>d) distribuição da mancha gráfica.</p> <p>Textos publicitários:</p> <p>a) recursos multissemióticos;</p> <p>b) elementos verbais e visuais;</p> <p>c) estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento;</p> <p>d) título ou slogan.</p> <p>Textos do campo jornalístico/midiático:</p> <p>a) modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.);</p> <p>b) variedade linguística e/ou semiótica;</p> <p>c) textualidade (propriedades textuais e do gênero).</p> <p>Resumos:</p> <p>a) paráfrases;</p> <p>b) citações. ■</p> |

EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|--|
| <p>Produzir textos tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Produzir e publicar textos pertencentes a gêneros da web 2.0 vivenciando diferentes papéis (repórter, comentarista, analista, crítico, editor etc.) de forma ética e responsável.</p> <p>Realizar levantamento de informações, questões ou problemas em fontes diversas e registrá-los/organizá-los como etapa de produção de um texto. ■</p> | <p>Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição, reescrita e publicação, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção.</p> <p>Produz textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e às configurações da situação de produção?</p> <p>Contos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) temática própria ao gênero; b) estrutura da narrativa; c) recursos expressivos. <p>Texto teatral (a partir da adaptação de narrativas literárias):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; b) caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; c) discurso direto; d) marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões). <p>Reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) fato relevante; b) fotos ou imagens; c) infográficos; d) organização hipertextual. ▶ |

Reportagem impressa e multimidiática:

- a) título;
- b) linha fina (optativa);
- c) organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa);
- d) progressão temática;
- e) recursos linguísticos;
- f) organização hipertextual;
- g) adequação à norma-padrão.

Artigos de opinião:

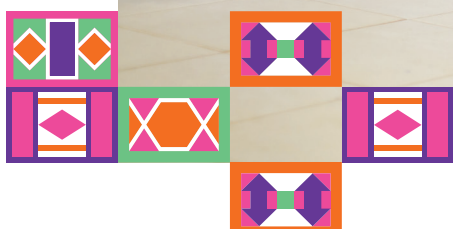
- a) tema relevante;
- b) levantamento de dados e informações;
- c) argumentos ligados a diferentes posicionamentos;
- d) tipos de argumento;
- e) estratégias de convencimento;
- f) articuladores de coesão (oposição, contraste, exemplificação, ênfase).

Textos do campo jornalístico/midiático:

- a) modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.);
- b) variedade linguística e/ou semiótica;
- c) textualidade (propriedades textuais e do gênero). ■



Fábio Cutão



EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS

9º ANO

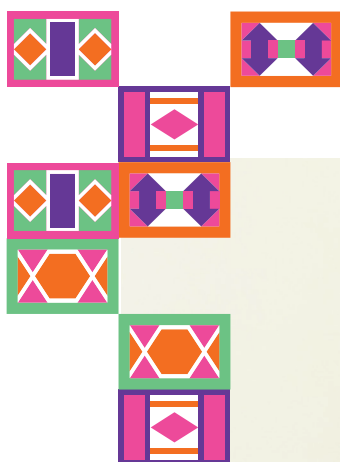
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|--|
| <p>Produzir textos tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p> <p>Produzir e publicar textos pertencentes a gêneros da web 2.0 vivenciando diferentes papéis (repórter, comentarista, analista, crítico, editor etc.) de forma ética e responsável. ■</p> | <p>Engaja-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição, reescrita e publicação, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção?</p> <p>Produz textos adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e às configurações da situação de produção?</p> <p>Paródia e criação de poemas em versos:</p> <p>a) recursos sonoros; b) recursos semânticos.</p> <p>Paródia e criação de poemas visuais:</p> <p>a) relação imagem e texto verbal; b) distribuição da mancha gráfica.</p> <p>Artigos de opinião:</p> <p>a) tema relevante; b) levantamento de dados e informações; c) argumentos ligados a diferentes posicionamentos; d) tipos de argumento; e) estratégias de convencimento. f) posição diante de tema polêmico; g) argumento de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.; h) contra-argumentos.</p> <p>Campanha publicitária:</p> <p>a) temas significativos; b) público-alvo; c) recorte ou enfoque; d) estratégias de persuasão. ▶</p> |

Textos do campo jornalístico midiático:

- a) modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.);
- b) variedade linguística e/ou semiótica;
- c) textualidade (propriedades textuais e do gênero).

Textos reivindicatórios ou propositivos:

- a) temática relevante;
- b) justificativa de ponto de vista e de reivindicações;
- c) detalhamento de proposta (justificativa, objetivos, ações previstas etc.). ■



Filvrio Catão

EIXO ORALIDADE

6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| <p>Ler em voz alta textos diversos expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, os prolongamentos, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais; variando tom e timbre vocais; empregando eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero e à situação de compartilhamento; gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior com ou sem efeitos especiais.</p> <p>Produzir textos orais adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros; - sua clareza; - a progressão temática e variedade linguística empregada; - os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos. <p>Realizar pesquisa prévia sobre a temática do texto a ser produzido organizando os dados obtidos. ■</p> | <p>Utiliza estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros?</p> <p>Apresenta textos orais adequados aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros, ao conteúdo veiculado, aos elementos relacionados à fala e aos elementos cinésicos?</p> <p>Leitura em voz alta:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) fluência; b) ritmo, pausas, hesitações, prolongamentos; c) entonação; d) tom e timbre vocais; e) recursos de gestualidade e pantomima. <p>Textos orais do campo jornalístico-midiático:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) clareza; b) fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.); c) elementos cinésicos (postura corporal, movimentos, gestualidade, expressão facial, contato de olho com a plateia etc.). <p>Entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) roteiro; b) perguntas; c) seleção, transcrição e edição do texto; d) construção composicional do gênero; e) relevância das informações; f) continuidade temática. <p>Exposição oral:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) painéis ou slides de apresentação; b) multissêmico; c) mídias e tecnologias; d) Elementos paralinguísticos e cinésicos. ■ |

| EIXO ORALIDADE | |
|--|---|
| 7º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros; – sua clareza; – a progressão temática e variedade linguística empregada; – os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos. <p>Representar cenas ou textos dramáticos, considerando os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas, os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. ■</p> | <p>Utiliza estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros?</p> <p>Apresenta textos orais adequados aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros, ao conteúdo veiculado, aos elementos relacionados à fala e aos elementos cinésicos?</p> <p>Representação de texto dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos); b) gestos e deslocamentos no espaço cênico; c) figurino e maquiagem; d) rubricas; e) cenário; f) trilha sonora; g) modos de interpretação. <p>Textos de apreciação orais e/ou em vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) estilo de gênero; b) clareza; c) progressão temática; d) variedade linguística; e) fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.); f) elementos cinésicos (postura corporal, movimentos, gestualidade, expressão facial, contato de olho com a plateia etc.). ■ |

EIXO ORALIDADE

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| <p>Produzir textos orais adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros; - sua clareza; - a progressão temática e variedade linguística empregada, - os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos. <p>Realizar pesquisa prévia sobre a temática do texto a ser produzido organizando os dados obtidos.</p> <p>Identificar, analisar e discutir polêmicas e casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a códigos, leis e regulamentações, avaliando a validade e força dos argumentos e se posicionando frente a eles de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, fortalecendo a defesa de direitos e formulando e negociando propostas quando for o caso. ■</p> | <p>Utiliza estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros?</p> <p>Apresenta textos orais adequados aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros, ao conteúdo veiculado, aos elementos relacionados à fala e aos elementos cinésicos?</p> <p>Entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) roteiro; b) perguntas; c) edição em áudio ou vídeo; d) contextualização inicial; e) fala de encerramento; f) relevância das informações; g) continuidade temática. <p>Textos orais do campo jornalístico-midiático:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) forma composicional; b) estilo de gênero; c) clareza; d) progressão temática; e) variedade linguística; f) fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.); g) elementos cinésicos (postura corporal, movimentos, gestualidade, expressão facial, contato de olho com a plateia etc.). <p>Exposição oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) painéis ou slides de apresentação; b) multissêmico; c) mídias e tecnologias; d) elementos paralinguísticos e cinésicos. ■ |

| EIXO ORALIDADE | |
|--|---|
| 9º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Produzir textos orais adequados às restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros; – sua clareza – a progressão temática e variedade linguística empregada; – os elementos relacionados à fala e os elementos cinésicos. <p>Realizar pesquisa prévia sobre a temática do texto a ser produzido organizando os dados obtidos.</p> <p>Identificar, analisar e discutir polêmicas e casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a códigos, leis e regulamentações, avaliando a validade e força dos argumentos e se posicionando frente a eles de forma convincente, ética, respeitosa e crítica, fortalecendo a defesa de direitos e formulando e negociando propostas quando for o caso.</p> <p>Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. ▶</p> | <p>Utiliza estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros?</p> <p>Apresenta textos orais adequados aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e ao estilo de gêneros, ao conteúdo veiculado, aos elementos relacionados à fala e aos elementos cinésicos?</p> <p>Debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) tema de interesse coletivo; b) regras; c) informações e argumentos; d) objetivos do debate; e) motivações para realização do debate; f) estratégias de convencimento; g) diferentes papéis (debatedor, apresentador/mediador, espectador, juiz/avaliador); h) postura convincente, ética, respeitosa e crítica. <p>Discussão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) argumentos e contra-argumentos. b) atitude respeitosa; c) tempo de fala; d) turnos de fala; e) sínteses; f) clareza. ■ |

Posicionar-se de forma consistente e sustentada em situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, valendo-se de argumentos e contra-argumentos coerentes, sínteses e propostas claras e justificadas, no tempo de fala previsto e respeitando os turnos de fala.

Tomar nota em situações orais como forma de documentar o evento, identificando as principais informações em função dos objetivos e realizando, quando necessário, uma síntese acompanhada de reflexões pessoais. ■



Fotos: Beatriz Porto

| EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
|---|--|
| 6º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias, e das entrevistas.</p> <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> <p>Analisar a construção composicional dos gêneros de apresentação, para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p> <p>Identificar os modos de introdução de outras vozes no texto e as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados em textos científicos.</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial, recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes.</p> <p>Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.</p> <p>Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem.</p> <p>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários. ▶</p> | <p>No trabalho com notícias:</p> <p>Analisa e utiliza as formas de composição (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, imagens, vídeos, gravações de áudio etc.)?</p> <p>Analisa tratamento da informação, ordenação dos eventos, escolhas lexicais, imparcialidade do relato, morfologia do verbo (marcas de pessoa, número, tempo, modo), formas do pretérito?</p> <p>No trabalho com entrevistas:</p> <p>Analisa e utiliza as formas de composição (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.)?</p> <p>No trabalho com textos de divulgação do conhecimento e textos científicos:</p> <p>Analisa a construção composicional: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações; uso de vocabulário técnico/especializado?</p> <p>Identifica modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que"...)? ▶</p> |

Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.

Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.

Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.

Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.

Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal e as regras de concordância verbal.

Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Analisar a função e as flexões de substantivos, adjetivos e verbos, relacionando os modos verbais com o gênero textual e a intenção comunicativa.

Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. ■

Reconhece a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e procede à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes?

No trabalho com gêneros de apresentação:

Analisa a construção composicional: abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento, elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, pausas e hesitações, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.)?

Usa adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, considerando tipos e tamanhos de fontes, topicalização e/ou organização do conteúdo em itens, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, quantidade de texto (e imagem) por slide?

No trabalho com quaisquer textos:

Utiliza, ao produzir texto, recursos de coesão referencial, recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes?

Analisa os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem?

Analisa diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica?

Identifica sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração?

Identifica, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas? ▶

Classifica, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos?

Identifica, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação?

Emprega, adequadamente, as regras de concordância nominal e as regras de concordância verbal?

Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais (tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.)?

Analisa a função e as flexões de substantivos, adjetivos e verbos, relacionando os modos verbais com o gênero textual e a intenção comunicativa?

Forma antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação? ■



EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

7º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| <p>Analisar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias; da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editoriais (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos); e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> <p>Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto e as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados em textos científicos.</p> <p>Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.</p> <p>Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.</p> <p>Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica, as marcas linguísticas dessa organização e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.</p> <p>Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem. ▶</p> | <p>No trabalho com notícias:</p> <p>Analisa as formas de composição (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, imagens, vídeos, gravações de áudio etc.)?</p> <p>No trabalho com artigos de opinião e editoriais:</p> <p>Analisa as formas de composição (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos)?</p> <p>No trabalho com entrevistas:</p> <p>Analisa as formas de composição (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.)?</p> <p>No trabalho com textos de divulgação do conhecimento:</p> <p>Analisa a construção composicional: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações; uso de vocabulário técnico/especializado?</p> <p>Identifica e utiliza modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase), pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que" ...)? ▶</p> |

Reconhecer e utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, estabelecendo relações entre partes do texto e contribuindo para sua continuidade.

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários.

Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma ou oposição de sentidos.

Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal e as regras de concordância verbal.

Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.

Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. ■

No trabalho com textos publicitários:

Analisa os recursos estilísticos e semióticos: formas do imperativo, estratégias de persuasão e apelo ao consumo (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens)?

No trabalho com quaisquer textos:

Identifica, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade?

Analisa, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos?

Reconhece e utiliza os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos?

Reconhece e utiliza, ao produzir texto, substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, estabelecendo relações entre partes do texto e contribuindo para sua continuidade?

Analisa os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem (comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, entre outras)?

Reconhece, em textos, o verbo como o núcleo das orações? ►

Identifica, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma ou oposição de sentidos?

Emprega, adequadamente, as regras de concordância nominal e as regras de concordância verbal?

Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais (modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.)?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração?

Distingue palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas?

Forma, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português? ■

| EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
|--|--|
| 8º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos; da ordem do relatar, tais como reportagem, da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião; e das entrevistas.</p> <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> <p>Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p> <p>Analisar a construção composicional dos gêneros de apresentação, para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p> <p>Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto e os elementos de normatização em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p> <p>Analisar a modalização apreciativa realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. ▶</p> | <p>No trabalho com textos literários:</p> <p>Analisa os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo?</p> <p>No trabalho com artigos de opinião:</p> <p>Analisa as formas de composição (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos)?</p> <p>Utiliza recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos?</p> <p>Analisa recursos estilísticos e semióticos: morfologia do verbo (marcas de pessoa, número, tempo, modo), formas do presente e futuro, recursos persuasivos (título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação)?</p> <p>No trabalho com textos noticiosos e argumentativos:</p> <p>Analisa a modalização apreciativa realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas? ▶</p> |

Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos (modalidades deônticas) e aos textos políticos e propositivos (modalidades apreciativas).

Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição.

Analisar, em textos argumentativos e propositivos, movimentos argumentativos e tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

Reconhecer e utilizar mecanismos de progressão temática e os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos.

Inferir efeitos de sentido decorrentes de seu uso e utilizar recursos de coesão sequencial e referencial, construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, estabelecendo relações entre as partes do texto.

Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.

Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais.

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração. ▶

No trabalho com entrevistas:

Analisa as formas de composição (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.)?

No trabalho com textos de divulgação do conhecimento e textos científicos:

Analisa as formas de composição: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., estratégias de (im)personalização da linguagem, 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc.?

Identifica e utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos?

Reconhece e utiliza mecanismos de progressão temática e os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento?

Analisa a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e procede à remissão a conceitos e relações por meio de links?

No trabalho com gêneros normativos/jurídicos e gêneros da esfera política:

Analisa a forma composicional e as marcas linguísticas (posicionamento, objetivos, ações previstas, propostas e sua sustentação, suas justificativas e ações a serem adotadas)? ▶

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo.

Interpretar efeitos de sentido de modificadores em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Analisar processos de formação de palavras por composição, apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. ■

No trabalho com gêneros de apresentação:

Analisa a construção composicional: abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento, elementos paralinguísticos (tom e volume da voz, pausas e hesitações, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.)?

Usa adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, considerando tipos e tamanhos de fontes, topicalização e/ou organização do conteúdo em itens, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, quantidade de texto (e imagem) por slide, efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.?

No trabalho com textos jurídicos:

Observa os mecanismos de modalização: modalidades deônticas (obrigatoriedade/ permissibilidade), como proibição, obrigatoriedade, possibilidade?

No trabalho com textos propositivos:

Observa os mecanismos de modalização: modalidades apreciativas (juízo de valor positivo ou negativo)?

No trabalho com textos argumentativos e propositivos:

Analisa movimentos argumentativos e tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados?

No trabalho com quaisquer textos:

Analisa e utiliza modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição? ▶

Infere efeitos de sentido decorrentes de seu uso e utiliza recursos de coesão sequencial e referencial, construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, estabelecendo relações entre as partes do texto?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração?

Diferencia, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo?

Interpreta efeitos de sentido de modificadores em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos?

Interpreta, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo, usando-os para enriquecer seus próprios textos?

Identifica, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação?

Identifica, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções?

Utiliza, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais (ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.)?

Analisa processos de formação de palavras por composição, apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas?

Reconhece as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico? ■

| EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA | |
|--|--|
| 9º ANO | |
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial.</p> <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> <p>Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p> <p>Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada.</p> <p>Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto e os elementos de normatização em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p> <p>Analisar a modalização apreciativa realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p> <p>Analisar, em textos argumentativos e propositivos, movimentos argumentativos e tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. ▶</p> | <p>No trabalho com textos literários:</p> <p>Analisa os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo?</p> <p>No trabalho com artigos de opinião e editoriais:</p> <p>Analisa e utiliza as formas de composição (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos)?</p> <p>Utiliza recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos?</p> <p>Analisa recursos estilísticos e semióticos: morfologia do verbo (marcas de pessoa, número, tempo, modo), formas do presente e futuro, recursos persuasivos (título, escolhas lexicais, construções metafóricas, explicitação ou ocultação de fontes de informação)?</p> <p>No trabalho com debates:</p> <p>Analisa os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, gestualidade e expressão facial, hesitações etc.)? ▶</p> |

Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, movimentos argumentativos e tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos.

Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro.

Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial.

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários.

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer". ▶

Utiliza operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro?

No trabalho com textos argumentativos e propositivos:

Analisa movimentos argumentativos e tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados?

No trabalho com textos de divulgação do conhecimento e textos científicos:

Analisa as formas de composição: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc., estratégias de (im)personalização da linguagem, 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc.?

Identifica e utiliza os modos de introdução de outras vozes no texto (citação literal e sua formatação e paráfrase) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos?

No trabalho com gêneros normativos/jurídicos e gêneros da esfera política:

Analisa a forma composicional e as marcas linguísticas (posicionamento, objetivos, ações previstas, propostas e sua sustentação, suas justificativas e ações a serem adotadas)? ▶

Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.

Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. ■

No trabalho com textos noticiosos e argumentativos:

Analisa a modalização apreciativa realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas?

No trabalho com campanhas publicitárias:

Analisa recursos estilísticos e semióticos: formas do imperativo, recursos persuasivos, estratégias de persuasão e apelo ao consumo (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens)?

No trabalho com quaisquer textos:

Infere efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial?

Identifica, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo?

Diferencia, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer"?

Identifica, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam?

Identifica efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto?

Escreve textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período?

Identifica estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso? ►

Compara o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral?

Compara as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial?

Faz uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada? ■



Fotos: Flávio Caetano

MATEMÁTICA

Os argumentos utilizados para defender a existência da Matemática escolar são os mais variados: contribui com a formação intelectual da aluna e do aluno, desenvolve o raciocínio lógico, é um meio de interagir com o mundo, ela está presente em todos os aspectos da vida e tantos outros. Por tais argumentos, é considerado algo adequado tê-la no currículo desde a Educação Infantil. A importância dada a essa disciplina é tamanha que ela é uma das que têm maior carga horária escolar. Mas isso garante, ao final de cada ciclo, as aprendizagens esperadas?

Os saberes desenvolvidos nessa área do conhecimento podem ser observados na perspectiva de construção humana na sua interação com os contextos natural, social e cultural. A BNCC (2017) apresenta essa concepção quando diz que se deve “reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho”. Com essa preocupação, além de buscar a aprendizagem de conceitos e procedimentos, o ensino de Matemática ao longo do Ensino Fundamental visará que a aluna e o aluno desenvolvam o aspecto do letramento matemático, apresentado na BNCC (2017), que permite o desenvolvimento de uma postura crítica, levando todas e todos a identificar os conhecimentos matemáticos necessários para a compreensão e o desempenho no mundo, como fator que beneficia o desenvolvimento da apreensão lógico-crítica, estimulando a investigação. Consideramos que esse é um aspecto que deverá aparecer em todo o percurso escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os conteúdos a serem trabalhados precisam estar pautados na perspectiva das resoluções dos problemas a fim de proporcionar o prazer pelas descobertas realizadas nessa área do conhecimento.

Desta forma, espera-se que ao final do Ensino Fundamental as estudantes e os estudantes tenham desenvolvido, com base na perspectiva da BNCC (2017) para a área de Matemática, a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos por meio da conexão de suas diversas unidades temáticas – Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.

O ENSINO DA MATEMÁTICA PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Entendida como uma área da Educação, a Educação Matemática com ênfase nos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa é constituída por práticas ainda consideradas inovadoras, tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino. Denominadas de perspectivas metodológicas para o ensino da Matemática, essas práticas buscam, dentre outras coisas, proporcionar uma relação mais íntima com o público que necessita dela para conviver em sociedade.

“De modo geral, poderíamos dizer que a Educação Matemática caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a Matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar.” (FIORENTINI e LORENZATO, 2006)

Algumas das principais perspectivas metodológicas que compõem a área de conhecimento da Educação Matemática serão apresentadas a seguir, no intuito de uma melhor compreensão delas e de suas relações com a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, serão basilares na estruturação do Referencial Curricular para o Município de Salvador.

Iniciaremos pela Resolução de Problemas, que, na visão de Onuchic e Allevato (2004), “consiste em aplicar a Matemática ao mundo real, atender à teoria e à prática de ciências atuais e emergentes e resolver questões que ampliem as fronteiras das próprias ciências matemáticas”. Ou seja, a resolução de problemas não é uma perspectiva apenas voltada ao ensino e à aprendizagem da Matemática, ela transcende a outras ciências, suportando-as e ampliando-as. O que coaduna com um dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Matemática, que é “resolver problemas aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (BRASIL, 2017). As demais perspectivas metodológicas apresentadas a seguir têm como fundamento e estão imbricadas com a Resolução de problemas.

Outra perspectiva metodológica para o ensino da Matemática é a Investigação Matemática, que permeia objetivos propostos pela BNCC, e “é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática” (BRASIL, 2017). Na atividade de investigação, as questões iniciais são de um modo geral mais abertas, divergentes, o problema não está à mostra. O processo de resolução da questão apresentada pode sugerir diversas possibilidades. Investigar no processo de aprendizagem da Matemática, de acordo com Ponte, Brocado e Oliveira (2006), é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades.

Ampliando o leque das perspectivas metodológicas da Educação Matemática e que têm relações bem estreitas com as já citadas, o uso de jogos, tanto os manipuláveis como os digitais, está consolidado no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. O jogo é considerado uma resolução de problemas em movimento, pois os desafios são constantes e o desenvolvimento de estratégias para superá-los se renova a cada etapa, visto que:

“Os jogos no ensino da Matemática possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelos atores; proporcionando um aprofundamento do saber dizer, saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões e regularidade, enfim, aprender de uma forma, talvez, mais significativa e autônoma.” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2000)

A BNCC denomina as perspectivas metodológicas como processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e percebemos que os jogos são contemplados nessa abordagem, quando o documento cita: “Esses processos de ensino são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional” (BRASIL, 2017).

Na BNCC, a primeira competência específica de Matemática para o Ensino Fundamental é assim definida:

“Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017)

Percebe-se nela uma relação direta com as perspectivas metodológicas da Etnomatemática e da História da Matemática, que também compõem o campo de conhecimento e pesquisa da Educação Matemática. D'Ambrosio (2005), em uma de suas descrições, conceitua a Etnomatemática como “um programa de pesquisa em **história e filosofia da matemática** com óbvias implicações pedagógicas (grifo nosso)”. As implicações pedagógicas referidas concernem ao fazer de sala de aula onde a professora ou o professor deve valorizar os saberes emanados das diversas culturas que povoam a sala de aula, nos aspectos religiosos, étnicos, de gênero etc. D'Ambrosio (2005) ainda afirma que devemos “Efetivamente, reconhecer na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de

uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar”.

Não nos cabe aqui esgotar todas as perspectivas metodológicas para o ensino da Matemática, mas, como já foi dito anteriormente, apenas abrir um leque para reflexão, para um pensar diferente sobre o ato de ensinar e aprender Matemática, principalmente por que cada vez mais vamos nos integrando ao que se denomina uma sociedade da informação, crescentemente globalizada. É importante que a Educação, assim como a Educação Matemática, se volte para o aperfeiçoamento das potencialidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de apurar conhecimentos e valores, de desenvolver-se cooperativamente.

É assumida neste documento a concepção da aprendizagem matemática baseada na perspectiva da Resolução de Problemas. A posição aqui sustentada é a de que aprender Matemática na escola tem relação com a produção de conhecimento por parte da aluna e do aluno. Brousseau (1996) aponta que uma aluna ou um aluno não faz matemática se problemas não são propostos e solucionados com base em um processo de reflexão e ação constantes, concebendo que partimos do que conhecemos para o que não conhecemos, para conhecer ainda mais, segundo Freire (1996). Isso quer dizer que nesse processo cabe à professora ou ao professor interagir com as suposições das alunas e dos alunos, ao mesmo tempo que tem como referência permanente os saberes que quer ver emergir. Quanto mais as estudantes e os estudantes relacionam os novos aprendizados com os que já sabem, mais significativa será a aprendizagem. Ensinar envolve, fundamentalmente: a interação com as suposições que a aluna e o aluno desenvolveram; acolher os saberes incipientes que ela e ele vão desenvolvendo; e organizar etapas para que todas e todos avancem até os saberes mais próximos aos esperados.

Baseando-se nessa concepção, acredita-se que o sujeito que aprende necessita construir por si só seus conhecimentos mediante um enfrentamento do problema proposto análogo ao que deu origem aos conhecimentos que se deseja desenvolver. O que dá a entender que os conhecimentos que foram e são produzidos como soluções para problemas específicos auxiliam na organização de estratégias para dar sentido à resolução de problemas. As situações-problema devem ser o alicerce para as aulas de Matemática. Para isso, é necessário desafiar a turma a buscar e investigar os melhores caminhos para chegar aos resultados.

O TRATAMENTO DOS ERROS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Se faz necessário que a professora ou o professor de Matemática tenha a capacidade de propiciar situações-problema para que a aluna e o aluno interajam e considerem os “erros” de raciocínio e de cálculo do ponto de vista do processo de aprendizagem, durante os registros escritos e na oralidade. O erro cometido por uma estudante ou um estudante durante a interpretação, o desenvolvimento e a realização de uma atividade matemática se constituem em problemática a ser debatida do ponto de vista didático-pedagógico. Uma apropriada conceitualização e utilização do erro no ensino passa a tornar-se uma estratégia a serviço da inovação educativa. O erro será usado numa perspectiva da investigação, tornando-se um foco para a ampliação da Resolução de Problemas. Dessa forma, ao intermediar o processo de ensino e aprendizagem, a docente ou o docente deve usar os erros cometidos pelas estudantes ou pelos estudantes para ressignificar as estratégias de ensino, levando em conta uma concepção construtiva do erro.

Nesse sentido, Torre (2007) acrescenta que o erro pode ser utilizado como uma estratégia inovadora para aproximar a teoria e a prática, para passar de um enfoque de resultados para um de processos, de uma pedagogia do êxito para uma didática do erro, de ensino de conteúdos para aprendizagem de processos.

Em suma, nesse sentido, Freire afirma que:

“Não temo dizer que inexiste validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torna capaz de recriar ou de refazer o ensinado. [...] nas condições de verdadeira

aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado [...] percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 1996)

UNIDADES TEMÁTICAS

Números

Esta unidade temática tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, com base na identificação das diversas formas de representações, aplicações e funções sociais do número. O número pode ser classificado como quantificador, identificador, ordenador e localizador. No decorrer do Ensino Fundamental, os conhecimentos numéricos são construídos e reconstruídos constantemente num processo de ampliação da sua abrangência e campo de aplicação. Nesse processo a aluna e o aluno perceberão a existência de diversas categorias numéricas desenvolvidas historicamente, com base nas necessidades humanas de quantificar, medir e resolver situações-problema (nome atribuído a toda situação que requer a descoberta de informações matemáticas desconhecidas para a pessoa que tenta resolvê-la, e/ou a invenção de uma demonstração de um resultado matemático dado) atribuídas à evolução das ciências e tecnologias. A expectativa de aprendizagem é o letramento matemático necessário para resolver problemas que envolvam as operações fundamentais, ampliando o repertório de estratégias em compreensão e artifícios imprescindíveis para a atuação crítica na sociedade.

Álgebra

É nessa unidade temática que a turma vislumbra a possibilidade de generalizações e modelações de situações-problema, observa os padrões e regularidades presentes nos Números e em outras unidades temáticas, como a Geometria e a Probabilidade e Estatística. Abre-se a possibilidade de ampliação do pensamento e da linguagem matemática, sendo, portanto, uma grande oportunidade para a professora ou o professor apresentar a passagem da aritmética à álgebra como continuidade e não como ruptura. O aspecto matemático da generalização é de suma importância para a compreensão dos conceitos algébricos, e da utilização destes na resolução de problemas. Essa compreensão não nasce da capitalização de evidências pontuais e sim do enfrentamento de situações que permitam identificar tais generalizações e regularidades com base nas operações fundamentais já experimentadas.

Geometria

Ao pensar em se deslocar de casa para a escola, buscar um local para sentar na sala de aula, fazer uma curva com a bicicleta, indicar o caminho até um local, entre outras atividades do cotidiano, a aluna e o aluno estão exercendo um raciocínio atribuído ao pensamento geométrico, em que colocam em prática a noção de espaço, localização, dimensões e formas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental esse pensamento deve ser aperfeiçoado, tendo como finalidade compreender, descrever e representar os ambientes que o rodeiam, com base na verificação e aplicação das propriedades geométricas das figuras planas e espaciais, as noções de localização com o estudo do plano cartesiano e a ideia de coordenadas, inclusive fazendo alusão à disciplina de Geografia, com as coordenadas geográficas, além dos entes geométricos elementares: ponto, linha e plano.

O trabalho com Geometria permite uma relação bem próxima com as outras Unidades Temáticas, aperfeiçoando a percepção de regularidades e ampliação do campo dos números, além de uma excelente oportunidade de contextualização para a álgebra. Em relação à Estatística, facilita a interpretação dos dados embutidos nas formas gráficas, a partir das dimensões das figuras geométricas representativas dos gráficos.

Grandezas e medidas

O estudo dessa unidade temática se caracteriza pela sua importância na interação com as questões sociais, apresentando um aspecto de praticidade e aplicações cotidianas utilitárias. Vale destacar que o estudo das Grandezas e Medidas por meio dos diferentes problemas confere novos significados aos números e é um contexto adequado para desenvolver o repertório em relação às operações aritméticas fundamentais, além da estreita relação com a Geometria nas atividades voltadas às medidas de comprimentos, áreas, volumes e ângulos, relacionando essas medidas com suas respectivas grandezas e unidades de medida. Além disso, temos a ampliação do espectro desse tema quando são introduzidas as grandezas e medidas relacionadas a tempo, consumo, velocidade e, na atualidade, as medidas referentes a armazenamento de dados nos dispositivos eletrônicos de comunicação e informação, entre outras, de grande aplicação e de fácil interação social.

Probabilidade e estatística

Em diversas situações do cotidiano, o cidadão se depara com gráficos e tabelas das mais diversas nuances para analisar e tomar decisões. Além disso, ele é rodeado de notícias sobre previsão do tempo, resultados de loterias, chances desse ou daquele time ser campeão. Esses são alguns aspectos de aprendizagem explorados por essa temática que começa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se amplia nos Anos Finais, com a finalidade de proporcionar um pensar matemático crítico e uma relação atuante na sociedade. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Sendo assim, a aprendizagem esperada é o desenvolvimento de saberes para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados nos mais variados contextos, proporcionando uma inferência argumentativa com o propósito de tomadas de decisões fundamentadas.

Uma proposta dessa unidade temática também é a relação com as demais, principalmente a de Números, quando utilizamos das operações fundamentais para a obtenção das medidas de tendências centrais e de dispersão.



Flávio Cartão

6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| NÚMEROS | |
| <p>Reconhecer historicamente que o sistema de numeração decimal foi o que prevaleceu no mundo ocidental e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal. ■</p> | <p>Identifica no processo histórico da humanidade que o sistema de numeração decimal com suas características intrínsecas de valor posicional, base dez e função do zero é o que prevaleceu dentre os demais, no mundo ocidental?</p> <p>Utiliza as características intrínsecas ao sistema de numeração decimal para compor e representar números racionais e sua representação decimal?</p> <p>Identifica, lê e diferencia números racionais e sua representação decimal nos mais variados contextos sociais? ■</p> |
| <p>Comparar números racionais representados na forma decimal ou fracionária entre si e com o número natural por meio de procedimentos diversos (relações numéricas, expressões equivalentes e representações gráficas, reta numérica), ampliando o repertório para estabelecer novas relações.</p> <p>Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p> <p>Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. ■</p> | <p>Estabelece relações entre uma fração e o inteiro?</p> <p>Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?</p> <p>Compara e ordena números racionais positivos (representação fracionária e decimal) relacionando-os a pontos na reta numérica?</p> <p>Reconhece que, numa unidade dividida em 10 partes iguais, cada parte corresponde a um décimo?</p> <p>Reconhece que, numa unidade dividida em 100 partes iguais, cada parte corresponde a um centésimo?</p> <p>Compara números fracionários e porcentagens no contexto diário?</p> <p>Lê informações apresentadas por meio de porcentagens divulgadas na mídia e presentes em folhetos comerciais? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Associa as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100%, respectivamente, à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro?</p> <p>Elabora recursos que permitem comparar frações e determinar equivalências?</p> <p>Resolve problemas que exigem comparar e ordenar expressões decimais?</p> <p>Usa a organização decimal do sistema métrico para estabelecer relações entre frações decimais em situações de medição que exigem troca de unidades?</p> <p>Usa a notação com vírgula para representar a posição de décimos e centésimos, com base em frações decimais?</p> <p>Resolve problemas que envolvem o valor posicional na notação decimal?</p> <p>Estabelece equivalências entre números fracionários e decimais? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com as operações fundamentais de adição e subtração, utilizando números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?</p> <p>Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para sua resolução?</p> <p>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?</p> <p>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas?</p> <p>Resolve problemas do campo aditivo nas situações que envolvem a ideia de composição, de transformação e de estados relativos, identificando os cálculos que podem resolvê-los?</p> <p>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1.000. ■</p> | <p>Reconhece a propriedade que representa um número primo?</p> <p>Distingui números primos de números compostos?</p> <p>Utiliza adequadamente os critérios de divisibilidade, para decompor um número composto em produtos de números primos?</p> <p>Reconhece que um número primo não pode ser decomposto?</p> <p>Resolve e elabora problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.</p> <p>Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?</p> <p>Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para sua resolução?</p> <p>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?</p> <p>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas?</p> <p>Resolve problemas do campo aditivo nas situações que envolvem a ideia de composição, de transformação e de estados relativos, identificando os cálculos que podem resolvê-los?</p> <p>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?</p> <p>Resolve problemas que envolvem multiplicações e divisões?</p> <p>Resolve problemas de divisão que envolve a análise do resto?</p> <p>Resolve problemas de vários passos, com as quatro operações e diferentes modos de apresentar a informação?</p> <p>Reconhece que um mesmo problema pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? ■</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.</p> <p>Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima. ■</p> | <p>Identifica uma potenciação como produto de números iguais?</p> <p>Representa corretamente uma potência de base racional?</p> <p>Utiliza estratégias próprias, com ou sem uso da calculadora, para resolver problemas envolvendo potenciação?</p> <p>Reconhece que um mesmo problema envolvendo potenciação pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. ■</p> | <p>Resolve problemas envolvendo percentuais de um inteiro, utilizando estratégias pessoais?</p> <p>Faz a equivalência de que um inteiro representa 100%?</p> <p>Identifica que o percentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?</p> <p>Exprime o percentual de um inteiro na forma fracionária ou decimal? ■</p> |
| <p>ÁLGEBRA</p> | |
| <p>Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas. ■</p> | <p>Percebe que o resultado de uma igualdade não se altera ao adicionar, retirar, multiplicar ou dividir os termos da igualdade por valores iguais?</p> <p>Identifica um valor desconhecido para solucionar um problema?</p> <p>Completa adequadamente parcelas de somas e subtrações e fatores de produtos para obter o resultado correto, a partir da operação inversa? ■</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo. ■</p> | <p>Compreende que um inteiro pode ser repartido em duas ou mais partes desiguais?</p> <p>Representa graficamente partes desiguais de um inteiro?</p> <p>Completa partes desiguais para formar um inteiro?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?</p> <p>Lê com autonomia o enunciado do problema e identifica os dados necessários para sua resolução?</p> <p>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas?</p> <p>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas? ■</p> |
| <p>GEOMETRIA</p> | |
| <p>Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono. ■</p> | <p>Localiza pontos no plano cartesiano, fazendo relação com posicionamento?</p> <p>Representa polígonos no plano cartesiano, unindo pontos identificados como pares ordenados?</p> <p>Utiliza polígonos representados no plano, para formar figuras geométricas aplicadas ao cotidiano? ■</p> |
| <p>Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.</p> <p>Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. ■</p> | <p>Identifica em objetos diversos e edificações situações de utilização de polígonos, classificando-os em regulares e não regulares?</p> <p>Reconhece o tipo de figura geométrica espacial (prismas e pirâmides), a partir do polígono da base?</p> <p>Compara polígonos estabelecendo aplicações adequadas ao cotidiano? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. ■</p> | <p>Classifica os triângulos a partir das medidas dos lados e dos ângulos?</p> <p>Percebe características próprias dos triângulos em relação a outros polígonos?</p> <p>Compara triângulos entre si, identificando os tipos?</p> <p>Percebe as diversas aplicações dos triângulos em diversos objetos, edificações, entre outras situações do cotidiano? ■</p> |
| <p>Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles. ■</p> | <p>Classifica os quadriláteros a partir das medidas dos lados e dos ângulos?</p> <p>Percebe características próprias dos quadriláteros em relação a outros polígonos?</p> <p>Compara quadriláteros entre si, identificando os tipos?</p> <p>Percebe as diversas aplicações dos quadriláteros em diversos objetos, edificações, entre outras situações do cotidiano?</p> <p>Analisa e descreve mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados?</p> <p>Compreende que o perímetro de um quadrado é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área? ■</p> |
| <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> | |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e quadriláteros), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo medidas e grandezas das mais diversas espécies, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?</p> <p>Identifica a ausência ou a pertinência de dados para a resolução de problemas envolvendo medidas e grandezas das mais diversas espécies? ▶</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas envolvendo medidas e grandezas das mais diversas espécies?</p> <p>Utiliza instrumentos, régua, trena, balança, relógio etc., adequadamente, para fazer leituras de medidas?</p> <p>Descreve o que acontece com as medidas do perímetro e da área de uma figura quando se altera a medida de seus lados? ■</p> |
| <p>Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.</p> <p>Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.</p> <p>Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais. ■</p> | <p>Elabora formas de medir o ângulo em figuras geométricas ou em elementos do cotidiano utilizando transferidores ou outros recursos?</p> <p>Entende a noção de ângulo como movimentos giratórios em torno de um ponto, provocando uma determinada abertura?</p> <p>Reconhece o grau como unidade de medida do ângulo? ■</p> |
| <p>PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA</p> | |
| <p>Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. ■</p> | <p>Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?</p> <p>Representa uma probabilidade através da razão entre evento e universo?</p> <p>Entende que uma probabilidade pode ser expressada por porcentagem?</p> <p>Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão, a probabilidade de chuvas em um determinado dia? ■</p> |
| <p>Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. ▶</p> | <p>Elabora e responde a perguntas criadas com base em leitura de gráficos?</p> <p>Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico? ▶</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. ■</p> | <p>Interpreta um gráfico a partir dos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?</p> <p>Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?</p> <p>Compreende a representação a partir de tabelas e gráficos como adequadas para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento? ■</p> |
| <p>Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto. ■</p> | <p>Coleta dados e comunica os resultados selecionando as representações mais adequadas entre as já estudadas (tabelas, gráficos de colunas, de barras ou de linhas)?</p> <p>Organiza informações coletadas em tabelas?</p> <p>Constrói gráficos de linha e de setor com base em informações coletadas? ■</p> |



Filávio Catão

7º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| NÚMEROS | |
| <p>Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. ■</p> | <p>Utiliza adequadamente os critérios de divisibilidade para decompor um número composto em produtos de números primos?</p> <p>Reconhece que um número primo não pode ser decomposto?</p> <p>Identifica os divisores ou múltiplos e divisores de um número?</p> <p>Resolve e elabora problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor utilizando diferentes estratégias?</p> <p>Discerne a utilização de máximo divisor comum e mínimo divisor comum na resolução de um problema?</p> <p>Aplica adequadamente as noções de múltiplos e divisores na resolução de problemas cotidianos, como divisão em partes iguais de uma despesa, a multiplicidade entre unidades de medida de comprimento? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros. ■</p> | <p>Identifica que o percentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?</p> <p>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagens, identificando as partes de um aumento ou de um desconto, utilizando estratégias próprias?</p> <p>Utiliza a noção de aumento e descontos percentuais para verificar anúncios da mídia sobre preços, inflação?</p> <p>Calcula o desconto apresentado em encartes promocionais de lojas e supermercados? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Conhecer o processo histórico da necessidade dos números inteiros para a humanidade.</p> <p>Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, associando a pontos da reta numérica.</p> <p>Utilizar os números inteiros em situações que envolvam adição, subtração, multiplicação e divisão. ■</p> | <p>Percebe no processo histórico da humanidade a necessidade dos números inteiros para resolução de problemas envolvendo, por exemplo: medição de temperaturas, saldos e débitos comerciais, cotas de relevos?</p> <p>Representa os números inteiros na reta numérica, percebendo a noção de oposto, simétrico e módulo de um número?</p> <p>Entende a utilização de números inteiros em contextos sociais diversos, tais como medição de temperaturas, saldos e débitos comerciais, descontos, inflação, cotas de relevos?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam números inteiros no contexto social e de outras áreas do conhecimento, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |
| <p>Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão.</p> <p>Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.</p> <p>Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.</p> <p>Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais. ■</p> | <p>Utiliza as características intrínsecas ao sistema de numeração decimal, para compor e representar números racionais e sua representação decimal?</p> <p>Identifica, lê e diferencia números racionais e sua representação decimal, nos mais variados contextos sociais?</p> <p>Estabelece relações entre uma fração e o inteiro?</p> <p>Estabelece relações entre frações de um mesmo inteiro?</p> <p>Compara e ordena números racionais (representação fracionária e decimal) relacionando-os a pontos na reta numérica?</p> <p>Elabora recursos que permitem comparar frações e determinar equivalências? ►</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Resolve problemas que exigem comparar e ordenar expressões decimais?</p> <p>Usa a organização decimal do sistema métrico para estabelecer relações entre frações decimais em situações de medição que exigem troca de unidades?</p> <p>Usa a notação com vírgula para representar a posição de décimos e centésimos, com base em frações decimais?</p> <p>Estabelece equivalências entre números fracionários e decimais?</p> <p>Resolve problemas que envolvem várias operações de adição ou subtração?</p> <p>Resolve problemas que envolvem multiplicações e divisões?</p> <p>Resolve problemas de divisão que envolvem a análise do resto?</p> <p>Reconhece que um mesmo problema pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? ■</p> |
| ÁLGEBRA | |
| <p>Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> <p>Perceber que alguns fenômenos matemáticos podem ser representados por expressões algébricas a partir da identificação de um padrão, induzindo ao conceito de recursividade, utilizando a simbologia algébrica para expressar essas regularidades.</p> <p>Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes. ▶</p> | <p>Entende que uma incógnita é um valor a ser determinado em uma relação de equivalência entre duas expressões algébricas?</p> <p>Compreende que uma variável, que pode ser expressa por uma letra ou símbolo, representa a relação existente entre duas grandezas?</p> <p>Distingue conceitualmente uma incógnita de uma variável?</p> <p>Percebe que o resultado de uma igualdade não se altera ao adicionar, retirar, multiplicar ou dividir os termos da igualdade por valores iguais? ▶</p> |

Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.

Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade. ■

Identifica um valor desconhecido para solucionar um problema?

Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam expressões algébricas nas suas mais diversas formas de representações?

Obtém resultados adequados quando da substituição de um valor numérico em uma expressão algébrica?

Utiliza o conceito de equivalência entre duas expressões algébricas lineares para resolver problemas que possam ser representados dessa forma?

Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem expressões algébricas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■

GEOMETRIA

Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.

Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.

Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica. ■

Percebe a mudança estrutural de figuras geométricas (polígonos), quando representadas num plano cartesiano, e as coordenadas de seus vértices são multiplicadas ou divididas por um número inteiro?

Utiliza a multiplicação ou divisão das coordenadas dos vértices de uma figura geométrica (polígonos) representada num plano cartesiano para realizar ampliação ou redução?

Utiliza o conceito de oposto ou simétrico de números racionais para representar a simetria de figuras em relação aos eixos e à origem do plano cartesiano?

Representa figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão?

Correlaciona o estudo de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros. ■

| | |
|---|---|
| <p>Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes. ■</p> | <p>Reconhece a circunferência em diversos objetos do cotidiano, inclusive para compor elementos artísticos?</p> <p>Utiliza adequadamente o compasso para verificar medidas entre figuras e objetos equidistantes? ■</p> |
| <p>Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica. ■</p> | <p>Identifica as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais?</p> <p>Aplica as relações existentes entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais na resolução de problemas? ■</p> |
| <p>Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.</p> <p>Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos. ■</p> | <p>Reconhece as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais em edificações, arquitetura e urbanismo? ■</p> |
| <p>Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos. ■</p> | <p>Representa graficamente um triângulo, a partir das medidas de seus lados, aplicando as condições de existência dele?</p> <p>Verifica que a soma dos ângulos internos dos triângulos é igual a 180°, utilizando instrumentos de medição como transferidores e estratégias próprias?</p> <p>Percebe a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras), móveis ou nas artes plásticas? ■</p> |
| <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> | |
| <p>Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). ■</p> | <p>Calcula a medida dos ângulos internos de um polígono, utilizando a soma dos ângulos de um triângulo? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Identifica a relação existente entre a medida de ângulos internos e externos de polígonos regulares utilizando instrumentos de medição como transferidores e estratégias próprias?</p> <p>Reconhece a relação entre ângulos internos e externos de polígonos na montagem de mosaicos e ladrilhamentos, bem como em elementos da natureza, como uma colmeia? ■</p> |
| <p>Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de blocos retangulares?</p> <p>Utiliza adequadamente as unidades de medidas de volume, seus múltiplos e submúltiplos?</p> <p>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de blocos retangulares. ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.</p> <p>Estabelecer o número como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica. ■</p> | <p>Identifica, reconhece e utiliza as diversas expressões para cálculo de área de triângulos?</p> <p>Identifica, reconhece e utiliza as expressões peculiares, para cálculo de área de cada tipo de quadrilátero?</p> <p>Utiliza as expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros em atividades de cálculo de áreas em plantas baixas, e diversos objetos e utensílios domésticos?</p> <p>Percebe as diversas aplicações dos triângulos em diversos objetos, edificações, entre outras situações do cotidiano?</p> <p>Classifica os triângulos a partir das medidas dos lados e dos ângulos?</p> <p>Percebe características próprias dos triângulos em relação a outros polígonos?</p> <p>Compara triângulos entre si, identificando os tipos?</p> <p>Percebe as várias aplicações dos triângulos em diversos objetos, edificações, entre outras situações do cotidiano? ■</p> |

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

| | |
|--|---|
| <p>Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências. ■</p> | <p>Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?</p> <p>Representa uma probabilidade através da razão entre evento e universo?</p> <p>Entende que uma probabilidade pode ser expressada por porcentagem?</p> <p>Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão, a probabilidade de chuvas em um determinado dia?</p> <p>Desenvolve experimentos aleatórios que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas? ■</p> |
| <p>Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de média simples e ponderada?</p> <p>Compreende a média como uma medida de tendência central?</p> <p>Percebe que em uma amostra a medida da média não pode ser menor do que o menor valor da amostra, nem maior do que o maior valor?</p> <p>Utiliza o conceito de média em diversas aplicações do cotidiano, tais como média da idade, da altura, do tamanho do pé, das notas dos alunos do 7º ano? ■</p> |
| <p>Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas. ■</p> | <p>Elabora questionários para realização de levantamento de dados para uma pesquisa?</p> <p>Coleta dados e organiza informações apresentados em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas? ■</p> |

Interpretar e analisar dados apresentados em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas, divulgados pela mídia, e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização. ■

Elabora relatórios informando resultados analisados em gráficos dos mais diversos tipos?

Elabora e responde a perguntas criadas com base em leitura de gráficos?

Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico?

Interpreta um gráfico a partir dos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?

Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?

Compreende a representação a partir de tabelas e gráficos como adequadas para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento? ■



Filávie Catão

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| NÚMEROS | |
| <p>Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros.</p> <p>Aplicar esse conhecimento de potências de expoentes inteiros a potências de base 10.</p> <p>Utilizar potências de base 10 na representação de números em notação científica. ■</p> | <p>Reconhece a potenciação como uma simplificação da multiplicação sucessiva de números iguais?</p> <p>Utiliza adequadamente as propriedades de potenciações nas operações de multiplicações e divisões?</p> <p>Aplica a potência de base 10 para representar grandes ou pequenas quantidades?</p> <p>Representa adequadamente grandes ou pequenas quantidades utilizando notação científica?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas que aplicam as propriedades de potenciação a atividades cotidianas ou a outras áreas do conhecimento? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário. ■</p> | <p>Identifica uma raiz de índice n, como uma potência com expoente fracionário?</p> <p>Aplica as propriedades de potenciações para resolver problemas que envolvem radiciação? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. ■</p> | <p>Identifica um problema como sendo de contagem e aplica o princípio multiplicativo para resolução dele?</p> <p>Compreende um problema de contagem e correlaciona com situações do cotidiano? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. ■</p> | <p>Identifica que o percentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?</p> <p>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagens, identificando as partes de um aumento ou de um desconto, utilizando estratégias próprias? ▶</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Utiliza a noção de aumento e descontos percentuais para verificar anúncios da mídia sobre preços, inflação?</p> <p>Calcula o desconto apresentado em encartes promocionais de lojas e supermercados? ■</p> |
| <p>Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. ■</p> | <p>Reconhece uma dízima periódica como um número racional finito, que pode ser representado por uma fração?</p> <p>Utiliza procedimentos para transformar uma dízima periódica em uma fração, que é denominada fração geratriz?</p> <p>Identifica e resolve problemas envolvendo a aplicação de dízimas periódicas em diversos contextos sociais? ■</p> |
| <p>ÁLGEBRA</p> | |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. ■</p> | <p>Obtém resultados adequados quando da substituição de um valor numérico em uma expressão algébrica, utilizando as propriedades das operações fundamentais?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas que utilizam expressões algébricas nas suas mais diversas formas de representações?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem expressões algébricas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |
| <p>Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. ■</p> | <p>Representa graficamente no plano cartesiano algumas soluções possíveis para uma equação linear com duas incógnitas?</p> <p>Reconhece que as diversas soluções de uma equação linear com duas incógnitas geram uma reta no plano cartesiano?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem equações do 1º grau com duas incógnitas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso. ■</p> | <p>Utiliza de diversos recursos numéricos para solução de sistemas de equações de 1º grau?</p> <p>Reconhece e utiliza o método gráfico a partir do plano cartesiano para representar uma solução por sistemas de equações de 1º grau?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social, que podem ser representadas por sistemas de equações do 1º grau?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem sistemas de equações do 1º grau que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. ■</p> | <p>Utiliza de diversos recursos numéricos, principalmente radiciação, para solucionar equações de 2º grau do tipo $ax^2 = b$?</p> <p>Entende que uma equação de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ tem soluções simétricas no conjunto dos números racionais?</p> <p>Identifica que uma equação de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ pode não ter solução no conjunto dos números racionais?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social, que podem ser representadas por equações de 2º grau do tipo $ax^2 = b$?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem equações do 2º grau que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |
| <p>Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.</p> <p>Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes. ■</p> | <p>Representa por meio de algoritmos, utilizando estratégias próprias, a regularidade de uma sequência numérica ou figural?</p> <p>Compreende que a representação por meio de algoritmos representa uma generalização do fenômeno estudado?</p> <p>Identifica situações possíveis de serem generalizadas por meio de um algoritmo, a partir da sua regularidade? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença Algébrica.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas, e representá-la no plano cartesiano. ■</p> | <p>Distingue o que é uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais?</p> <p>Compreende a inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando-a por meio de sentença algébrica?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social, que podem ser representadas por uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, utilizando estratégias diversas? ■</p> |
| <p>GEOMETRIA</p> | |
| <p>Identificar os casos de congruências de triângulos. ■</p> | <p>Identifica triângulos semelhantes a partir do reconhecimento dos casos de congruências?</p> <p>Utiliza os casos de congruências para resolver problemas que envolvem triângulos, inclusive em situações do contexto social? ■</p> |
| <p>Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da aplicação da congruência de triângulos. ■</p> | <p>Percebe que as propriedades dos quadriláteros são oriundas dos casos de congruências de triângulos?</p> <p>Utiliza os casos de congruências de triângulos para resolver problemas que envolvem as propriedades dos quadriláteros? ■</p> |
| <p>Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. ■</p> | <p>Utiliza instrumentos de desenhos geométricos ou softwares para representar a mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares?</p> <p>Aplica os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas?</p> <p>Representa geometricamente um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso, utilizando os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos? ■</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica. ■</p> | <p>Utiliza o conceito de oposto ou simétrico de números racionais para representar a simetria de figuras em relação aos eixos e à origem do plano cartesiano?</p> <p>Representa figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão?</p> <p>Correlaciona o estudo de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros? ■</p> |
| <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> | |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos). ■</p> | <p>Identifica, reconhece e utiliza as diversas expressões para cálculo de área de triângulos?</p> <p>Identifica, reconhece e utiliza as expressões peculiares, para cálculo de área de cada tipo de quadrilátero?</p> <p>Utiliza as expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros em atividades de cálculo de áreas em plantas baixas, e diversos objetos e utensílios domésticos?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de área de polígonos e círculos? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de blocos retangulares?</p> <p>Utiliza adequadamente as unidades de medidas de volume, seus múltiplos e submúltiplos?</p> <p>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de blocos retangulares? ■</p> |
| <p>Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. ■</p> | <p>Utiliza adequadamente as transformações de unidades de medida de volume e capacidade?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida de volume e capacidade aplicando adequadamente as transformações de unidades? ■</p> |

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA

Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1. ■

Compreende o significado de probabilidade representado pela razão entre evento e universo?

Representa uma probabilidade através da razão entre evento e universo?

Entende que uma probabilidade pode ser expressada por porcentagem?

Reconhece que a soma das probabilidades de um espaço amostral é igual à unidade ou pode ser representado por 100%?

Percebe a probabilidade em fenômenos do cotidiano, como a chance de um time ser campeão, a probabilidade de chuvas em um determinado dia?

Desenvolve experimentos aleatórios que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas? ■

Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. ■

Elabora relatórios informando resultados analisados em gráficos dos mais diversos tipos?

Elabora e responde a perguntas criadas com base em leitura de gráficos?

Identifica que tipo de informação se organiza em um gráfico?

Interpreta um gráfico a partir dos elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)?

Utiliza dados de um gráfico como elementos para resolver problemas?

Compreende a representação a partir de tabelas e gráficos como adequadas para expressar fenômenos do cotidiano e das mais diversas áreas do conhecimento? ■

| | |
|---|---|
| <p>Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de média simples, ponderada, moda e mediana?</p> <p>Compreende a média simples, ponderada, moda e mediana como medidas de tendências centrais?</p> <p>Percebe que a convergência dos valores da média simples, ponderada, moda e mediana indica o nível de dispersão dos dados de uma amostra?</p> <p>Utiliza o conceito de média simples, ponderada, moda e mediana em diversas aplicações do cotidiano? ■</p> |
| <p>Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostragem casual simples, sistemática e estratificada).</p> <p>Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões. ■</p> | <p>Caracteriza o tipo de levantamento de dados adequado a pesquisa?</p> <p>Identifica o tipo de amostragem (casual simples, sistemática e estratificada) mais adequada para a execução da pesquisa?</p> <p>Elabora questionários para realização de levantamento de dados para uma pesquisa?</p> <p>Coleta dados e organiza informações apresentados em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas?</p> <p>Inferir a partir dos resultados da pesquisa, obtidos pela análise dos gráficos, tabelas e das medidas estatísticas de tendências centrais? ■</p> |

| 9º ANO | |
|--|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| NÚMEROS | |
| <p>Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).</p> <p>Reconhecer um número irracional como um número cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica. ■</p> | <p>Reconhece a existência do número irracional a partir da necessidade do cálculo de medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade, bem como da raiz quadrada de números primos?</p> <p>Identifica que o número irracional tem representação decimal infinita e não periódica?</p> <p>Localiza adequadamente o número irracional na reta numérica, estimando sua posição? ■</p> |
| <p>Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.</p> <p>Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. ■</p> | <p>Lê, interpreta e resolve problemas com as operações fundamentais, considerando os dados necessários e recursos pertinentes para sua resolução utilizando números reais?</p> <p>Elabora estratégias pessoais para resolver os problemas com as operações fundamentais, utilizando números reais?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas que aplicam as propriedades de potenciação, inclusive com expoentes fracionários, a atividades cotidianas ou a outras áreas do conhecimento?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas com diversas operações, que representam grandes ou pequenas quantidades, utilizando notação científica?</p> <p>Reconhece que um mesmo problema pode ser resolvido por diferentes operações e que uma mesma operação serve para resolver diferentes problemas? ■</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira. ■</p> | <p>Identifica que o percentual de um número pode ser representado pelo produto de uma fração de denominador 100, pelo número?</p> <p>Resolve e elabora problemas envolvendo porcentagens sucessivas no contexto da educação financeira e em outros contextos, utilizando estratégias próprias? ■</p> |
| <p>ÁLGEBRA</p> | |
| <p>Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis. ■</p> | <p>Lê, interpreta e representa situações-problema utilizando dependência unívoca entre duas variáveis?</p> <p>Entende as funções como uma dependência unívoca entre duas variáveis?</p> <p>Representa numérica, algébrica e graficamente uma função?</p> <p>Interpreta e resolve problemas que representam uma dependência unívoca entre duas variáveis, a partir do conceito de função? ■</p> |
| <p>Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. ■</p> | <p>Discerne razão entre duas grandezas de mesmas espécies e espécies diferentes?</p> <p>Identifica razões como velocidade, densidade demográfica, consumo de energia, vazão etc., como razão entre duas grandezas de espécies diferentes?</p> <p>Distingue o que é uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais?</p> <p>Compreende a inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando-a por meio de sentença algébrica?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social, que podem ser representadas por uma inter-relação entre duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, utilizando estratégias diversas? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas.</p> <p>Utilizar os processos de fatoração de expressões algébricas com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau. ■</p> | <p>Compreende as operações matemáticas implícitas nos métodos de fatoração de expressões algébricas?</p> <p>Utiliza os diversos métodos de fatoraões para simplificação de expressões algébricas?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social, que podem ser representadas por equações de 2º grau, utilizando os diversos métodos de fatoraões e suas representações como produtos notáveis?</p> <p>Reconhece que as resoluções de um grupo de problemas que envolvem equações do 2º grau que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos? ■</p> |
| <p>GEOMETRIA</p> | |
| <p>Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal. ■</p> | <p>Identifica as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais?</p> <p>Aplica as relações existentes entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais na resolução de problemas?</p> <p>Reconhece as relações entre ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais em edificações, arquiteturas e urbanismo? ■</p> |
| <p>Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica. ■</p> | <p>Compreende a relação existente entre arcos, ângulos centrais em uma circunferência?</p> <p>Utiliza a relação entre arcos, ângulos centrais em uma circunferência para analisar e interpretar gráficos de setores?</p> <p>Representa graficamente a relação entre arcos e ângulos inscritos em uma circunferência? ■</p> |
| <p>Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes. ■</p> | <p>Identifica triângulos semelhantes a partir do reconhecimento das condições de congruências?</p> <p>Utiliza os casos de congruências para resolver problemas que envolvem triângulos, inclusive em situações do contexto social? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras. ■</p> | <p>Utiliza os casos de congruências de triângulos para compreender as relações métricas no triângulo retângulo?</p> <p>Utiliza verificações experimentais e demonstrações para comprovar o teorema de Pitágoras?</p> <p>Identifica a aplicação das relações métricas do triângulo retângulo, principalmente o Teorema de Pitágoras em diversas situações do contexto social?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social envolvendo o teorema de Pitágoras? ■</p> |
| <p>Resolver e elaborar problemas das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por transversais. ■</p> | <p>Identifica a proporcionalidade existente entre segmentos de retas, proporcionado por retas paralelas cortadas por transversais?</p> <p>Lê, interpreta e resolve situações-problema do contexto social de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por transversais? ■</p> |
| <p>Construir polígonos regulares cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares. ■</p> | <p>Representa geometricamente um polígono regular de qualquer área, a partir da medida de um dos lados da utilização de esquadros e compasso?</p> <p>Identifica polígonos regulares a partir das suas características em diversos contextos, tais como na montagem de mosaicos e ladrilhamentos, bem como em elementos da natureza, como uma colmeia? ■</p> |
| <p>GRANDEZAS E MEDIDAS</p> | |
| <p>Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas. ■</p> | <p>Utiliza a potência de dez e a notação científica para resolver problemas e representar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas. ■</p> | <p>Identifica no cotidiano elementos no formato de prismas e de cilindros retos?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo cálculo de medida do volume de prismas e de cilindros retos?</p> <p>Utiliza adequadamente as unidades de medidas de volume, seus múltiplos e submúltiplos?</p> <p>Desenvolve estratégias próprias para medir e calcular volumes de prismas e de cilindros retos? ■</p> |
| <p>PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA</p> | |
| <p>Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos. ■</p> | <p>Identifica quando um evento probabilístico é dependente ou independente?</p> <p>Utiliza os métodos de resoluções adequados para cada tipo de eventos probabilísticos, dependente ou independente?</p> <p>Lê, interpreta e resolve problemas envolvendo evento probabilístico, dependente ou independente, no contexto social e nas outras ciências? ■</p> |
| <p>Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, a erros.</p> <p>Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.</p> <p>Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas. ■</p> | <p>Interpreta adequadamente gráficos divulgados pela mídia identificando fatores que podem induzir a erros de leituras, tais como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros?</p> <p>Identifica que tipo de gráfico é mais adequado aos dados que deseja representar?</p> <p>Caracteriza o tipo de levantamento de dados adequado a pesquisa?</p> <p>Identifica o tipo de amostragem (casual simples, sistemática e estratificada) mais adequada para a execução da pesquisa? ►</p> |

Elabora questionários para realização de levantamento de dados para uma pesquisa?

Coleta dados e organiza informações apresentados em tabelas e gráficos de linha, de coluna, de setor e pictogramas?

Inferir a partir dos resultados da pesquisa, obtidos pela análise dos gráficos, tabelas e das medidas de tendências centrais e amplitude? ■



Fotos: Flávio Catto

CIÊNCIAS

A sociedade atual é fortemente marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Esses progressos são perceptíveis, por exemplo, na sofisticação dos telefones móveis, na forma de interação social com os aplicativos, nos meios de transportes, nos novos remédios e métodos de tratamentos para doenças antes não tratáveis, na transgenia. A essas influências da ciência e da tecnologia cabem sempre reflexões e ações nossas enquanto participantes da sociedade.

A compreensão do que é a ciência e de como ela é produzida se revela crucial para a participação social na avaliação das propostas científicas e tecnológicas: um elemento fundamental das sociedades democráticas (REIS, 2013). Considerando a relevância dessa atuação social, temos defendido, em termos de epistemologia da educação, a perspectiva filosófica de Paulo Freire (1921-1997), que leva em consideração a capacidade humana de envolvimento no processo histórico de transformação das condições de exploração e opressão e que preconiza o processo dialógico e o resgate dos valores humanísticos (FREIRE, 1992). A educação problematizadora dialógica e crítica é uma forma de subversão à educação do tipo bancária, que tem como essência a negação da dialogicidade, já que a primeira tem no diálogo a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 2017). Trata-se de uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, com base em uma tarefa central: o diálogo (FREIRE, 1967). Esses são elementos que caracterizam uma visão radical na educação científica (SANTOS, 2008), por meio da politização explícita do ensino.

Essa politização, no contexto da educação em Ciências, consiste em não apenas aprender a disciplina, mas aprender sobre Ciências, o que implica em (re)conhecer as relações de poder que existem no processo de produção do conhecimento, suas características e, com base em tais compreensões, ser instrumentalizada ou instrumentalizado para tomadas de decisão com responsabilidade social. Para tal atuação, alguns valores morais associados ao altruísmo são importantes e estão ligados à aprendizagem e ao exercício da cidadania, a saber: respeito, solidariedade, comprometimento com a política local, justiça e não violência (LODI; ARAUJO, 2007).

A concepção de aprendizagem em Ciências aqui assumida está ancorada na perspectiva sociocultural da educação, que a concebe como uma segunda socialização, ou uma enculturação na comunidade da ciência, em oposição a uma visão “associal” do desenvolvimento cognitivo autônomo. Assim, essa compreensão enquadra a aprendizagem como fenômeno social, baseando-nos na teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky (1999). Essa perspectiva coloca a sociedade como central no processo de formação de conceitos. Vygotsky, em sua lei genética geral, postula que toda operação mental superior se dá em dois níveis. Primeiro e primariamente na esfera social, como categoria interpsicológica, para só depois ser internalizada e tornar-se fenômeno intrapsicológico (VYGOTSKY, 1999). Nessa perspectiva de aprendizagem como construção social, Amaral e Mortimer (2006) destacam que os processos de ensino e de aprendizagem são socialmente construídos, rompendo-se com uma visão dicotômica das relações entre o indivíduo e a sociedade.

Nesse sentido, Bakhtin contribui para o entendimento da aprendizagem como aquisição de uma nova linguagem social, sendo essa um tipo específico de linguagem de um grupo social situado no tempo e espaço (WERTSCH, 1991). O foco da análise de Bakhtin está na formação dos enunciados. Entender um enunciado é confrontá-lo com outros enunciados e elaborar uma resposta, povoando o discurso com contrapalavras (WERTSCH, 1991). O indício de apropriação das ideias científicas pela estudante e pelo estudante é percebido se esta e este são capazes de enunciar essas ideias povoando o discurso com sua própria linguagem. Ao adotar o referencial de Bakhtin, não se pode considerar como indício de aprendizagem a repetição do que é falado pela docente ou pelo docente ou do que se encontra nos livros ou outros materiais didáticos. Só há aprendizagem se ocorre ressignificação, em que se dá a apropriação

(BAKHTIN, 2011), sendo que nesse processo de ressignificação os significados dos conceitos científicos devem ser preservados em suas características básicas.

Lemke (1990) afirma que aprender Ciências é aprender a falar Ciências. Consiste em aprender uma nova linguagem conceitualmente especializada para fins de leitura, escrita, resolução de problemas e realização de práticas. Nesse sentido, essa aprendizagem vai além de dominar conceitos isolados. É preciso saber combinar os significados dos diversos termos científicos com os modos de falar aceitos pela comunidade científica. Assim, ao considerar a aprendizagem como fenômeno social, também se pontua que a aprendizagem de Ciências na sala de aula implica que as estudantes e os estudantes entrem numa nova comunidade discursiva, numa nova cultura (DRIVER *et al.*, 1994).

A linguagem tem um papel essencial na teoria sócio-histórica, ao considerar que todo o conhecimento é mediado. Imagens, símbolos, sinais são ferramentas de mediação, porém a linguagem oral e escrita desempenha um papel de destaque na nossa sociedade. Não há acesso ao conhecimento em si, ao objeto estudado, mas acesso à sua representação via linguagem (WERTSCH, 1991). Diante disso, considera-se importante a inserção do ensino de Ciências Naturais no processo de letramento científico na linguagem escrita e oral.

Em relação ao sentido de letramento científico, assim como no ensino de língua materna e na aquisição da escrita, não basta apenas aprender a ler e a escrever (ser alfabetizada ou alfabetizado), mas, sobretudo, fazer uso efetivo da escrita em práticas sociais (ser letrada ou letrado) (CUNHA, 2017). Nesse sentido, progressivamente, as estudantes e os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental devem apropriar-se dos conhecimentos científicos de modo a expressá-los verbalmente e de forma escrita e essas aprendizagens devem estar associadas com níveis de engajamento social.

Essa perspectiva dialoga com proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que postula:

*“Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.” (BRASIL, 2017, grifo nosso)*

A relação entre linguagem oral e aprendizagem de Ciências também é descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que se assume que “no discurso oral está a expressão mais completa de suas hipóteses explicativas para suas observações acerca dos fenômenos naturais e demais objetos de conhecimento da área de Ciências” (BRASIL, 1997). Os PCN também sugerem atividades que envolvam participação oral, como debates, dramatizações e entrevistas, por exemplo. Sobre a linguagem escrita, os PCN defendem a escrita coletiva com orientação docente, argumentando que tal processo garante o registro das discussões e conduz a aprendizagem da escrita informativa, que inclui socialização das ideias e dos modos de formulá-las em textos consistentes (BRASIL, 1997). Nesse sentido, aprendizagens relacionadas à representação gráfica, tais como representar ou interpretar e comunicar sobre esquemas, o desenvolvimento da linguagem oral para apoiar hipóteses, explicações, argumentações, e associação destes com níveis de engajamento sociopolítico e as habilidades relacionadas à escrita são essenciais para o letramento científico e a formação, de modo amplo.

Ademais, Hodson (2013) argumenta que as alunas e os alunos precisam de uma compreensão robusta sobre forma, estrutura e linguagem de argumentos científicos, o tipo de evidência e como esse conhecimento é organizado e implementado. A negligência da argumentação científica no currículo de Ciências dá a impressão de que a ciência é fruto de meras acumulações, sem problemas de dados e teoria, e isso pode levar as estudantes e os estudantes a ser incapazes de tratar, de forma crítica e confiante, as diversas questões sociocientíficas com que são confrontadas ou

confrontados na vida diária (HODSON, 2013). Assim, ser capaz de elaborar argumentos coerentes e avaliar diferentes argumentos, especialmente aqueles que aparecem nos meios de comunicação, é fundamental para que a compreensão da base de conhecimento que encontram e possam tomar decisões sobre questões importantes (HODSON, 2013).

Nesse sentido, a formação que aqui se propõe visa o letramento científico crítico (HODSON, 2011) em que a educação científica não é vista como preparação para uma vida futura, mas como uma participação ativa na comunidade no tempo presente. Assim, o currículo e o ensino de Ciências devem preocupar-se com direitos e responsabilidades civis e ser orientados por ideias de equidade e justiça social. Nessa perspectiva, visa estimular as pessoas a usar informação de forma crítica, para a tomada de decisão esclarecida e racional, a resolução de problemas e a participação ativa e responsável numa sociedade democrática (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2014). O uso do termo “crítico” como um qualificador para o letramento científico carrega com ele um compromisso com uma abordagem muito mais rigorosa, analítica, lógica e reflexiva para a educação científica do que a abordagem habitual, tratando-se de uma educação científica politizada, cujo objetivo central é preparar estudantes com a capacidade e o compromisso de tomar medidas apropriadas, responsáveis e efetivas em questões de ordem social, econômica, ambiental e ético-moral (HODSON, 2011).

As Ciências Naturais vêm trazendo implicações éticas profundas para a sociedade (RAZERA; NARDI, 2006). Destaca-se a relevância da inclusão explícita de conteúdos éticos no currículo, já que possibilitam reflexões críticas sobre ações sociais realizadas pelas estudantes e pelos estudantes (LIMA; GHEDIN, 2009; GUIMARÃES; CARVALHO; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, é relevante considerar a perspectiva educacional Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA), que busca a superação do ensino fragmentado e tecnicista do conhecimento científico e da tecnologia associada (PÉREZ; LOZANO, 2013) e a articulação entre os domínios CTSA para colaborar com a formação



Fotos: Flávio Cutão



integral e crítica, tendo como princípios gerais: a interligação entre ciência e ética, a formação para capacidade de análise, síntese e avaliação de informações criticamente, a compreensão da natureza da ciência e a tomada de decisão informada (PEDRETTI; NAZIR, 2011).

Com base nessa perspectiva educacional CTSA, em termos curriculares, a proposta é ter uma educação que acione questões controvertidas no ensino de Ciências. Tais questões têm sido materializadas com o uso de Questões Sociocientíficas, ou QSC (ZEIDLER *et al.*, 2005; SOLBES, 2013; MERCHÁN, 2014; CONRADO *et al.*, 2015; SOUZA; PAIVA; NUNES-NETO, 2016; PAIVA *et al.*, 2017; SANTOS; SILVA; SILVA, 2018). Questões Sociocientíficas são problemas ou situações controversos e complexos que permitem uma abordagem contextualizada de conteúdos interdisciplinares, sendo os conhecimentos científicos fundamentais para a compreensão e a busca de soluções para essas questões, embora também sejam relevantes os conhecimentos em história e filosofia, especialmente em ética, para lidar com tais problemas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018). Aquecimento global, poluição hídrica, racismo, sexismo, homofobia, uso de agrotóxicos, transgênicos, testes genéticos, indústria farmacêutica, doenças negligenciadas, energia nuclear, saúde pública e segurança digital são exemplos de QSC com que todos nos deparamos cotidianamente. Tais questões, numa perspectiva da educação sobre as relações entre CTSA, são potencialmente associadas às unidades temáticas previstas na BNCC, a saber: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

Recentemente, foi proposta uma estrutura organizativa para o uso de QSC em sala de aula de Ciências. Conrado e Nunes-Neto (2018) sugerem a organização com base em três elementos articulados: 1) casos ou histórias curtas, contendo, se possível, diálogos e personagens que se aproximam do(s) contexto(s) sociocultural(is) das estudantes e dos estudantes; 2) questões mobilizadoras de determinados aspectos dos problemas sociocientíficos presentes no caso e para além deste, e 3) objetivos de aprendizagem, definidos com base em uma visão tridimensional de conteúdos (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

É nessa interface entre QSC e CTSA que tem sido defendida a introdução de QSC de forma mais

sistemática no currículo de Ciências (SANTOS; SILVA; SILVA, 2018). Reis (2013) argumenta sobre as potencialidades da discussão de QSC que estão em termos de aprendizagem sobre a ciência (conteúdo, processos e natureza), já que permitem uma compreensão acerca da produção da ciência, desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos alunos, essenciais componentes para uma cidadania ativa e responsável. A implementação dessas práticas educativas requer uma concepção de currículo como promotor de uma formação que implique em níveis de tomada de decisão de acordo com as necessidades da sociedade, as características das estudantes e dos estudantes e os contextos específicos e/ou globais em que vivem (REIS, 2013).

Trata-se, assim, de implementar em sala de aula questões socialmente relevantes, que articulem, de maneira genuinamente interdisciplinar, conhecimentos e práticas das Ciências Naturais com conhecimentos outros, como História, Sociologia, Antropologia, Matemática, por exemplo, e fundamentalmente, articulados à ética. No contexto de Salvador, o ensino de Ciências deve ser sensível às questões socioambientais e culturais locais, de modo a privilegiar, por exemplo, discussões e aprendizagens relativas à problemática da poluição sonora como questão social, ecológica, cultural e de classe, debates sobre culturas tradicionais e desenvolvimento sustentável, feiras livres em Salvador e os produtos orgânicos e com agrotóxicos, a Mata Atlântica de Salvador – remanescentes dos parques de Pituvaçu, São Bartolomeu, Joventino Silva – as restingas e os manguezais, a problemática latente do racismo ambiental na cidade, dentre outras questões emergentes, principalmente as situações que tencionam o entorno da escola.

Ainda sob essa perspectiva da mobilização de questões sociocientíficas e tendo em vista o papel central e histórico da Ciência em processos de marginalização de grupos sociais e culturais (PAIVA *et al.*, 2016), o ensino de ciências não pode isentar-se de discutir temas como diversidade sexual, gênero, racismo e opressão de classe, preconizados em orientadores curriculares, tal como PCN, em que orientação sexual é tema transversal (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), em que é preconizada uma formação antirracista, por exemplo. Além disso, diversos trabalhos científicos têm apontado a relevância de uma formação que vise o debate sobre tais temáticas (GUIMARÃES, 1995; PACHECO, 2007; VERRANGIA; SILVA, 2010; DANILIAUSKAS, 2011; VERRANGIA, 2016; PAIVA *et al.*, 2016; PAIVA, 2017), de modo a formar estudantes engajadas e engajados para valores, discursos e práticas da não violência.

Nessa perspectiva da educação científica, professoras e professores deixam de ter preocupação exclusivamente com a transmissão exaustiva de um conjunto de conhecimentos, passando a contemplar: a) a exploração de aspectos da natureza da ciência e as inter-relações entre CTSA, e b) a promoção de competências cognitivas, sociais e morais necessárias à autonomia intelectual e ao envolvimento ativo na identificação de problemas e na procura de soluções para esses mesmos problemas, num ambiente democrático (REIS, 2013).

Numa estrutura curricular com base em QSC propõem-se:

“Superar uma relação do estudante passivo e receptor de informação com o professor centralizador e transmissor da informação, para uma relação em que o estudante constrói ativamente seus conhecimentos, estimulado para mobilizar dados, teorias, técnicas e valores para a resolução de um problema real, que lhe interessa. O professor, nesta relação, atua muito mais como um consultor crítico, que orienta e facilita a aprendizagem, além de fornecer apoio emocional e teórico, a partir de atividades de reflexão sobre as informações, sofisticação de argumentos, entre outras.” (CONRADO; NUNES-NETO, 2018)

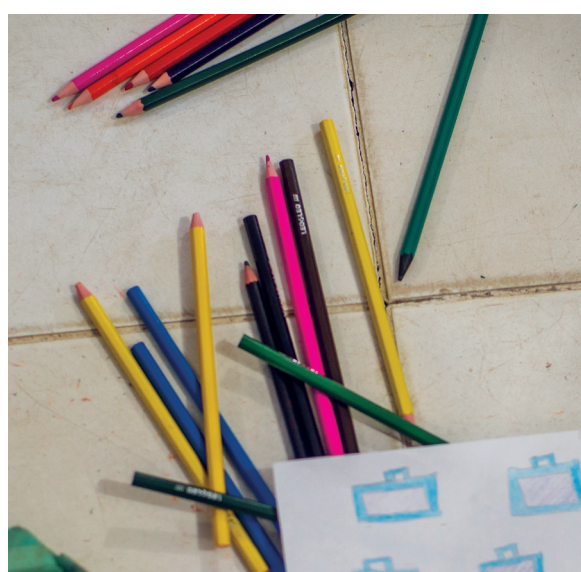
As pesquisas têm apontado na direção do que se tem prescrito em termos de orientadores curriculares no Brasil, de que a inclusão de QSC se constitui fundamental para a educação científica na

perspectiva de letramento científico (SANTOS; SILVA; SILVA, 2018). A BNCC explicita a importância em se abordar discussões de QSC para contemplar as dimensões sociais, tecnológicas, culturais, éticas, afetivas e artísticas (SANTOS; SILVA; SILVA, 2018).

De forma dialógica a essas perspectivas, consideramos que o currículo deve se basear numa proposta de formação para o desenvolvimento das capacidades do Pensamento Crítico (PC). O PC não se conforma com os discursos estabelecidos, busca identificar as contradições e se permite propor possíveis alternativas. É compreendido como um conjunto de capacidades para estruturar uma maneira própria de pensar que permite analisar a validade dos argumentos, tomar posições frente a situações sociais e ter um papel ativo nas decisões culturais e científicas assumidas com base em uma responsabilidade social (SOLBES; TORRES, 2012), bem como rejeitar conclusões que não se fundam em razões válidas, detectar tendências e erros de pensamento, e avaliar a credibilidade das fontes de informação (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA; MARTINS, 2010). O PC analisa a profundidade das coisas, de maneira que exhibe as ações do ser humano, buscando fugir das limitações construídas e visando um pensamento libertador para a vida individual e social (TORRES; SOLBES, 2018). Tal proposição coaduna com uma concepção de cidadania que reconhece as/os jovens como pessoas de pleno direito, e não simples objetos de socialização (REIS, 2013).

Tais perspectivas estão alinhadas, em determinados aspectos, aos principais orientadores curriculares do Brasil, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam o ensino de ética para a formação cidadã, com base nas reflexões sobre as condutas humanas e tomadas de posição valorativas (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira, que destaca como uma das finalidades do ensino fundamental “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular, que afirma que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017).

Com base na perspectiva humanista freireana e em uma proposição de educação para o letramento científico crítico, uma visão radical do ensino de Ciências é apresentada, o que implica a introdução de temas socialmente relevantes e questões sociocientíficas, o estabelecimento de um processo dialógico na sala de aula, bem como a formação para o engajamento das estudantes e dos estudantes em tomadas de decisão socialmente responsáveis, por meio do desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico.



Fotos: Flávio Cutão

| 6º ANO | |
|---|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>Conhecer tipos de mistura homogênea ou heterogênea, identificando as evidências de transformações químicas por meio do resultado das misturas dos materiais. ■</p> | <p>Classifica os tipos de mistura homogênea e heterogênea de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.)?</p> <p>Identifica transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.)?</p> <p>Identifica e propõe transformações químicas das misturas? ■</p> |
| <p>Compreender que os seres vivos são um complexo arranjo com diferentes níveis de organização. ■</p> | <p>Conceitua célula como unidade básica da vida?</p> <p>Entende que todo ser vivo é composto por uma ou mais células?</p> <p>Explica que os diferentes seres vivos têm níveis de organização diferentes de acordo com a quantidade, os tipos celulares e suas organizações? ■</p> |
| <p>Compreender que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais vertebrados resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso. ■</p> | <p>Justifica o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções?</p> <p>Identifica as interações entre os sistemas locomotor e nervoso?</p> <p>Investiga, descreve e relata sobre os diferentes tipos de seres vivos que desenvolveram o voo como estratégia de locomoção, entendendo as vantagens desse modo de deslocamento para a sobrevivência desses animais? ■</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Conhecer as camadas que estruturam o planeta Terra e suas características, selecionando argumentos que evidenciem a esfericidade da Terra. ■</p> | <p>Identifica as diferentes camadas da estrutura interna à atmosfera terrestre e suas principais características?</p> <p>Investiga, descreve e relata evidências que demonstrem a esfericidade da Terra? ■</p> |
| <p>Conhecer os diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos. ■</p> | <p>Explica a formação de rochas na natureza?</p> <p>Identifica e nomeia os diferentes tipos de rocha?</p> <p>Relaciona a formação de fósseis e rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos?</p> <p>Conhece a formação dos tipos rochosos de Salvador e relaciona às condições de habitação? ■</p> |
| <p>Analisar criticamente questões éticas ligadas ao racismo ambiental em diferentes espaços e ecossistemas da cidade do Salvador. ■</p> | <p>Identifica, avalia e debate questões de desigualdades raciais presentes nos discursos, legislação e ações relacionadas à ocupação dos espaços na cidade de Salvador?</p> <p>Constrói gráficos comparativos em relação ao racismo ambiental, contrastando nos bairros da cidade de Salvador, no que se refere, por exemplo, ao esgotamento sanitário, fornecimento de água potável, infraestrutura habitacional, asfaltamento, iluminação pública, áreas de lazer e estrutura das escolas nessas comunidades?</p> <p>Identifica e relata impactos da produção industrial sobre comunidades vulneráveis?</p> <p>Promove ação sociopolítica que mobilize as discussões sobre racismo ambiental, a partir de levantamentos e organizações de dados do tema, visando à transformação de situações de desigualdade social em sua comunidade? ■</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Conhecer as questões do uso de agrotóxicos nos discursos, na legislação e em ações relacionadas à cidade de Salvador, ao Brasil e ao mundo. ■</p> | <p>Discute e compreende questões relacionadas à cadeia alimentar, a relações ecológicas e à produção agrícola?</p> <p>Constrói esquemas, como tabelas, a partir de dados, tais como: produção de alimentos orgânicos e não orgânicos em Salvador; utilização de agrotóxicos no cultivo de alimentos em Salvador, no Brasil e no mundo; consequências do uso de agrotóxico para a saúde humana e para o meio ambiente?</p> <p>Promove ação sociopolítica que mobilize a compreensão da utilização, plantio e consumo de produtos agrícolas orgânicos em detrimento dos produzidos com a utilização de agrotóxicos, a partir de levantamentos e organização de dados sobre o tema e criação colaborativa de hortas orgânicas comunitárias no contexto escolar? ■</p> |
| <p>Compreender a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação de diferentes seres vivos com o meio, reconhecer diferentes tecnologias ligadas à visão, bem como perceber a diversidade humana nas interações sociais. ■</p> | <p>Descreve a importância ecológica da visão?</p> <p>Reconhece tecnologias que se baseiam no uso da visão (semáforos, TV, celular etc.), bem como tecnologias que permitem superar limitações na visão (óculos, cirurgias refrativas)?</p> <p>Percebe a diversidade humana, incluindo as pessoas com deficiência visual e suas formas de interagir com o meio, superando limitações? ■</p> |

7º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| <p>Analisar criticamente temperatura, calor e sensação térmica, bem como equilíbrio termodinâmico, em situações cotidianas. ■</p> | <p>Utiliza conhecimentos das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento?</p> <p>Avalia o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas? ■</p> |
| <p>Compreender conceitualmente ecossistema, biodiversidade, fatores bióticos e abióticos, e caracterizar, a partir disso, impactos ambientais e suas consequências sociais, ecológicas para a saúde humana. ■</p> | <p>Diferencia conceitualmente fatores bióticos e abióticos e suas inter-relações ecológicas?</p> <p>Caracteriza os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas?</p> <p>Avalia como os impactos ambientais podem provocar mudanças significativas nos componentes físicos, biológicos e sociais de um ecossistema?</p> <p>Investiga questões relacionadas aos impactos ambientais locais e suas consequências em termos ecológicos e para a saúde humana?</p> <p>Diferencia conservação e preservação, articulando a casos reais em que os termos são aplicados?</p> <p>Identifica, avalia e se posiciona frente às questões sociais relacionadas com impactos ambientais?</p> <p>Promove ação sociopolítica que mobilize a compreensão sobre relações ecológicas e questões socioambientais, a partir de realização de iniciativas de educação ambiental – ambientação – na comunidade escolar, de modo coletivo, com o objetivo de promover (trans)formações? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Agir, investigar e avaliar as condições de saúde individual e coletiva em sua comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde, articulando debates sobre vacinação, problemas psicoemocionais e a problemática do <i>bullying</i>. ■</p> | <p>Investiga as condições de saúde da cidade de Salvador com base na comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde?</p> <p>Argumenta sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva?</p> <p>Investiga e identifica os diferentes elementos causadores de problemas psicoemocionais, tais como questões sociais, emocionais e fisiológicas?</p> <p>Relaciona problemas psicoemocionais à questão do <i>bullying</i> na escola?</p> <p>Promove ação sociopolítica no formato de uma campanha socioeducativa na comunidade escolar, em que sejam abertos espaços de discussão sobre <i>bullying</i> e questões psicoemocionais, como depressão e ansiedade, além de serem discutidos dados sobre programas e indicadores de saúde pública ligados à saúde mental? ■</p> |
| <p>Compreender elementos e fenômenos naturais, tais como o ar, o efeito estufa e a camada de ozônio, identificando ações antrópicas que podem modificá-los. ■</p> | <p>Explica que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutindo fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição?</p> <p>Descreve o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel para o desenvolvimento da vida na Terra?</p> <p>Investiga, avalia e relata sobre as ações humanas responsáveis pelo aumento artificial do efeito estufa (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.)?</p> <p>Justifica a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera e discutindo propostas individuais e coletivas para sua preservação? ■</p> |

Compreender o modelo de placas tectônicas e da deriva continental, por meio de estudos sobre fenômenos naturais. ■

Interpreta fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justifica a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas?

Justifica o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes? ■



Fotos: Flávio Caetano

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| <p>Compreender diferentes fontes, tipos e transformações de energia. ■</p> | <p>Identifica e classifica diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades?</p> <p>Classifica equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo)? ■</p> |
| <p>Compreender e realizar procedimentos de cálculo de consumo de energia elétrica, construir colaborativamente circuitos elétricos, bem como avaliar e propor estratégias de uso sustentável da energia elétrica. ■</p> | <p>Constrói circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compara-os a circuitos elétricos residenciais?</p> <p>Calcula o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal?</p> <p>Discute e avalia usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola?</p> <p>Critica a abordagem política e econômica sobre a produção de energia, o direito à energia e o consumo de energia pela indústria e pelo agronegócio?</p> <p>Propõe ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável? ■</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Compreender os diferentes processos reprodutivos nos seres vivos, analisar mudanças relacionadas à puberdade, conhecer métodos contraceptivos e estratégias e métodos de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), bem como perceber a sexualidade como um fenômeno biopsicossocial. ■</p> | <p>Compara diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos?</p> <p>Entende e analisa as transformações que ocorrem no corpo adolescente, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso, e as implicações para a sexualidade e a reprodução humanas?</p> <p>Compara o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justifica a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez indesejada e de IST?</p> <p>Identifica os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de diferentes IST e discute estratégias e métodos de prevenção?</p> <p>Argumenta sobre as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)?</p> <p>Promove valores de respeito à sexualidade das outras pessoas? ■</p> |
| <p>Reconhecer as fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua, bem como os movimentos de rotação e translação. ■</p> | <p>Justifica, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua?</p> <p>Representa os movimentos de rotação e translação da Terra e analisa o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano? ■</p> |
| <p>Compreender questões socioambientais relacionadas às mudanças climáticas, ao efeito estufa, ao agronegócio, aos desmatamentos, discutir sobre as controvérsias do aquecimento global, bem como as proposições do desenvolvimento sustentável. ■</p> | <p>Compreende aspectos históricos e conceituais sobre o desenvolvimento sustentável?</p> <p>Compreende os impactos de um desenvolvimento que focaliza apenas o lucro em ambientes e na sociedade, por meio da análise sobre o agronegócio? ►</p> |

Investiga e descreve informações sobre a agenda do desenvolvimento sustentável no Brasil e no mundo?

Investiga a relação entre desmatamentos, produções industriais e agropecuária com o fenômeno do aquecimento global?

Caracteriza as controvérsias do aquecimento global: aquecimentistas e céticos do clima?

Conceitua clima e a problemática das mudanças climáticas, discorrendo sobre os impactos dos modos de consumo nas mudanças climáticas e na qualidade de vida das pessoas?

Realiza uma experiência que simula o efeito estufa e compreende a relação do aumento deste fenômeno com o aquecimento global?

Discute e promove iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana? ■

9º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| <p>Compreender aspectos quantitativos das transformações químicas e analisar modelos que descrevem sobre a estrutura da matéria. ■</p> | <p>Investiga as mudanças de estado físico da matéria e explica essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica?</p> <p>Compara quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas?</p> <p>Identifica modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhece sua evolução histórica? ■</p> |
| <p>Analisar e identificar avanços científicos e tecnológicos relacionados às radiações e suas aplicações, avaliando, especificamente, o uso na saúde, bem como a desigualdade de acesso a tais tecnologias para diagnósticos e tratamentos. ■</p> | <p>Classifica as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raios X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc?</p> <p>Discute o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raios X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.), bem como as desigualdades de acesso por questões de classe social, em diferentes contextos brasileiros e, especificamente, na cidade de Salvador? ■</p> |
| <p>Compreender a hereditariedade e utilizar informações sobre esta para resolver problemas. ■</p> | <p>Associa os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes?</p> <p>Discute e explica as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos? ■</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Compreender ideias centrais e históricas da teoria evolutiva e sua importância na explicação sobre a biodiversidade. ■</p> | <p>Investiga as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica?</p> <p>Identifica a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo? ■</p> |
| <p>Conhecer sobre biodiversidade, especificamente sobre ambientes de lagoas e dunas, no contexto de Salvador, com aspectos culturais, legais e socioambientais, bem como propor iniciativas para solução de problemas ambientais. ■</p> | <p>Conceitua biodiversidade, lagoas e dunas?</p> <p>Realiza levantamento bibliográfico, faz consultas e interpretação de textos de divulgação científica em sites confiáveis e aponta dados numéricos que articulem informações sobre a problemática da expansão imobiliária no bairro de Itapuã e seu entorno e as consequências em termos socioambientais e culturais?</p> <p>Investiga conceitual e legalmente os atributos de uma Área de Proteção Ambiental (APA) e relaciona com a importância da APA das Lagoas e Dunas do Abaeté?</p> <p>Investiga, registra e compartilha aspectos sociais e ambientais relacionados às práticas culturais locais, com foco nas ganhadeiras de Itapuã?</p> <p>Justifica a importância das unidades de conservação para a conservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a elas relacionadas?</p> <p>Propõe iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas? ■</p> |

Analisa a composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo, a fim de investigar sobre estes elementos, bem como analisar diferentes explicações culturais para fenômenos como origem do Sistema Solar. ■

Descreve a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões)?

Relaciona diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.), com destaque para culturas africanas e indígenas?

Seleciona argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares?

Identifica o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta? ■



GEOGRAFIA

GEOGRAFIA: UMA DISCIPLINA NECESSÁRIA PARA O ENTENDIMENTO DO MUNDO A PARTIR DO LUGAR

“O espaço geográfico é uma produção social em permanente transformação, seja em sua base física (natural e social) seja nos significados a ele atribuídos, redefinindo funções e formas. A cada movimento da sociedade, uma nova espacialidade toma forma e demanda novas abordagens e interpretações. Na escola, não apenas se reproduz conhecimento sobre o espaço, mas se criam e recriam significações, de tal forma que podemos dizer que nelas se produz espaço.” (MARTINELLI, 1996)

As recentes transformações por que passa o espaço mundial têm repercussões em todos os lugares do mundo, redefinindo dinâmicas locais, regionais e nacionais, de tal forma que se fez necessário repensar as categorias de análise do espaço geográfico. Isso implica a necessidade de se repensar todo um trabalho dentro da disciplina, dentro e fora da sala de aula, tanto no que se refere aos conceitos e categorias como também nas linguagens e procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

As transformações do espaço mundial foram acompanhadas por uma discussão importante no interior da geografia, que já dura pelo menos 30 anos. Essa discussão instalou uma crise interna da disciplina em torno de seus conceitos, categorias e abordagens, que muitas vezes aparecem como confusos ou obsoletos para a compreensão do mundo. O mesmo pode se dizer com relação à Geografia escolar, que, diante das transformações técnicas e sociais, se vê na necessidade de redefinir alguns de seus temas e, principalmente, seus conteúdos e suas abordagens.

Por conta dessa crise, alguns países, por exemplo a França, optaram por substituir a Geografia por cadeiras de Economia, Sociologia, ou Ciências do Ambiente. O mesmo se deu em alguns estados dos Estados Unidos da América. Assim resolvia-se, pela substituição da disciplina por outra, de uma vez por todas as questões referentes à crise da Geografia escolar.

No entanto, é necessário que a escola repense quais conteúdos são relevantes e devem ser trabalhados em situação escolar, no sentido de contribuir para a formação acadêmica das estudantes e dos estudantes. Isso significa apresentar a elas e a eles alguns conceitos e procedimentos da disciplina que contribuem para a compreensão e ou interpretação do mundo no qual estão inseridos, além de fomentar um sentido de responsabilização dessas estudantes e desses estudantes pela qualidade da produção espacial com base em valores como justiça social, democracia e sustentabilidade ambiental.

Ao se considerar esses três aspectos como questões relevantes para se discutir o mundo na contemporaneidade, pode-se, com tranquilidade, elaborar uma defesa da permanência da Geografia nos currículos da escola básica.

Como aponta Vezentini,

“O que está em jogo, neste caso, quanto à luta por uma educação melhor e mais ampla, não é tanto a defesa corporativa de tal ou qual disciplina (que importância tem o rótulo?) e sim o conteúdo a ser ensinado – as estratégias a serem desenvolvidas – para levar os alunos a compreender o mundo em que vivem.” (VEZENTINI, 1999)

Ainda que se concorde com o autor de que o rótulo – entendido como disciplina dos saberes –

não é o elemento central, os autores deste referencial curricular acreditam que a Geografia, não tanto por sua abrangência, mas muito mais por seu objeto, conceitos e categorias, ocupe hoje um papel privilegiado para a compreensão dos lugares em uma relação dinâmica e contraditória com o mundo globalizado.

Alguns dilemas contemporâneos, como a degradação ambiental e a busca pela sustentabilidade ambiental, os movimentos migratórios internos e externos, a formação de um mercado global organizado politicamente em Estados nacionais, a dança das fronteiras, a demanda por democracia e justiça social, incluindo aí, por exemplo, o direito à cidadania etc. encontram na Geografia um campo epistêmico fértil para reflexão.

O processo de renovação da Geografia não é simples e envolve disputas conceituais e metodológicas em seu interior. Os reflexos dessas disputas são sentidos como fragilidade conceitual em quase todos os campos, incluindo o trabalho desenvolvido nas escolas. Essas, muitas vezes, apostam em aspectos metodológicos como a dimensão central de seu processo de renovação, sem discutir com a profundidade necessária aspectos ligados aos conteúdos ministrados em cada disciplina ou área de conhecimento.

Isso implica, quando se quer participar do processo de renovação da disciplina, estar aptos a responder às seguintes questões: a que vem a Geografia como campo do conhecimento ou como forma de explicação (interpretação) do mundo? E qual a sua importância na Educação Básica?

No debate atual em torno da Geografia escolar (ensino de Geografia e ou educação geográfica) deve-se estar preocupado em ensinar as alunas e os alunos a pensar o espaço em suas *diferentes* escalas e de forma dinâmica. Embora isso pareça bastante importante, carece de qualquer significado quando não se apresenta claramente aquilo que se está chamando de espaço, nem mesmo os elementos conceituais e a metodologia concernentes à sua análise¹.

Categorias como paisagem, território, região, lugar e espaço são fundamentais nos trabalhos de educação geográfica. Mas não devem ser trabalhados como definições, mas como ferramentas importantes na produção de pensamentos geográficos ou, se preferir, na construção de perspectivas geográficas de abordagem dos contextos vividos em suas múltiplas dimensões e escalas.

Nesse sentido, o lugar pode ser um ponto de partida interessante, já que é nele que os indivíduos e grupos desenvolvem suas experiências espaço-temporais. No entanto, é comum que os lugares sejam reduzidos à localidade, a um conjunto de coordenadas que estabelecem uma localização do acontecer. O lugar é bem mais amplo, corresponde à dimensão experiencial do espaço e é nele que se reproduzem todas as contradições e possibilidades de superação do movimento maior de produção espacial.

Os lugares não se explicam por si mesmos, isto é, o conjunto de objetos e ações que neles se fazem presentes possuem origem e escala diferenciadas. Para sua compreensão, portanto, é necessário que se acione o movimento geral de produção espacial, seja no plano nacional ou mesmo no plano global. Assim, espaço e lugar não se separam, mas um não se reduz ao outro. Estuda-se o lugar não para compreender algo que se manifesta (um objeto, uma ação ou um processo) em uma parcela

¹ Só para exemplificar a dificuldade da discussão, algumas críticas foram feitas ao ecletismo teórico-epistemológico presente em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, ou mesmo as generalizações presentes na recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em ambos os documentos há pouca preocupação com discussões conceituais de forma mais aprofundada, sobretudo no discernimento necessário entre a Geografia como disciplina acadêmica e como disciplina escolar. Sobre esse conflito pode-se consultar os trabalhos de Pontuschka, N. e Spósito, M. E. in Carlos, A. F. e Oliveira, A. - Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. Editora Contexto, São Paulo, 1999 ou Gonçalves, A. R. A Geografia Escolar como Campo de Investigação: história da disciplina e cultura escolar. in Revista Bibliográfica de Geografia e Ciências Sociais Universidad de Barcelona ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011 [Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].

específica do espaço, mas para compreender os fenômenos do mundo com base em um contexto específico no qual se está situado – o lugar – e produzir interpretações e compreensões das relações entre o que ali ocorre e os processos mais amplos.

Segundo Milton Santos “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 1994). Não há, para ele, um espaço mundial, porque não há um único tempo mundial. “O que se globaliza são as pessoas e os lugares” (*idem*). Dessa forma, o que se busca é estudar o lugar para compreender o mundo. O que implica pensar a Geografia escolar não em categorias e conceitos apartados do mundo, mas em problemas que exigem investimento intelectual no conhecimento produzido para a formulação de melhores juízos em torno de questões referentes ao espaço – compreendido como o resultado parcial de um processo que se produz na relação das sociedades com o meio em que se inserem, que se apropria da natureza pelo trabalho, produz objetos e significações que permitem afirmar que o espaço é uma produção social e uma condição de mediação das relações que nele se tecem.

A compreensão da importância do espaço para a explicação das relações sociais no mundo moderno não se produziu apenas no interior da Geografia, o que poderia parecer suspeito na defesa de sua inserção nos currículos escolares. Ela foi afirmada na obra de diversos autores como Henri Lefebvre ou Paul Virillo – na filosofia –, Manuel Castells – na sociologia –, Leonardo Benevolo – na arquitetura –, e diversos outros campos e autores que mostram, cada um à sua forma, a importância da dimensão espacial (espaço-temporal) na vida humana.

No entanto, qual o significado do espaço como parte constitutiva das relações sociais? Segundo Oliva, “o espaço enquadra as relações sociais e incide sobre elas”. Dessa forma, o espaço geográfico abandona uma posição de produto social para se expressar como condição de mediação das ações. Ele está imbricado em meio às ações sociais, é por elas definido, ao mesmo tempo que limita e possibilita seu desenvolvimento.

Para trabalhar com essa Geografia renovada é necessário que se redefinam os conteúdos e conceitos da Geografia “tradicional” (e mesmo de uma parte da chamada geografia crítica), assim como seus temas e abordagens, de tal forma que esses apareçam em relação a problemas e não como conteúdos estanques a ser ministrados em sala de aula. Sem essa transformação, que depende de uma outra compreensão da disciplina, corre-se o risco de mudar os termos da fala, sem mudar os conteúdos².

Desde já, é interessante perceber que, mesmo com a mudança crucial na sua epistemologia, o estudo de Geografia manteve, especialmente no ambiente escolar, suas categorias e temas quase intactos, para não falar em sua metodologia. Produziu-se todo um novo conjunto de livros didáticos com vocabulário renovado, mas que preservaram a construção epistemológica em crise e, pior ainda, contribuíram para uma enorme confusão conceitual e metodológica no ensino da disciplina.

Aquela Geografia de rios e mares, países e capitais, população e recursos – pensada sempre em uma perspectiva descritiva – foi, para nosso contentamento, parcialmente abandonada. Em seu lugar foram colocadas novas ideias de ambientes naturais, movimentos migratórios, Estados nacionais, entre outros, cuja discussão frequentemente é feita de forma insuficiente, uma vez que demanda conceitos e nexos explicativos muito complexos, raramente oferecidos às professoras e aos professores em seu processo de formação.

As transformações não se processaram apenas no interior da disciplina, mas uma verdadeira revolução tecnológica tornou o acesso à informação muito mais fácil, disponível em diversas plataformas e meios. Nesse sentido, tão importante quanto a formação específica nos conteúdos

² A mudança não é simples. Uma das características importantes da escola atual é que, controlada pela indústria do livro didático, e pelo vestibular, ela encontra grande dificuldade de renovação de seu quadro conceitual e metodológico, por conta da heteronomia que essas instâncias impõem a ela.



Flávio Catão

renovados da disciplina por parte da professora e do professor é o reconhecimento de que os alunos produzem conhecimento na escola. Cabe à professora e ao professor construir bons problemas a ser investigados e orientar processos de investigação, de tal forma que os conceitos de Geografia vão se tornando ferramentas importantes na construção das interpretações do mundo, por parte das estudantes e dos estudantes.

A professora e o professor não são apenas facilitadores, mas representantes de um campo de conhecimento, que ajudam na formulação dos problemas, orientam procedimentos e contribuem na formulação de juízos sobre o real.

Sem essa capacidade de análise do processo como um todo, as professoras e os professores podem apenas abandonar os temas tradicionais, por serem descritivos e insuficientes, para adotar uma temática renovada, mas “pela metade”. A Geografia sem contornos determinados, desprovida de sistemas conceituais eficazes para a explicação do mundo, permanece como uma coleção de ideias, dados estatísticos e mapas que parecem, por si sós, serem capazes de explicar as situações. A confusão é tamanha que o professor de Geografia parece poder falar sobre todas as coisas, ainda que tenha muito pouco a dizer sobre cada uma delas³.

A renovação conceitual da Geografia necessita de uma redefinição de sua velha temática e da invenção de novos temas que sejam capazes de compreender os mecanismos espaciais de mediação das relações sociais. Considerar o espaço como elemento interno à sociedade é procurar verificar a forma pela qual a sociedade produz o espaço e se reproduz com base nele. É perceber que o espaço é uma das instâncias fundamentais na afirmação das relações sociais, ao mesmo tempo que comporta os elementos de transformação histórica. O espaço é, ele mesmo, uma materialização dinâmica da sociedade.

Compreender o espaço como categoria central nas relações sociais, políticas e econômicas conduz a uma transformação no sentido do ensino de Geografia na escola. A cidade de Salvador e mesmo

³ A questão espacial aparece tão difusa que é comum que os professores de Geografia sejam chamados para opinar sobre assuntos de história, economia, política, sociedade, cultura, ecologia, engenharia, tecnologia, química, e muitos outros, por conta de todos eles terem uma espacialidade. Se tomarmos essa questão como exemplo, veremos que os professores de História, embora todos tenham sua temporalidade, só são chamados para discutir história. De certa forma isso demonstra que deve haver algo de estranho no que se transformou nossa disciplina.

o espaço do estado da Bahia têm de ser pensados como parte de um momento social histórico cuja materialidade e dinâmica se definem pelo desenvolvimento da economia, pelos usos que a sociedade faz do espaço e pela forma que seu conteúdo influencia nessas relações.

Somente com essa abordagem é que pode-se compreender o processo contraditório de modernização dos espaços que combina investimentos em estruturas ultramodernas com continuidades e agravamento da segregação socioespacial, relações hierárquicas entre as diversas nações na globalização etc.

Quanto à natureza e ao ensino de Geografia física, é necessário que as alunas e os alunos percebam a especificidade dos ritmos e dinâmicas naturais, mas sempre em combinação com a apropriação que as sociedades fazem desses recursos. É fundamental que se construa o entendimento de que a natureza possui mecanismos e temporalidades próprias e que uma produção espacial sustentável depende do entendimento desses processos. Estudar as práticas de apropriação da natureza dominantes no capitalismo – modelo hegemônico no mundo contemporâneo – e sua (in)sustentabilidade é importante, mas não tanto quanto é incentivar as estudantes e os estudantes na busca de entendimentos novos dos processos naturais e na proposição de práticas mais sustentáveis de uso dos recursos naturais para a produção espacial.

Assim, defende-se que a sociedade, a forma pela qual os diferentes grupos se apropriam do espaço, deve ser o ponto central do estudo de Geografia nas suas diferentes escalas e formas de manifestação. Isso implica dizer que os temas tradicionais da disciplina não precisam ser abandonados, mas têm que ser reinventados.

Hoje, mais que nunca, as relações entre o local, o regional, o nacional e o mundial se intensificam de tal forma que só nos é possível compreender o espaço de vida mediante uma compreensão mais ampla da produção do espaço mundial. O mundo hoje está mais complexo que há alguns anos, dado os níveis de relação que se estabelecem em cada lugar, e entre os diferentes lugares na produção do mundo globalizado.

Sua compreensão depende de conceitos sólidos, mais que isso, de sistemas de conceitos capazes de explicar as relações espaciais complexas, em um mundo bombardeado de informações.

Essa questão é fundamental. Em primeiro lugar porque a escola, já faz algum tempo, perdeu o monopólio da informação – o que obrigou a uma redefinição na sua posição com relação aos alunos, ao conhecimento e aos procedimentos de seu trabalho; em segundo lugar porque em uma sociedade de informação rápida, é necessário que se tenha conceitos sólidos para compreender e interpretar um volume crescente de informações. Nesse sentido, é comum que se apresente a ideia de que o papel da escola é desenvolver habilidades para essa interpretação, mas raramente se diz que essas habilidades dependem também de



Flávio Catão

conceitos e categorias teóricas que auxiliem os alunos na compreensão dos fatos apresentados.

A questão é como “geografar” de forma renovada na Educação Básica? A resposta a essa questão não existe de forma pronta e acabada, mas deve ser construída no interior de cada escola em articulação com os documentos oficiais e as diretrizes curriculares estabelecidas para a Educação Básica, a fim de garantir *conceitos e práticas* renovadas de sala de aula que possibilitem às alunas e aos alunos uma compreensão do mundo em que estão vivendo de forma dinâmica e sobre o qual a sua atitude e ação serão determinantes.

Essa renovação deve considerar o repertório das professoras e dos professores e das estudantes e dos estudantes nos diversos contextos em relação com o que vem sendo discutido em torno das finalidades, dos conteúdos e procedimentos da educação geográfica. É com esse movimento que se pode pensar um processo de renovação do trabalho na Educação Básica.

No que se refere aos temas, é impossível que as alunas e os alunos do Ensino Fundamental nos Anos Finais possam ser introduzidos à Astronomia e à História antiga, mas não sejam capazes de compreender seu bairro, um complexo industrial ou a degradação do meio em que vivem.

Dessa forma, a missão da Geografia deve ser estabelecer uma visão geográfica do mundo, fugir das simplificações e do lugar de ciência de síntese – na qual tudo é mais ou menos tratado – e trabalhar com problemas bem formulados, cujas soluções dependem de consulta a conceitos capazes de revelar às alunas e aos alunos a dimensão espacial de sua vida, entendendo espaço não apenas como sua materialidade física imediata, mas como instância de mediação das relações sociais.

O que se propõe neste Referencial Curricular é construir uma Geografia escolar atenta aos movimentos do mundo, isto é, constituída com bons problemas que incentivem as alunas e os alunos a estudar e produzir novos entendimentos acerca da realidade. Isso só é possível quando se concebe o conteúdo como uma dimensão aberta – como ferramentas de entendimento – que orienta os sujeitos na interpretação de aspectos ligados à dimensão espacial em suas múltiplas escalas.

O uso de recursos tecnológicos é também uma ferramenta importante para a produção de uma Geografia escolar renovada. Mais que permitir aulas ilustradas com recursos tecnológicos, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ampliam as possibilidades de acesso à informação qualificada (em sites oficiais, de universidades e institutos de produção e difusão de conhecimentos, na grande mídia, em museus etc.) bem como na utilização dos recursos para a produção de conteúdo, o que requer que se faça investimentos teóricos no potencial do uso das novas tecnologias na educação geográfica.

A questão do uso de diferentes linguagens é um outro aspecto importante na construção de uma Geografia escolar renovada. A cartografia escolar deve se debruçar, claro, sobre aspectos formais importantes da leitura e interpretação de mapas (escala, legenda, símbolos etc.). No entanto, é muito importante que ela seja compreendida como linguagem, isto é, como possibilidade de comunicação de aspectos ligados à dimensão espacial, seja na leitura, seja na produção de conteúdo em que a aluna ou o aluno se coloca como sujeito do processo, seja na construção de intervenções em mapas oficiais, ou mesmo na construção de croquis ou de mapas mentais, bem como na construção de registros cartográficos que se pode chamar de subversão cartográfica ou mesmo de transgressão cartográfica⁴.

Assim, mais que um conteúdo, a cartografia deve ser compreendida como linguagem que permite que os sujeitos expressem, por meio dela, suas interpretações de aspectos e fenômenos espaciais.

Para finalizar, compreende-se e postula-se a avaliação como um processo que não se separa das estratégias e procedimentos utilizados na construção do conhecimento. A avaliação da aprendizagem deve permitir que os sujeitos compreendam não apenas o resultado de suas ações, mas os procedimentos que foram bem desenvolvidos e aqueles que precisam ser revisitados para um bom trabalho.

4 Sobre a questão da transgressão e subversão cartográfica, consultar BRITO, F. J. Análise Crítica da Cartografia: potencialidades do uso de mapas na contemporaneidade. Tese de doutoramento desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia Uneb, 2013. Sobre a cartografia como linguagem ver SEEMAN, J. Subvertendo a Geografia Escolar. In: Revista Geografares, n°12, p.138-174, Julho, 2012.

| 6º ANO | |
|---|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
| <p>Observando o espaço, o que podemos aprender da natureza, das sociedades e de nós mesmos?</p> <p>Conhecer os procedimentos de observação da paisagem em seus aspectos naturais e sociais, identificar seus elementos e produzir significação.</p> <p>Conhecer os elementos da paisagem em diferentes situações e investigar suas significações: a natureza como significação social (diferentes sociedades significam diferentemente no tempo e no espaço) e os objetos sociais. ■</p> | <p>Compara modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos?</p> <p>Analisa as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários?</p> <p>Expressa em diferentes linguagens a composição e o arranjo dos objetos na paisagem?</p> <p>Produz textos identificando os componentes das paisagens e estabelece relações entre o processo de produção social dos objetos e suas significações culturais? ■</p> |
| CONEXÕES E ESCALAS | |
| <p>Compreender a Terra como parte de um sistema mais amplo no qual ela ocupa um lugar e se movimenta na relação com os demais componentes do sistema.</p> <p>Conhecer os movimentos do planeta Terra e explorar algumas implicações desses movimentos (dias, noites, estações do ano, ano, luas e marés).</p> <p>Conhecer a história da formação do planeta e identificar suas diversas esferas (atmosfera, litosfera e hidrosfera).</p> <p>Conhecer as relações simples e diretas entre as diferentes esferas. ■</p> | <p>Descreve o planeta Terra em relação aos demais componentes do Sistema Solar e estabelece relações de causa e efeito entre eles?</p> <p>Reconhece os movimentos do planeta e sua importância para a determinação de condições abióticas e bióticas?</p> <p>Descreve os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos?</p> <p>Descreve o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal?</p> <p>Relaciona padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais?</p> <p>Identifica a presença humana como elemento importante na organização das dinâmicas ambientais? ■</p> |

MUNDO DO TRABALHO

Compreender o espaço como produção social: identificação de formas de apropriação da natureza movidas pelo trabalho das sociedades. ■

Identifica as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização?

Explica as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades? ■

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

Conhecer a cultura como parte do processo de produção do espaço: diferentes culturas e as formas de representação espacial variando no tempo e no espaço.

Reconhece diferentes formas de expressão do espaço e as expressa por meio de desenhos e mapas?

Conhecer as representações sociais do espaço: formas básicas de representação espacial através da linguagem dos desenhos e dos mapas. ■

Mede distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas?

Elabora modelos de representação da natureza que permitem relações entre as condições abióticas, bióticas e as representações sociais? ■

NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA

Compreender as condições abióticas e o desenvolvimento da vida no planeta e estabelecer relações diretas entre esses elementos e a apropriação social.

Identifica as diferentes formas de apropriação social da natureza e analisa usos adequados e inadequados em função dos diferentes quadros naturais e técnicas?

Conhecer a diversidade ambiental do planeta e valorizar sua importância para o presente e as sociedades futuras: a importância da diversidade ambiental e social para a sustentabilidade dos ambientes no planeta Terra. ■

Analisa as distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo? ■

| 7º ANO | |
|--|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
| <p>Conhecer o território como uma produção social histórica e as diferentes representações existentes acerca do Brasil: natureza e sociedade. ■</p> | <p>Diferencia discursos sobre o Brasil em textos e imagens retiradas de materiais acadêmicos, artísticos e expressos em diversas mídias? ■</p> |
| CONEXÕES E ESCALAS | |
| <p>Conhecer as significações acerca da construção do Brasil em diferentes tempos históricos.</p> <p>Conhecer a importância dos diferentes períodos – “ciclos econômicos” – na construção do território brasileiro.</p> <p>Conhecer diferentes critérios de regionalização do território brasileiro (regionalização administrativa e geoeconômica). ■</p> | <p>Identifica o conceito de cultura e diversidade cultural e sua importância na relação com o(s) território(s)?</p> <p>Interpreta a construção do território brasileiro a partir do expansionismo colonial europeu (genocídio indígena / escravização negra)?</p> <p>Seleciona argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades?</p> <p>Analisa a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas?</p> <p>Identifica as regiões brasileiras: administrativa e geoeconômica? ■</p> |

MUNDO DO TRABALHO

Conhecer as diferentes densidades técnicas do território (relacionando às regiões) e discutir sua importância na composição da produção e circulação de mercadorias.

Compreender a diferenciação social nos lugares em função das estruturas produtivas e da distribuição social da produção. ■

Estabelece relações diretas entre infraestrutura, produção e circulação de mercadorias; diferencia a densidade técnica do território em função das regiões?

Analisa a importância dos transportes (diferentes modais) por região e estabelece relações com a distribuição espacial da produção?

Reconhece a importância dos setores produtivos (agricultura, indústria e serviços) e identifica sua distribuição espacial em função das regiões? ■

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

Distinguir mapas históricos e mapas temáticos ligados à natureza e à produção social do território brasileiro.

Conhecer a localização dos principais biomas e suas características ambientais expressas em mapas, gráficos e tabelas. ■

Interpreta e elabora mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais?

Elabora e interpreta gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras?

Expressa em desenhos, mapas, gráficos e tabelas aspectos da natureza no território brasileiro, seus usos e situação ambiental? ■

NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA

Compreender o território brasileiro em relação às zonas climáticas.

Conhecer as características das principais massas de ar que atuam no território brasileiro e estabelecer relações com os tipos climáticos; mapear a atuação das massas de ar e os principais climas brasileiros.

Conhecer as grandes unidades do relevo brasileiro e as principais bacias hidrográficas.

Conhecer características importantes dos grandes biomas brasileiros e estabelecer relações entre aspectos do bioma (fauna e flora), o clima e o relevo. ■

Identifica alguns dos principais biomas brasileiros (amazônia, caatinga, cerrado e mata atlântica), podendo estabelecer relações simples entre o quadro climático, o relevo, a hidrografia e a biota?

Analisa usos sociais adequados e inadequados e consegue identificar alguns danos ambientais provenientes de formas predatórias de apropriação social?

Identifica iniciativas sustentáveis de uso da natureza e seus agentes? ■

| 8º ANO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
| <p>Compreender a distribuição e diferentes composições da população mundial e seus movimentos: fatores de deslocamentos e principais movimentos migratórios da contemporaneidade.</p> <p>Conhecer a relação entre espaços periféricos e centrais, suas fronteiras e movimentos. ■</p> | <p>Analisa características espaciais de expulsão e atração de contingentes populacionais em grandes escalas?</p> <p>Identifica as fronteiras nacionais e regionais e sua relação com os diferentes fluxos: mercadoria, dinheiro, informação e pessoas? ■</p> |
| CONEXÕES E ESCALAS | |
| <p>Compreender os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade.</p> <p>Conhecer a organização espacial como um fenômeno político, analisando seus agentes. ■</p> | <p>Identifica os principais conceitos da organização política do espaço (nação, território, país, fronteiras etc.)?</p> <p>Reconhece algumas organizações internacionais de regulação política do espaço (ONU, OMC, Acordos Regionais, Convenções etc.)?</p> <p>Analisa os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil?</p> <p>Analisa a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra?</p> <p>Identifica a dimensão política dos movimentos sociais no campo e na cidade na periferia do capitalismo?</p> <p>Identifica áreas de conflito e tensões em diferentes fronteiras (nacionais, econômicas e sociais)? ■</p> |

MUNDO DO TRABALHO

Analisar a importância da revolução tecnológica e seus impactos no mundo do trabalho, estabelecendo as diferenciações e desigualdades no espaço.

Conhecer e diferenciar as diversas formas de organização do trabalho e estabelecer relações com a organização dos territórios. ■

Identifica a distribuição desigual das técnicas e das tecnologias, relacionando aos processos de marginalização?

Analisa os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil? ■

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

Analisar as representações cartográficas de fenômenos espaciais ligados à população e organização política do mundo.

Conhecer a representação de fenômenos espaciais (fixos e fluxos) em material cartográfico “oficial” e representações diversas. ■

Identifica e expressa em diferentes materiais cartográficos as fronteiras e os principais fluxos migratórios em escala ampla?

Expressa fenômenos de movimento (fluxos) através da linguagem cartográfica formal e recursos como subversão cartográfica e transgressão cartográfica? ■

NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA

Conhecer os processos de apropriação social da natureza e sua importância na caracterização das paisagens, sobretudo nos países periféricos.

Compreender os aspectos ambientais como elemento importante na fixação e na expulsão de contingentes populacionais nos territórios da periferia. ■

Analisa características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discute as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos?

Relaciona aspectos de degradação ambiental por exploração econômica, a degradação da qualidade de vida e a migração de população para outras áreas no Brasil e no mundo periférico? ■

| 9º ANO | |
|---|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | |
| <p>Compreender o processo de globalização do espaço mundial no século XX e seus principais agentes: identificar a ação de agentes hegemônicos no processo e a produção das diferenciações com base nessas ações.</p> <p>Analisar o processo de globalização como heterogêneo e identificar características da desigualdade em escala regional.</p> <p>Identificar desigualdades e diferenças espaciais nos lugares e relacionar aos processos globais em relação aos lugares. ■</p> | <p>Identifica de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares?</p> <p>Analisa a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade?</p> <p>Relaciona as especificidades culturais nos lugares e sua importância na produção das diferenciações espaciais? ■</p> |
| CONEXÕES E ESCALAS | |
| <p>Compreender as conexões entre o processo de produção do espaço mundial e a produção diferencial dos lugares: identificar as ações hegemônicas em relação à produção espacial em diferentes lugares.</p> <p>Conhecer as classificações da divisão do espaço mundial: Norte – Sul, Oriente – Ocidente e identificar aspectos importantes de diferenciação.</p> <p>Compreender a existência de diferentes culturas e seus territórios (territorialidades), bem como identificar alguns processos de hibridização. ■</p> | <p>Diferencia os lugares e estabelece relações com o processo único de mundialização e globalização do espaço mundial?</p> <p>Diferencia mundialização de globalização?</p> <p>Identifica a possibilidade de se pensar o mundo em parcelas de grande escala, denotando características comuns que podem ser diferenciadas e comparadas em seu conteúdo?</p> <p>Concebe a diversidade cultural como elemento importante de diferenciação espacial e discute os processos de produção cultural a partir das noções de identificação e diferenciação?</p> <p>Reconhece processos de hibridização cultural relacionando-os com a globalização?</p> <p>Identifica princípios de convivência e respeito às diferenças culturais em uma perspectiva política de convivência? ■</p> |

MUNDO DO TRABALHO

Analisar a importância da revolução tecnológica e seus impactos nos processos produtivos.

Compreender o processo de construção do mundo urbano industrial e algumas de suas implicações na organização da produção no Brasil e no mundo.

Conhecer a composição e diferenciação do trabalho em escala regional, bem como discutir as ocupações e relações (emprego x trabalho) no mundo contemporâneo.

Analisar as diferenças entre setores da economia (primário, secundário e terciário) identificando a centralidade do setor terciário na produção da globalização. ■

Identifica os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania?

Relaciona as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil?

Interpreta as inter-relações entre os setores da economia e identifica a centralidade do setor terciário? ■

FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

Analisar mapas temáticos de diferentes aspectos da globalização do espaço mundial.

Conhecer formas de representação espacial de aspectos específicos como urbanização, diferenciação cultural etc. ■

Compara e classifica diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas?

Identifica aspectos importantes representados em mapas temáticos em diferentes escalas?

Interpreta fenômenos e diferenciações da globalização em diversas escalas mediante o uso de técnicas cartográficas e da cartografia como linguagem? ■

NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA

Compreender os diferentes domínios morfoclimáticos importantes no mundo.

Conhecer a diversidade ambiental em relação às técnicas de exploração.

Analisar problemas ambientais de escala global, seus agentes e a importância de uma ação conjunta em sua resolução. ■

Identifica características particulares de grandes domínios morfoclimáticos e sua localização?

Interpreta o impacto ambiental das ações humanas no processo de globalização através da exploração dos recursos naturais?

Identifica convenções e instituições de promoção e ação ambiental: conhece alguns acordos internacionais e seus agentes, identificando a importância política de se promover um desenvolvimento sustentável? ■

HISTÓRIA

Os conteúdos trabalhados em História na Educação Básica, e principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, geralmente apresentam uma sequência cronológica que se inicia com o estudo das primeiras ações humanas no mundo e vai até fatos históricos contemporâneos. Ou seja, partem da divisão clássica positivista de Pré-História até governos brasileiros mais recentes – pré-história, as primeiras civilizações, o período feudal e o seu declínio, as viagens atlânticas exploradoras, a chegada dos europeus às Américas até os últimos anos no contexto mundial. É muito importante desmistificar algumas ideias estabelecidas como elementares que, durante determinado tempo, estiveram e, às vezes, insistem em dar sinais na composição e no estudo da disciplina. Ideias como a preponderância da memorização de datas e nomes de personagens, assim como a supervalorização apenas de sujeitos que se destacaram em governos, guerras ou em revoluções, quase sempre homens. Pior ainda, em detrimento de análises e contextualizações que levam em consideração sujeitos de lugares sociais e condições econômicas das camadas populares.

Essa forma de História, denominada de positivista, foi bastante rebatida. Embora a importância do documento escrito não seja nula para as pesquisas, ele não é único. O positivismo é uma corrente historiográfica que parte de um sistema filosófico que privilegia dados da observação e da experimentação, não só usada para a concepção da História como disciplina escolar no século XIX, mas como concepção de ciência que predominava no século XIX. Conforme Rüdiger:

“(...) para o positivismo, a história só pode se tornar uma ciência a partir do momento em que aprender a considerar seus temas de estudo como fenômenos naturais, ainda que produzidos pela vontade humana”. (RÜDIGER, 1991)

Para o positivismo a documentação escrita é a oficial, a História é construída com base em narrativas em que prevalece a perspectiva das elites políticas.

O debate em torno da necessidade de superação da História dita oficial, ou tradicional, já marca um período considerável, problematizando também o ensino de História e o cotidiano da sala de aula. Um dos pontos de partida que fazem contraponto à chamada “história oficial” são os pressupostos da corrente historiográfica da Escola dos Annales, que ainda têm sido preponderantes nos estudos históricos.

Os estudos de Marc Bloch e Lucien Febvre, ampliados e/ou desenvolvidos por gerações de historiadores, principalmente com a problematização dos fatos históricos, o diálogo com outras disciplinas e a ampliação das possibilidades de fontes, como as fontes materiais, visuais, iconográficas e orais, compõem um modo de elaboração historiográfica que já chega nos livros didáticos, mas precisa de mais celeridade, inclusive em temáticas bastante discutidas e que relacionam as categorias raça, classe e gênero.

Um dos importantes desdobramentos dos fazeres historiográficos da Escola dos Annales refere-se ao desenvolvimento notório da História Cultural¹. Nesse segmento, há obras que levam em consideração a definição do conceito de cultura enquanto toda e qualquer prática humana em sociedade, para além do que durante muito tempo se considerou erudito, como uma peça de William Shakespeare ou uma pintura de Leonardo da Vinci. Elementos presentes nessas perspectivas historiográficas conduzem à compreensão de processos sociais e ao desvelamento de realidades mediante situações didático-pedagógicas de aprendizagem para além do caráter reprodutivista e discursivo.

A partir desse ponto, é importante pensar que o currículo de História, em qualquer nível escolar, deve ser pensado e construído levando em consideração as experiências das classes sociais para se ter uma am-

¹ BURKE, Peter. A Escola dos Annales: 1929-1989. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

pla dimensão dos fatos e de suas interpretações realizadas pelos historiadores. Dessa forma, é muito mais possível pensar na elaboração curricular levando em consideração também os repertórios das estudantes e dos estudantes – ou seja, considerar o contexto social, econômico, político, cultural e religioso, na busca de sentido prático para o estudo desse componente curricular. É preciso que o material pedagógico seja pensado por essa perspectiva, inclusive, sendo passíveis de reformulações, reconstruções, críticas e elaborações. As estudantes e os estudantes precisam ter sua visão de mundo levada em consideração para o processo de ensino-aprendizagem e as aulas devem ser construídas com uma base dialógica e dialética, pensadas com base em questões contemporâneas, como propõe Marc Bloch, sem ficar estancado em um passado – se assim devesse ser, tudo do passado deveria ser assunto desse componente.

É de fundamental importância, em tempos de efervescência de redes sociais virtuais e tantos veículos midiáticos de informação, ter a dimensão da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de acontecimentos históricos que tenham relevância e relação com estruturas políticas, econômicas e sociais de um povo em um determinado tempo e espaço e com a realidade das alunas e dos alunos. No contexto da produção do conhecimento histórico, após a Escola dos Annales foram introduzidas perspectivas da história social inglesa e da história cultural francesa responsáveis por inovar procedimentos metodológicos no tratamento de fontes e de temas de pesquisas, fundamentais ao alcance dos chamados sujeitos anônimos da história e de uma “história vista de baixo”, com destaque para autores como Peter Burke e Edward Palmer Thompson. Muito inspirados por essas práticas historiográficas, uma quantidade considerável de historiadores brasileiros direcionaram suas pesquisas para o protagonismo das camadas populares ao longo da história brasileira, principalmente a partir da década de 1980. Escravizadas libertas e escravizados libertos, trabalhadoras e trabalhadores livres passaram a protagonizar muitos estudos que já se tornaram obras clássicas, como *Rebelião Escrava no Brasil*, de João José Reis, e *O Jogo da Dissimulação*, de Wlamyra Albuquerque. Obras que revelam análises de singularidades da escravidão e da liberdade no Brasil.

Assim, como o processo para que os conhecimentos acadêmicos cheguem aos livros didáticos ainda é demorado, é preciso que as demandas sociais, ou as chamadas questões socialmente vivas, cheguem às universidades como objetos de estudos validados para que sejam revertidos para a sociedade nos diversos campos do saber. Portanto, percebe-se uma virada historiográfica a partir do século XX, de tal forma que é elementar que toda professora e todo professor de História dimensione esses pressupostos de maneira problematizadora, em diálogo com as estudantes e os estudantes, inclusive, evidenciando a importância do estudo dessa disciplina por todas as pessoas por possuírem história e precisarem conhecer a sua e a de seu povo.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÉTICA E DECOLONIAL

Como foi afirmado anteriormente, defende-se aqui a utilização das contribuições teórico-metodológicas da História Social e da História Cultural no ensino de História na Educação Básica. Prioriza-se uma História pautada nas experiências de vida de agentes sócio-históricos oriundas e oriundos, principalmente, das classes sociais menos abastadas, excluídas ou marginalizadas, para além dos chamados grandes fatos históricos ou daquelas datas históricas tidas como importantes. Mas como utilizar tais contribuições em sala de aula? Propõe-se aqui que a resposta à essa pergunta seja embasada em um ensino de História que contemple uma perspectiva crítico-dialética e decolonial. Defende-se esta proposta por considerar-se que o corpo discente dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal sotropolitana é majoritariamente negro. O que vem a ser mais um motivo para confirmar essa necessidade.

Uma perspectiva de ensino crítico-dialética deve possibilitar às estudantes e aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica e a apropriação igualitária dos chamados conhecimentos hegemônicos ou sistemáticos acumulados ao longo do processo histórico da humanidade. E conhecer sobre sua realidade e sua própria história, principalmente se não estiver integrada a esses conhecimentos, ainda mais, se for substrato para a dominação que exercem para se legitimar. A perspectiva de ensino crítico-dialética está em-

basada na corrente teórica da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por teóricos como Demerval Saviani e Newton Duarte, dentre outras e outros. Essa teoria pedagógica carrega, também, elementos estruturantes do materialismo histórico-dialético, pois se coloca enquanto pedagogia contra-hegemônica, que valoriza a socialização irrestrita desse conhecimento, construído historicamente pelo conjunto da humanidade.

Tratar dos processos de ensino e de aprendizagem sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica em identificar e compreender a concepção de apropriação do conhecimento – concepção essa que embasa a teoria pedagógica. Refere-se aqui à psicologia histórico-cultural enquanto teoria que norteia os processos de aprendizagem do ser humano. Essa concepção psicológica compreende o desenvolvimento humano, infantil e juvenil como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas que se encontra intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas. Conforme a teoria histórico-cultural, as aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética. A apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura ocorre de forma mediadora por pessoas mais experientes. As crianças, as jovens e os jovens aprendem a ser seres humanos, pois a natureza não oferece o suficiente para seu desenvolvimento. (MARSIGLIA, 2011)

Ao se ocupar dessa teoria, vale lembrar, nas palavras de Newton Duarte (2013), que: “(...) a psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia”. Por isso, a relevância em trazer alguns aspectos julgados importantes para a compreensão do desenvolvimento da criança, da jovem e do jovem, fundamentando a pedagogia histórico-crítica. Essa concepção de educação viabiliza o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, proporcionando a elas e a eles acesso ao conhecimento, respeitando sempre as peculiaridades da faixa etária.

A compreensão de trabalho educativo expressa na pedagogia histórico-crítica se traduz no ato que gera no indivíduo a humanidade que, por sua vez, é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens e mulheres (SAVIANI, 2006). Segundo a pedagogia histórico-crítica, a escola possui uma função primaz de romper com o cotidiano alienado – pode-se pensar isso melhor juntos, não? –, incorporando a ele elementos da vida não cotidiana. Saviani nos revela esse papel da escola por meio de uma bela metáfora:

[...] “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. (SAVIANI, 2011)

É, também, por meio do domínio da cultura sistemática que as pessoas marginalizadas dominarão os saberes e os mecanismos de controle dos sujeitos marginalizadores. Intrínseco a essa teoria crítico-dialética, faz-se extremamente necessária a inclusão das contribuições imprescindíveis da teoria da decolonialidade ou da descolonização no ensino de História da Rede Municipal da Cidade do Salvador. Isso devido ao fato de que o público das escolas municipais de Salvador, predominantemente, é de vulnerabilidade sociofinanceira, muito por conta de uma estrutura exploradora, racialmente excludente, oriunda de um processo histórico no qual não houve um projeto social massivo que atendesse às populações egressas da escravidão e seus descendentes. Os desdobramentos dessas condições baseadas em ausências de saúde, educação e moradia de qualidade reverberaram em qualidade precária de vida para essas pessoas. A realidade discente do município de Salvador se adéqua exatamente à teoria decolonial e à perspectiva crítico-dialética.

Na perspectiva da colonização, o mundo europeu não só foi capaz de solapar novos territórios, mas foi além, explorando os corpos com trabalho forçado e violências de várias ordens e expropriando as riquezas naturais e intelectuais dos povos originários ameríndios e africanos. A colonização europeia pilhou conhecimentos, negou culturas e destruiu padrões estéticos. Essa pilhagem acarretou na construção

de um ideário de negação das culturas ameríndias e africanas em uma espécie de “escravidão mental”, que faz com que as populações negras e ameríndias brasileiras sempre olhassem para si carregando uma inferiorização nos mais diversos sentidos do imaginário. O padrão de colonialidade europeu criou uma narrativa histórica universal monocultural, a qual prevê um mundo centrado na Europa, tendo-a como “velho mundo” mesmo já se sabendo que o fóssil humano mais antigo encontrado situa-se no leste africano, e que, portanto, a África recebe a alcunha de “berço da humanidade”, não por acaso.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar (GOMES, 2012). No campo acadêmico da Educação, muito já se debateu sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização, as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária, dinâmica que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2017).

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento, a formação de professoras e professores, os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação dialética entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam, assim, a ser um dos territórios em disputa na educação, sobretudo de novos sujeitos sociais organizados coletivamente em movimentos sociais (ARROYO, 2011).

Professoras e professores devem lutar por uma educação crítico-dialética e decolonial nesses territórios em disputa, na tentativa de emancipação social das estudante e dos estudantes. Para isso, devem valorizar as inúmeras contribuições, em termos de produção de conhecimento, das sociedades africanas, afro-diaspóricas, afro-brasileiras e ameríndias, imprescindíveis para o avanço da humanidade, e promover a construção de uma consciência crítica por parte de educandos e educandas, analisando criticamente as sociedades contemporâneas.

E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, O QUE DIZ SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?

Apesar de possíveis ressalvas acerca da legislação educacional, seja por conta de quaisquer motivos, deve-se estar sempre atento às diretrizes apontadas por essa documentação. Afinal, o processo de construção de leis e parâmetros educacionais deve ser coletivo e democrático, como ocorre na Rede Municipal de Salvador. Nesse sentido, busca-se aqui perceber se as diretrizes propostas para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental condizem com uma perspectiva crítico-decolonial, que utilize as contribuições da história social e da cultura.

Ao analisar as *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental*, contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depara-se com um estímulo ao “[...] pensamento crítico, à autonomia e à formação para a cidadania” (BNCC, 2017). Ou seja, propõe que as educandas e os educandos desenvolvam uma consciência crítica que permita-lhes compreender as relações de poder existentes na sociedade e posicionar-se politicamente diante delas. Portanto, uma perspectiva crítico-dialética no ensino de História condiz com a legislação educacional vigente. Ao tempo em que as correntes teóricas da história social e da cultura funcionam como ferramentas para alcançar esse objetivo, tendo em vista que priorizam um olhar para as experiências de vida das camadas sociais menos abastadas, excluídas ou marginalizadas.

Nesse mesmo subtópico da BNCC, encontram-se diretrizes voltadas para a valorização da alteridade, por meio da defesa da necessidade do estudo das populações negras e ameríndias enquanto agentes no

processo histórico brasileiro. Essa legislação defende a importância da obrigatoriedade da inclusão da temática da história da África e das culturas afro-brasileiras e ameríndias, por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Dessa maneira, as bases nacionais curriculares preveem e até estimulam uma educação antirracista e decolonial, um ensino de História que combata qualquer tipo de discriminação ou preconceito e que fuja de concepções eurocentradas, que estiveram (e às vezes ainda estão) presentes na história do Brasil e na historiografia brasileira. Essas possibilidades ficam evidenciadas no trecho abaixo:

“Problematizando a ideia do “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.” (BNCC, 2017)

Portanto, percebe-se que é fundamental para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal soteropolitana uma educação crítico-dialética, antirracista e decolonial, assim como um ensino de história embasado nessas concepções e que utilize as contribuições teórico-metodológicas da história social e da história da cultura, pois contempla a realidade vivida pela comunidade escolar municipal da cidade do Salvador. Levando em consideração tal contexto sócio-histórico, que possui uma população majoritariamente negra (preta e parda) que esteve escravizada por cerca de quatro séculos, não se pode conceber uma educação diferente dessa. Especificamente para esse segmento educacional, a BNCC sugere que seja pautado por três *procedimentos básicos*:

1. Identificar os eventos considerados importantes na história ocidental (África, Europa e América, principalmente o Brasil);
2. Selecionar, compreender e refletir sobre a produção, circulação e utilização de documentos de maneira crítica;
3. Reconhecer e interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno histórico para elaborar uma percepção própria.

Esses procedimentos condizem com os marcos da concepção de História defendidos aqui para os Anos Finais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino.



6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|--|
| TEMPORALIDADE, ESPAÇO E REGISTROS HISTÓRICOS | |
| <p>Compreender e problematizar os conceitos de ciência, temporalidade, espaço e fontes de pesquisa.</p> <p>Compreender e valorizar a pesquisa científica e a metodologia da pesquisa em história.</p> <p>Identificar e reconhecer a produção historiográfica enquanto conhecimento científico.</p> <p>Dominar e aplicar os conhecimentos e procedimentos básicos sobre pesquisa, demonstrando-os por meio de produções diversas. ■</p> | <p>Demonstra compreensão sobre os princípios elementares da disciplina: noção de tempo, periodização, fontes e pesquisa histórica?</p> <p>Demonstra compreensão sobre a historicidade e problematiza a periodização histórica em: antiguidade, idade média, período moderno e período contemporâneo? ■</p> |
| A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES | |
| <p>Compreender os conceitos de: mundo antigo, nômade, sedentário, comunidade, sociedades e civilização.</p> <p>Compreender que a vida em sociedade é permeada de relações harmônicas e conflituosas, geralmente injustas e desiguais.</p> <p>Comparar as diferenças entre as sociedades nômades e sedentárias.</p> <p>Compreender que existiram diversas formas de organizações sociais e de valores humanos nas diferentes sociedades ao longo da história. ■</p> | <p>Compreende e problematiza sobre o surgimento dos primeiros seres humanos e das primeiras sociedades humanas que ocorreram no continente africano?</p> <p>É capaz de identificar a diferença entre comunidades nômades e comunidades sedentárias?</p> <p>Demonstra apropriação das principais causas que levaram à formação das primeiras sociedades e suas principais características, durante a antiguidade?</p> <p>Demonstra compreensão e capacidade de comparar as principais características relacionadas à estrutura social, organização política e econômica, religiosidade, produção de conhecimento e educação das primeiras civilizações humanas, no continente africano, no oriente médio e no leste asiático? ▶</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>É capaz de identificar e valorizar as importantes contribuições científicas e culturais das primeiras civilizações africanas e orientais, compreendendo que são antecessoras à chamada Antiguidade Clássica?</p> <p>Elabora questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições sobre a invenção e a hipervalorização da “Antiguidade Clássica” – Grécia Antiga e Roma Antiga? ■</p> |
| <p>LÓGICAS DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA</p> | |
| <p>Compreender os conceitos de: organização social, política, economia, cultura, cidadania, democracia, trabalho, religiosidade e gênero.</p> <p>Compreender criticamente as diferentes formas de dominação social hegemônicas existentes nas diversas sociedades e civilizações ao longo da história.</p> <p>Comparar a noção de cidadania e as formas de democracia existentes no mundo antigo com aquelas encontradas na contemporaneidade.</p> <p>Comparar a religiosidade e as diferenças existentes entre os gêneros masculino e feminino nas civilizações da antiguidade e nos dias atuais. ■</p> | <p>Compreende os conceitos de cidadania, democracia, cidades-estado e república?</p> <p>Analisa, problematiza e compreende as interações, as relações sociais, políticas, econômicas, de trabalho, de gênero, de religiosidade e de classe que existiram nas diferentes sociedades da antiguidade? ■</p> |
| <p>TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL</p> | |
| <p>Compreender e problematizar os conceitos de: período medieval, rupturas, continuidades, servidão e escravidão.</p> <p>Compreender que as estruturas sociais mudam ao longo do tempo, decorrente de causas variadas.</p> <p>Comparação das principais características das sociedades existentes no mundo antigo com aquelas encontradas no mundo medieval. ■</p> | <p>Identifica as principais causas que levaram ao fim do denominado período antigo e as principais características do período medieval, nos diferentes contextos ao redor do mundo?</p> <p>Identifica as principais mudanças e permanências, ou rupturas e continuidades, na passagem da antiguidade para o período medieval, nos diferentes contextos ao redor do mundo? ■</p> |

7º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE AS SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIAS | |
| <p>Compreender que existiram diferentes processos históricos em determinados contextos sócio-históricos no mundo durante o período medieval, dominando e problematizando o conceito de eurocentrismo.</p> <p>Compreender e problematizar o eurocentrismo presente na historiografia sobre o período medieval.</p> <p>Identificar e compreender a dimensão de importância da África Subsaariana, do Império de Songai, do Império de Gana e do Império de Mali, valorizando a complexidade social e a produção de conhecimento desses contextos sócio-históricos.</p> <p>Identificar e valorizar a produção de conhecimento científico e as expressões religiosas do mundo árabe durante o período medieval.</p> <p>Compreender a importância das trocas comerciais entre diferentes civilizações do mundo medieval enquanto difusoras de cultura: modos de vida, conhecimento científico, religiosidade.</p> <p>Identificar e valorizar o processo histórico das diferentes sociedades ameríndias pré-colombianas, durante o período medieval, no que tange a conhecimento científico, religiosidade, organização social e aspectos culturais.</p> <p>Compreender as rupturas e continuidades, as relações de dominação social e de servidão no processo histórico medieval europeu. ▶</p> | <p>Faz a apropriação do conceito de eurocentrismo e é capaz de problematizar sua hegemonia na historiografia sobre o período medieval?</p> <p>Problematiza o conceito de período medieval ou de idade média, refutando a perspectiva de atraso que foi imputada a esse período na historiografia?</p> <p>Identifica e analisa as diferenças e semelhanças entre os diferentes contextos sócio-históricos do mundo medieval (África, Américas, Ásia e Europa)?</p> <p>Identifica e valoriza as contribuições culturais e científicas das sociedades da África Subsaariana medieval (Império de Songai, Império de Gana e Império de Mali)?</p> <p>Compreende a importância das contribuições culturais e científicas do mundo árabe medieval, reconhecendo seu avanço tecnológico e epistêmico em relação às sociedades europeias?</p> <p>Identifica as possibilidades de interação cultural que as trocas comerciais entre as civilizações medievais, principalmente entre orientais e ocidentais, propiciaram: modos de vida, conhecimento científico, religiosidade, entre outros?</p> <p>Compreende a diversidade e a complexidade das sociedades ameríndias medievais pré-colombianas, identificando suas contribuições culturais, científicas, sobre religiosidade e sobre organização social? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Compreender o poder hegemônico da Igreja Católica na Europa medieval, comparando e problematizando a hegemonia das religiões cristãs nos países ocidentais contemporâneos. ■</p> | <p>Identifica e analisa de forma crítica as relações de poder, domínio e servidão existentes na Europa medieval, exercidas nas diferentes classes sociais?</p> <p>Compreende a dimensão do poder socioeconômico da Igreja Católica na Europa medieval e as consequências dessa questão para o mundo ocidental contemporâneo, reconhecendo e problematizando a hegemonia das religiões cristãs? ■</p> |
| HUMANISMOS, RENASCIMENTOS E O NOVO MUNDO | |
| <p>Compreender e problematizar os conceitos de: modernidade, Humanismo, Renascimento e expansão marítima e científica, mercantilismo.</p> <p>Compreender e problematizar as rupturas e continuidades da modernidade europeia: Humanismo, Renascimento e Reforma.</p> <p>Identificar as expansões científicas e marítimas durante a modernidade enquanto processos históricos permeados por disputas territoriais e econômicas entre as civilizações europeias cristãs e árabes muçulmanas.</p> <p>Identificar e compreender a relação entre o processo histórico da modernidade e o mundo contemporâneo, no que tange a: desenvolvimento econômico, disputa por recursos naturais e mercados consumidores, embates religiosos, formas de trabalho e modos de produção. ■</p> | <p>Apropria-se e problematiza os conceitos: modernidade, Humanismo, Renascimento e expansão marítima e científica, mercantilismo?</p> <p>Demonstra domínio sobre a análise e problematização de rupturas e continuidades relativas à modernidade europeia, assim como seus efeitos no continente africano e nas Américas?</p> <p>Identifica e analisa de forma crítica os interesses e disputas envolvidos no processo histórico da expansão marítima e científica da modernidade, problematizando questões relacionadas a economia, religiosidade, poder político e militar, entre outros?</p> <p>Demonstra compreensão e analisa de forma crítica as relações entre o processo histórico da modernidade e o mundo contemporâneo, problematizando, principalmente: desenvolvimento econômico, disputa por recursos naturais e mercados consumidores, embates religiosos, formas de trabalho e modos de produção? ■</p> |

A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO

Compreender e dominar os conceitos de: Estado, poder, nação, monarquia e absolutismo.

Compreender o processo histórico da formação dos estados nacionais europeus, problematizando a construção da ideia de nação e do ideal de nacionalismo.

Identificar a centralização do poder político, militar e econômico nos estados europeus e compreender como esse processo influenciou na conquista e exploração das Américas, por meio da colonização.

Comparar as formações dos estados nacionais de Portugal, Espanha, Inglaterra e França, relacionando esses processos históricos com a configuração mundial atual, marcada pelas desigualdades entre países abastados e países pobres. ■

Demonstra apropriação e compreensão dos conceitos de: Estado, poder, nação, monarquia e absolutismo, aplicando-os em atividades ao longo do processo de aprendizagem sobre a organização do poder no mundo moderno?

Analisa de forma crítica a ideia de nação e o ideal de nacionalismo na sociedade brasileira contemporânea, problematizando-os a partir da demonstração da construção de suas características por meio do processo histórico da modernidade?

Relaciona o processo de centralização do poder político, econômico e militar, que ocorreu nos estados nacionais europeus, com o processo de conquista e exploração das Américas, por meio da exposição de comparações ou análises comparativas com a sociedade brasileira atual?

Relaciona o processo de formação dos estados nacionais europeus, principalmente os de Portugal, Espanha, Inglaterra e França, com a configuração mundial atual, no que tange às desigualdades entre países abastados e países pobres, por meio de atividades que priorizem análises comparativas dos indicadores socioeconômicos do Brasil e de outros países? ■

LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE

Compreender os conceitos de: matéria-prima, mercados consumidores, escravidão e capitalismo.

Compreender os motivos que levaram à formação do mercantilismo e ao processo de expansão marítima europeia, problematizando as relações de domínio e exploração promovidas na disputa por matérias-primas, rotas comerciais e mercados consumidores. ▶

Demonstra compreensão e domínio sobre os conceitos de: matéria-prima, mercados consumidores, escravidão e capitalismo, por meio de uma análise crítica que os problematize e compare ao longo do processo histórico da modernidade com o mundo contemporâneo? ▶

Compreender sobre a dimensão e o impacto do tráfico de escravizados e escravizadas, que foram sequestradas do continente africano, no desenvolvimento socioeconômico dos países europeus escravagistas.

Compreender criticamente a consolidação do sistema capitalista, por meio da exploração colonial nas Américas e do comércio de pessoas negras africanas. ■

Demonstra uma análise crítica sobre as razões e interesses envolvidos na formação do mercantilismo e no processo de expansão marítima e comercial europeia, problematizando as disputas e tensões, as relações de dominação e exploração existentes, estabelecendo relações com a configuração mundial atual, principalmente com as Américas e com a África?

Estabelece relações entre as desigualdades e preconceitos raciais existentes atualmente e o processo histórico da escravidão moderna, analisando criticamente o tráfico de escravizados e escravizadas, que foram sequestrado(as) do continente africano e seus impactos nas relações socioeconômicas do Brasil atual, por meio de atividades que explicitem tanto as desigualdades quanto as conquistas, avanços e contribuições das populações negras?

Demonstra como os processos históricos de exploração das Américas e de sequestro, escravização e comércio de pessoas negras entre os continentes africano, europeu e americano impactou nas estruturas sociais e econômicas dos territórios envolvidos, por meio de atividades voltadas para análises críticas e comparativas? ■

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| O MUNDO CONTEMPORÂNEO: O ANTIGO REGIME EM CRISE | |
| <p>Analisar os movimentos revolucionários transformadores e suas reverberações em diferentes territórios.</p> <p>Refletir sobre as ideias iluministas e suas consequências nos movimentos revolucionários europeus e nas Américas.</p> <p>Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.</p> <p>Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. ■</p> | <p>Compreende a importância das organizações sociais em busca de melhores condições para a população, principalmente as de condições mais difíceis?</p> <p>Compreende e analisa a relevância de mobilizações sociais a partir da conscientização da realidade social, econômica e política que vive a população de determinados lugares?</p> <p>Compreende as consequências do processo da Revolução Industrial para o mundo?</p> <p>Identifica e relaciona o processo da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo? ■</p> |
| OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NAS AMÉRICAS | |
| <p>Discutir os processos emancipatórios das colônias americanas como consequências das ideias liberais.</p> <p>Analisar o processo de independência do Brasil e a formação de um governo monárquico e escravista.</p> <p>Discutir os movimentos de reação às formas de governo, economia e sociedade no Brasil após 1822.</p> <p>Analisar a política econômica imperialista europeia para com os continentes africano e asiático. ■</p> | <p>Demonstra conhecimento dos fatos e faz interpretações acerca do processo de emancipação brasileira em relação a Portugal?</p> <p>Compreende as formas de consolidação da independência do Brasil e seu processo de formação nacional?</p> <p>Identifica o Brasil no contexto internacional enquanto país em formação no século XIX? ■</p> |
| O BRASIL DO SÉCULO XIX | |
| <p>Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. ▶</p> | <p>Identifica e analisa o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado? ▶</p> |

Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.

Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. ■

Identifica, compara e analisa a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado?

Relaciona as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império?

Identifica as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discute diferentes versões sobre o conflito?

Formula questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas?

Identifica e relaciona aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discute a importância de ações afirmativas?

Identifica e analisa as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império? ■

CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX

Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. ■

Estabelece relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia?

Reconhece os principais produtos utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisa os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica?

Caracteriza e contextualiza aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX?

Identifica e contextualiza o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia?

Identifica as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas? ■

9º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| O RENASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX | |
| <p>Identificar e refletir sobre os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, identificando particularidades da história local e regional.</p> <p>Identificar e analisar os mecanismos de inserção/exclusão da população negra e indígena na sociedade brasileira pós-abolição, sua importância na participação da formação econômica, política e social do Brasil e nos processos de urbanização.</p> <p>Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). ■</p> | <p>Compreende a importância do exercício cidadão no país onde se vive a partir de um processo histórico?</p> <p>Analisa o advento e a importância de uma República como forma de governo?</p> <p>Percebe as diferenças sociais existentes a partir da lógica capitalista?</p> <p>Identifica as mobilizações sociais de trabalhadores para terem seus direitos garantidos e mantidos?</p> <p>Compreende a forma de governos autoritários a partir da década de 1930, bem como as formas de luta e resistências a eles? ■</p> |
| TOTALITARISMO E CONFLITOS MUNDIAIS | |
| <p>Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais, os conflitos vivenciados na Europa e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa, e a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p> <p>Discutir e contextualizar os processos de emergência do Fascismo e do Nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto), assim como o colonialismo no continente africano e asiático e as formas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. ▶</p> | <p>Analisa o sistema capitalista no século XX, seus efeitos e as suas contestações?</p> <p>Compreende o processo de independência de países africanos no século XX e suas reverberações na luta antirracista no mundo?</p> <p>Valoriza a democracia como forma de autonomia para as decisões de uma nação e o exercício de cidadania?</p> <p>Compreende a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos como garantia de valor à vida, à liberdade de expressão, à dignidade humana e respeito às diferenças? ■</p> |

Relacionar a defesa dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação em contraponto às ditaduras nas Américas e em consonância com os movimentos de redemocratização no mundo após a Guerra Fria. ■

**MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E
REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946**

Discutir e analisar o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988, identificar direitos civis, políticos, sociais e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito e violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. ■

Identifica e analisa processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946?

Descreve e analisa as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 na produção das desigualdades regionais e sociais? ■

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este documento tem o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da Rede Municipal de Salvador. Tentou-se organizá-lo em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade, com vistas a atender às expectativas das alunas e dos alunos, visando à sua formação e ao seu desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O documento foi pensado e elaborado com base nos encontros e debates, nas propostas e avaliações trazidas por professoras e professores da Rede Pública de Salvador. Uma escrita colaborativa, verdadeiramente. É válido, também, evidenciar o papel articulador dos educadores como um todo, da comunidade acadêmica e de especialistas da Secretaria Municipal da Educação. A docente e o docente terão clareza de objetivos a alcançar no planejamento e desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Importante salientar que, apesar de o ensino da Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) fazer parte dos currículos escolares brasileiros como “disciplina”, ele tem sido motivo de muitas indagações e debates. Seja por questões relativas às orientações metodológicas, seja por questões pragmáticas. Certo é que isso vem gerando um distanciamento muito grande entre o que se orienta e o que se pratica, dando a impressão de que não há possibilidade de sua aprendizagem nas escolas regulares.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1998 (PCN-EF) e 2000 (PCN-EM), essa visão vem sendo mudada. A LDB, por ter definido a obrigatoriedade da oferta do ensino da LE na Educação Básica; os PCN, que traziam os objetivos educacionais, além de apontarem as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna, passando, então, a ganhar um espaço na organização curricular das escolas. Nele, diz-se que “ao se promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)”. (BRASIL, 1998)

Sobre a importância da LE, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017) afirma que seu estudo visa “ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social”. Sob essa perspectiva, a aluna e o aluno passam a conhecer não apenas outras culturas como também passam a ser capazes de compreender a sua própria e de serem agentes modificadores do seu entorno sociocultural. Ou seja, promove o protagonismo da aluna e do aluno, já que desenvolve sua autonomia, seu conhecimento, de acordo com a definição de Costa (2000),

“Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário.” (COSTA, 2000)

Em relação aos PCN, eles abrem debate sobre algumas questões relativas às condições encontradas nas salas de aula que dificultam o ensino das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. São elas: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.”

Naquele documento, a leitura ganhava um destaque especial, com foco no uso social da linguagem em textos autênticos, na sua análise linguística. Sob essa ótica, o objeto de ensino e aprendizagem pretendia, então, se pautar na análise e reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua em textos e contextos diversos.

Só que, infelizmente, isso não vinha acontecendo, já que muitas escolas ainda optavam por aulas baseadas em tradução, memorização e repetição.

Ainda em relação aos PCN, ao longo dos quatro Anos Finais do Ensino Fundamental, preconizam que a aluna e o aluno devam se conscientizar dos seguintes conhecimentos: conhecimento sistêmico – que possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua, que se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo, e da organização textual, que engloba as rotinas internacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo, ou seja, são formas de compreender as maneiras de viver a experiência humana.

Por outro lado, há de se trazer a importância da BNCC – que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes de escolas públicas e particulares devem desenvolver em cada ano da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O termo Língua Estrangeira Moderna – LEM – usado em referenciais passados, pressupõe que a língua a ser ensinada não faz parte dos contextos sociais da aluna e do aluno. Agora, a língua inglesa passa a merecer um olhar diferenciado em sala de aula, uma vez que torna-se componente curricular obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, diferentemente de como, antes, o ensino de LE estava configurado, já que a partir da então 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna era obrigatório e a escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Agora, se a escola só oferece uma língua estrangeira, essa precisa ser obrigatoriamente o inglês.

A BNCC está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Apresenta o ensino da língua inglesa como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. Portanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017),

“Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Desse modo, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas.” (BNCC, 2017)

Dentro desse contexto social, o caráter universal da LI ganha mais relevância, já que ensiná-la não se resume ao estudo da cultura apenas de países anglo-saxônicos. Agora, como uma língua franca, uma língua da pluralidade, está inserida num mundo em que comunicar-se é ir além, é romper barreiras linguísticas. Assim, o ensino de LI possibilita ao aluno reconhecer e compreender a pluralidade linguística e cultural em que está inserido. Na BNCC, os eixos organizadores são os seguintes: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

Aqui, vale lembrar que o que antes era conhecido como *Listening/Speaking Skills*, com base nessa nova configuração, encontra ressignificação no eixo de Oralidade, assim como os eixos Leitura e Escrita não são simples tradução de *Reading/Writing Skills*, e sim domínios das competências leitora e escritora e suas funções sociais que ultrapassam as competências linguísticas.

O eixo Conhecimentos Linguísticos apresenta como ponto central “levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir as regularidades e irregularidades do funcionamento sistêmico do inglês” com “práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua” (BNCC, 2017). Portanto, acompanhando o que diz a BNCC, propomos aqui um ensino da gramática não mais como um “fim”, e sim de forma contextualizada. Isso já começa a se consolidar como uma prática comum entre as professoras e os professores e nos materiais didáticos. É pensando nessa nova organização dos eixos que se propõe aqui um sentido mais representativo nos seguintes aspectos:

- **Leitura** – A BNCC sugere “o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção agregam sentidos”, essas são bem sina-

lizadas por habilidades reconhecidas pelos professores (*skimming, scanning, preview* etc.). Recomenda-se, também, o trabalho com gêneros textuais (orais, escritos, híbridos) e com tipologias textuais (narração, descrição, injunção, exposição e dissertação), como já previstos em diversos descritores do documento oficial.

- **Conhecimentos Linguísticos** – Promover a reflexão acerca da adequação e inteligibilidade e, de modo contrastivo, sobre relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas possíveis.
- **Oralidade** – Refletir sobre o uso das línguas durante as atividades de LI. Destacam-se as práticas inclusivas e de trocas que acontecem no processo de *translanguaging*, termo redefinido por Ofelia Garcia como “múltiplas formas de práticas discursivas através das quais o indivíduo bilíngue tenta fazer sentido e compreender os contextos relacionados a cada uma das línguas”.
- **Escrita** – Oportunizar aos alunos agir com protagonismo, em que o ato de escrever é também concebido como prática social, enfatizando sua natureza processual e colaborativa.
- **Dimensão Intercultural** – Vivenciar processos de constituição de identidades abertas e plurais, problematizando os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos.

O ENSINO ORIENTADO POR GÊNEROS TEXTUAIS

Com base nos PCN e na BNCC, este Referencial Curricular propõe o ensino de leitura e produção de textos orientados por gêneros textuais, ficcionais ou não ficcionais, que circulam socialmente. Com base em estudos da linguística e da linguística aplicada, surge a necessidade de inculcar uma abordagem linguístico-enunciativa nas práticas pedagógicas. É nesse contexto que os gêneros textuais ganham força, pois se configuram como práticas textuais vinculadas à vida social. Ligados às necessidades interacionais, partícipes de situações comunicativas, os gêneros textuais:

“Açam-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis. Em alguns casos são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função. Por exemplo, ninguém escreve um tratado de mecânica para promover a venda de uma máquina de lavar roupa, assim como ninguém publica uma ordem do dia num quartel pensando em mostrar suas habilidades estilísticas ou competências literárias. Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia.” (MARCUSCHI, 2008)

Já Dolz e Schneuwly (1998) afirmam que:

“[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhes orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente”. (DOLZ, SCHNEUWLY, 1998)

Cabe à professora e ao professor gerar possibilidades para que as alunas e os alunos se apropriem de características discursivas e linguísticas em situações reais, inseridas em um determinado contexto. O ensino orientado por gêneros textuais permite ampliar a compreensão do processo de recepção e produção textual e o estudo de questões relacionadas à diversidade cultural e social. Lopes-Rossi (2002; 2012) apresenta um quadro teórico que facilita o trabalho:

QUADRO 1

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE CADA GÊNERO DISCURSIVO A SER PRODUZIDO

| NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO GÊNERO DISCURSIVO | INFORMAÇÕES QUE ESSES NÍVEIS PROPORCIONAM AO ALUNO | PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA CONSTRUIR O MODELO DIDÁTICO (DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO) |
|--|--|--|
| <p>Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo, temática, estilo e condições de produção, circulação e recepção</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Finalidade da produção • Assunto que se pode abordar • Informações necessárias ao gênero • Estilo adequado em função do propósito, do público-alvo e do meio de circulação do texto • Fontes de informações para a produção escrita • Suporte em que o gênero circula • Público-alvo | <p>Com que finalidade se produz esse gênero? Quem o escreve (em geral)? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?</p> |
| <p>Elementos composicionais verbais e visuais</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos não visuais possíveis (fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações etc.) • Características das informações verbais • Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais | <p>Que elementos verbais e visuais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados?</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável/típico)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Como começar o texto, como desenvolvê-lo e concluí-lo • Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero | <p>Que tipo de informações se espera encontrar em cada parte do texto? Há um certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações? Não havendo padrão estável, quais as possibilidades de organização do texto?</p> |
|---|--|---|

O mesmo autor aponta os conhecimentos linguísticos a serem trabalhados:

| <p style="text-align: center;">QUADRO 2</p> | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-TEXTUAIS BÁSICOS PARA TODOS OS GÊNEROS DISCURSIVOS</p> | |
| <p>Níveis de conhecimento básico para todos os gêneros discursivos</p> | <p>Perguntas básicas orientadoras para construir o modelo didático do gênero</p> |
| <p>Desenvolvimento de períodos e parágrafos com coesão referencial e sequencial, paralelismo sintático e semântico.</p> | <p>Os aspectos sociocomunicativos do gênero determinam alguma especificidade no tamanho, no tipo e na complexidade dos períodos e dos parágrafos?</p> |
| <p>Aspectos gramaticais (microestruturais) de acordo com a norma-padrão.</p> | <p>Há elementos de coesão que sejam mais adequados ao gênero?</p> <p>O nível de formalidade esperado para o gênero impõe o uso de algum recurso linguístico específico?</p> |

QUADRO 3

SUGESTÕES DE DIFERENTES TIPOS TEXTUAIS A SEREM TRABALHADOS EM LI

| CATEGORIES OF TEXT TYPES | EXAMPLES OF TEXT TYPES FOR KS1 | ADDITIONAL EXAMPLES OF TEXT TYPES FOR KS2 | SOCIAL PURPOSE/S | TYPICAL GRAMMATICAL FEATURES |
|--------------------------|--|--|--|--|
| Narrative Texts | <ul style="list-style-type: none"> • Stories • Poems | <ul style="list-style-type: none"> • Biographies • Journals | <ul style="list-style-type: none"> – To entertain – To retell an event or series of events and/or reflect | <ul style="list-style-type: none"> – Past tense – Emotional language – Time sequences |
| Information Texts | <ul style="list-style-type: none"> • Charts • Personal description | <ul style="list-style-type: none"> • Announcements • News reports • Weather reports | <ul style="list-style-type: none"> – To classify and describe a phenomenon or a particular class of things | <ul style="list-style-type: none"> – Technical terminology – Adjective phrases – General nouns |
| Exchange | <ul style="list-style-type: none"> • Cards • Personal letters | <ul style="list-style-type: none"> • E-mails • Formal letters | <ul style="list-style-type: none"> – To exchange or response to message | <ul style="list-style-type: none"> – Formulaic expressions, address, date, salutation |
| Procedural Texts | <ul style="list-style-type: none"> • Directions • Instructions | <ul style="list-style-type: none"> • Procedures • Recipes | <ul style="list-style-type: none"> – To provide clear directions to help the readers perform a set of specific actions to complete a specific outcome | <ul style="list-style-type: none"> – Use of imperatives – Action verbs – Adverbials of time manner, place, reasons etc. |
| Explanatory Texts | <ul style="list-style-type: none"> • Captions • Illustrations | <ul style="list-style-type: none"> • Explanations of how an why | <ul style="list-style-type: none"> – To describe the processes whereby phenomena works/why it works | <ul style="list-style-type: none"> – Action verbs – Technical terminology – Exclusion of personal nouns |
| Persuasive Texts | <ul style="list-style-type: none"> • Advertisements • Posters | <ul style="list-style-type: none"> • Brochures • Discussions • Expositions | <ul style="list-style-type: none"> – To persuade someone of a point of view | <ul style="list-style-type: none"> – Modal verbs – Action verbs – Evaluative language |

MÉTODOS E ABORDAGENS

Há muito se discute sobre qual o melhor método ou abordagem de ensino de LI.

Para que o estudo com os diversos tipos de textos seja exitoso, recomenda-se utilizar o GAPS METHOD (veja quadro abaixo), mas é importante conhecer outros métodos e abordagens, como indicados a seguir. Se, por um lado, os conteúdos dizem respeito a “o quê” aprender; por outro, o método se reporta ao “como”, e essa lógica se aplica ao ensinar, ou seja, o método diz respeito à forma de fazer o ensino acontecer para que a aprendizagem se efetive do modo esperado. Portanto, o método “explicita o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008).

GAPS METHOD

Genre, audience, purpose and style - or GAPS!

Identifying GAPS

When it comes to the writing tasks in the exam, your first step is to clearly identify:

- the **genre** – what type of text should you be writing, e.g. a magazine article
- the **audience** – who will be reading your text, e.g. teenagers
- the **purpose** of your text, e.g. to convince people to do more sport
- your chosen writing **style**, e.g. informal

Genre means the **form** of your non-fiction text. The lists below describe a few different forms.

If your non-fiction text is a **letter**:

- Put your address at the top right of the paper
- Put the address of the person you are writing to at the top left of the paper
- start with «Dear...»
- sign «Yours sincerely,» (if you know the person’s name) or «Yours faithfully,» (if you don’t – e.g. if you’re addressing an organisation)

Audience

You can signal the audience you are writing for by:

- using the right vocabulary in the headline of your newsletter (either chatty or formal language)

Purpose

You can signal the purpose of your writing by:

- explaining why you are writing your letter in the opening sentence

Leffa (1988) cita alguns métodos que vêm sendo utilizados:

1. **Abordagem da gramática e da tradução (AGT):** trabalha o ensino da segunda língua com base na primeira. As explicações ocorrem na língua materna do aluno e a ênfase está na forma escrita. De acordo com o autor, é o método que possui mais tempo de uso na trajetória do ensino de línguas, porém vem sofrendo críticas por deixar de lado

o enfoque sobre a oralidade, utilizar livros como fonte de atividades, fazendo com que não haja necessidade de o professor dominar o idioma, apenas os aspectos gramaticais.

2. **Abordagem direta (AD):** trabalha somente com a segunda língua, fazendo um contraponto com a AGT. Todas as aulas são dadas utilizando o novo idioma, com ênfase na língua oral e na utilização de diálogos situacionais. Defende a ideia de que a segunda língua é aprendida à medida que o aluno consegue aprender a “pensar na língua”. Trabalha de forma que primeiro se conheçam situações para sistematização, e então a gramática vai aos poucos surgindo, mas sem nenhum enfoque de grande importância. Utiliza o método de repetição.
3. **Abordagem para a leitura (AL):** o foco principal dessa abordagem é desenvolver a habilidade para a leitura, por isso trabalha-se mais com exercícios escritos e questionários baseados em textos. É uma proposta de aliar a AGT com a AD, promovendo o enfoque para a escrita da primeira e a preocupação em expor o aluno à língua da segunda. A gramática apenas é necessária para auxiliar na compreensão do que está sendo lido.
4. **Abordagem audiolingual (AAL):** surgiu durante a Segunda Guerra Mundial devido à necessidade dos exércitos de formar falantes em pouco tempo. Consiste na aluna e no aluno ouvir diálogos e falas em laboratórios de línguas e depois reproduzi-los oralmente. Defende que a língua é a fala e não a escrita, um conjunto de hábitos condicionados por meio de estímulo e resposta, que o aluno deve ser exposto a fatos, assim como no método AD, que as línguas são diferentes, promovendo a comparação entre as línguas e suas culturas.

Há ainda outros métodos aos quais o autor se refere, todos utilizados para trabalhar com falantes de outros países, são eles:

- **Sugestologia de Lozanov** – Considera os fatores psicológicos e ambientais, trabalho vocabular e as quatro habilidades ao mesmo tempo.
- **Método de Curran** – Utiliza técnicas de terapia em grupo. Frases são pronunciadas, gravadas e depois repetidas.
- **Método silencioso de Gattegno** – São utilizados bastões e gráficos coloridos, que a aluna e o aluno aprendem a manipular e, a partir das consultas ao gráfico, vão aprendendo a segunda língua. A professora ou o professor quase não fala.
- **Método de Asher** – Ensina por meio de comandos. A aluna e o aluno só irão falar quando sentirem necessidade.
- **Abordagem natural** – Defende que a fala tem de surgir naturalmente, como um uso inconsciente das regras.
- **Abordagem comunicativa** – Preocupa-se em adequar a língua à situação. A aluna e o aluno aprendem a desenvolver estratégias para se comunicar.

Apesar de muitos métodos e abordagens, não há um método que seja o mais eficaz, útil ou significativo. O contexto vai direcionar o mais eficaz para aquele momento, conforme a necessidade apresentada. Vale salientar que a abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) pode ser uma forma de propiciar mobilidade acadêmico-social e competência linguística, inserindo outros domínios integrados a essa aprendizagem. Ela vem sendo utilizada com sucesso no mundo todo, ampliando, assim, o papel exclusivamente comunicativo da língua inglesa, além de oportunizar diálogo do componente Inglês com os demais da BNCC.

CURRÍCULO INTEGRADOR

Ler na escola, hoje, como já constatamos, deve ser o foco do processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas, e em LE não poderia ser diferente. A proposta é trabalhar com projetos interdisciplinares de leitura (jornais, clube da leitura para mães de alunas e alunos e celeiro de escritoras e escritores, livros com poemas e histórias das alunas e dos alunos), que envolvam elaboração de propostas coletivas mais consistentes. Sobre a interdisciplinaridade, Japiassu (1976) afirma que:

“A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” (JAPIASSU, 1976)

Ela envolve, *a priori*, a troca, o diálogo e os conhecimentos de conteúdos de outras disciplinas. As reuniões escolares ou de classe – que atualmente versam principalmente sobre alunas, alunos e problemas da escola – devem tratar também de tópicos a serem compartilhados de forma realmente interdisciplinar. O trabalho com projetos tem de ter objetivos bem definidos e participação de todo o corpo pedagógico. Ao oferecer à aluna e ao aluno a possibilidade de trabalhar com essa forma de expressão, faz-se com que ele abra os olhos para o mundo à sua volta, valorizando, também, o seu conhecimento de mundo, que chega à escola com uma história, um modo de vida, um sentido preconcebido para suas experiências. Daí ser tão fascinante e surpreendente o trabalho por projetos, já que é envolvente e isso é fundamental por proporcionar trabalhos interativos, diversificados, com o intuito de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

É importante perceber que o uso de estratégias é fundamental nesse processo, assim como utilizar trabalhos com projeto e elaboração de sequências didáticas, como proposto nos Cadernos Nossa Rede, com vistas a trazer uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Por meio delas, cria-se contextos de produção e oferece-se às alunas e aos alunos atividades variadas, para que se apropriem de um determinado gênero em diversas situações de comunicação.

Destaca-se, ainda, que novas formas de agir e interagir vêm modificando a vida das pessoas, e não seria diferente em relação aos processos de ensino e de aprendizagem de uma LE, que vem passando, por sua vez, por adequação e ressignificação, como já dito anteriormente. Na concepção aqui proposta, há um enorme desafio a ser vencido pelas professoras e pelos professores, principalmente no que diz respeito aos múltiplos letramentos, impulsionadores de uma formação de leitores críticos, que se tornam verdadeiros agentes transformadores. Nesse contexto, é possível promover a interação com textos multimodais visando contribuir para a compreensão e produção textual. Importante lembrar que os próprios PCN já traziam essa abordagem, já que preconizavam que as alunas e os alunos deveriam utilizar diferentes linguagens como meio de inserção social e complementavam: “[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. (BRASIL, 1997)

Com a inserção de novas tecnologias de comunicação e informação – as TICs – nas escolas, abriu-se nova configuração de espaço, em que tanto professora e professor como aluna e aluno devem aprender a utilizar novas práticas que favoreçam os letramentos múltiplos no ensino de LE. Essas práticas utilizam diversas linguagens por meio da interação, promovendo mudanças na realidade com base na formação do leitor crítico. Para tanto, o trabalho com a multimodalidade – combinação de recursos semióticos e a compreensão do funcionamento dos textos – faz-se necessário no espaço de sala de aula, com vistas a ressignificar os sentidos. Assim, o papel da professora e do professor é de mediadora e mediador, de investigadora e investigador, como salienta Pennycook (2006), de modo a promover um ensino que leve em consideração as transformações no mundo e esteja apto a se adaptar a essas novas configurações e mudanças.

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), pode-se, por exemplo, enviar, a qualquer hora, uma canção para alguém, que, por sua vez, poderá ouvi-la imediatamente (ou quando bem quiser), além de permitir que se ouça música na maioria dos lugares, por meio dos disposi-

tivos móveis. Antes, utilizava-se gravador de fitas para gravar músicas que tocavam na rádio, ou, ainda, LPs; hoje, com as TDICs, é possível ir muito além – ouvir um CD em ordem a ser escolhida, misturadas ou não às canções de outros CDs e artistas. Mais ainda: é possível conhecer um CD de um compositor tal e qual ele o concebeu – a ordem das canções planejada, o encarte, as imagens, o design da capa (e da contracapa), processo inimaginável antes das TDICs. É nesse contexto que se deseja que alunas e alunos estejam inseridos. Para tanto, é mais do que necessário desenvolver habilidades de leitura e produção de textos para o trato com o hipertexto, análise de sites e serviços, ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções, práticas contemporâneas tão comuns nas redes sociais, além de outras dinâmicas próprias, como curtir, comentar, publicar notícias, fazer postagens.

Assim, a habilidade de leitura ganha um outro viés, alavancado por movimentos de várias naturezas – coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc. –, enfatizando-se, assim, os gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, principalmente do 6º ao 9º ano.

Nessa perspectiva, supõe-se o desenvolvimento de habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias, operacionalizadas na leitura, escrita, oralidade. Além de gêneros voltados para o processamento e a organização de conhecimento, de forma crítica e criteriosa em relação à coleta das informações, dados e fontes de pesquisa, os gêneros de cultura digital, tão fortemente preconizados na BNCC – memes, gifs, relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto – têm sido muito requisitados.

A cada momento surgem gêneros novos que precisam ser abordados em sala de aula, por estarem presentes no cotidiano da aluna ou do aluno, portanto, por incluí-lo no mundo dos saberes, possibilitando assim que sejam desenvolvidas diversas habilidades, entre elas: capacidade de pensar e aprender com tecnologias; pesquisar, coletar informações, analisá-las, selecioná-las; criar, formular, produzir novos conhecimentos.

Dentre os gêneros novos, podem ser citados o trailer honesto (mostra uma maneira diferente de fazer críticas a filmes e shows nas redes, são vídeos com nova versão de trailer de filmes bastante populares); fanfic (vem de fanfiction, narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em blogs, sites e em outras plataformas pertencentes ao ciberespaço); detonado (explica a resolução de tarefas passo a passo, principalmente de jogos eletrônicos); remix (música modificada por outra pessoa ou pelo próprio produtor, em geral feita por um DJ, em que ele coloca uma batida rápida e efeitos adicionais, criando uma nova versão); playlist, ou lista de reprodução de músicas ou vídeos (pode ser comentada, em que se pode intercalar texto escrito e os links das canções, ou pode contar com uma locução – neste caso, o texto é oral, o que supõe a utilização de algum editor de áudio).

Todos esses gêneros propiciam situações em que os alunos possam ser protagonistas e lidar com a diversidade, com as diferenças, de forma respeitosa, além de possibilitar uma expansão dos multiletramentos, tanto do ponto de vista de contemplar diferentes culturas como do ponto de vista de contemplar diferentes linguagens e mídias, possibilitando a formação de um usuário de ferramentas competente, um “analista” crítico, que compreende implícitos e escolhas feitas, e um sujeito que use tudo isso de forma transformadora (COPE; KALANTZIS, 2005), para efetivar seus projetos comunicativos.

Outra concepção, a sociointeracionista, de Vygotsky, é a de que toda forma de atividade mental humana de ordem superior é derivada de contextos sociais e culturais, em que a aluna e o aluno partem de um grupo social que questiona, descobre e compreende o mundo com base em interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido; enquanto a professora ou o professor favorece a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

Complementando essa abordagem, devemos, também, focar na abordagem sociocultural de letramento, que reconhece a relação entre os textos e o contexto em que eles são produzidos e usados. Suas práticas estão imbricadas em relações sociais mais amplas, tradições culturais, mudanças econômicas, condições materiais e valores ideológicos. Gêneros textuais ou discursivos são os principais instrumentos para tra-

balhar nessa perspectiva. Ampliação do conceito de texto, inserção de outras unidades linguísticas, como fotografias, ilustrações, vídeos e obras de arte. Letramentos e os multiletramentos como filmes e músicas (tão atraentes aos olhos e ouvidos de nossos alunos) que tematizem questões diversas. Isso requer novas habilidades de leitura que permitam inter-relacionar textos, cores, movimentos, design, imagens e sons.

O professor deve usar a ludicidade como importante fator de mediação e integração da aluna e do aluno com a realidade. Atividades que provoquem-na e provoquem-no a pensar, criar situações para interação, solicitar que ela e ele acompanhem a construção do conhecimento. Adotar o lúdico, portanto, no cotidiano escolar no ensino de Língua Estrangeira, de forma adequada, organizada e bem planejada, conforme o conteúdo curricular, poderá ser de grande valia para as alunas e os alunos. A aprendizagem flui melhor brincando, interagindo, descobrindo novas formas de ver as coisas e o mundo, o que será possível por meio do trabalho com o lúdico. De acordo com Oliveira (2004):

“[...] é através do lúdico que a criança poderá desenvolver inúmeras habilidades, as quais destacam-se a coordenação motora, visual e verbal e desenvolvimento corporal. Além de contribuir para o desenvolvimento social, estabelecendo vínculos de afetividade, controlar a impulsividade, ficar atento às regras, aprender a observar e a concentrar-se. Tudo isso implicará em outros benefícios no desenvolvimento intelectual, tais como: memorização simbólica, imagem mental, fantasia, regras, valores, linguagem, criatividade e outros”. (OLIVEIRA, 2004)

Em consonância com as concepções de ensino e aprendizagem e com a natureza das práticas de ensino da Língua Estrangeira aqui propostas, essas orientações indicam, ainda, uma abordagem em espiral dos conhecimentos, segundo a concepção de Vygotsky. Como a aprendizagem de uma língua não é um processo uniforme, e levando-se em consideração o fato de a falante ou o falante de uma língua materna estar sempre em processo de amadurecimento linguístico ao longo de sua vida, seus conhecimentos acerca de determinado conteúdo devem sempre ser retomados.

O mais importante é o “estar motivada ou motivado para aprender”, pois isso constitui a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia ou abordagem a ser utilizada, e, para tanto, é necessário que a aluna e o aluno se engajem no processo, ou seja, tem de “aprender a aprender” e ser responsável por sua aprendizagem.

PAPEL DA PROFESSORA E DO PROFESSOR

Não há como dissociar o ensino da LE do papel da professora e do professor no processo de aprendizagem como articulador das relações da estudante e do estudante consigo mesmo, com seus pares e com as situações por ela e por ele vividas, além de mediadora e mediador do processo de aprendizagem. Segundo Souza (2010), a sociedade vem sofrendo modificações devido à globalização da informação, o que faz com que se deva repensar as formas de aprender e ensinar a LE. Por sua vez, Leffa (2001) afirma que “[...] para se formar adequadamente um profissional de Língua Estrangeira é necessário a percepção de quatro aspectos principais. É necessário ter uma teoria (base de conhecimento profissional), fazer uma prática, conduzir uma pesquisa e, finalmente, desenvolver uma política de atuação”.

Celani (2009) afirma que a professora e o professor devem relacionar o que acontece na sala de aula ao que acontece fora da escola, utilizando letras de músicas, rótulos de produtos, textos de jornais, estampas de camisetas etc.

Há desafios constantes com os quais a professora ou o professor se depara em sala de aula. Perrenoud elenca dez competências para ensinar que, por incluírem, muitas vezes, “subcompetências”, são denominadas domínios de competência, que ele reconhece como sendo prioritárias na formação contínua da professora e do professor do Ensino Fundamental:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- Administrar a progressão das atividades.
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da administração da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000)

Celani (2001, *apud* SOUZA, 2006), por sua vez, argumenta ser necessário à professora e ao professor de LE:

- Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral).
- Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).
- Conscientizar-se sobre os amplos problemas da política educacional e desenvolvimento social.
- Trabalhar de modo interativo e colaborativo.
- Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem.
- Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem.
- Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.

É preciso, acima de tudo, que a professora e o professor participem de formação continuada, já que o curso universitário, por si só, não garante uma boa qualificação, tenham interesse por estar sempre melhorando, facilitando o entendimento do outro e as diferenças e estar inserida ou inserido no contexto mundial atual.

COMPETÊNCIAS

Levando-se em consideração as necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos das alunas e dos alunos, deve-se pensar que a Língua Estrangeira, e nesse momento, particularmente o Inglês, como preconizado na BNCC, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo acadêmico e dos negócios, com vistas a desenvolver as seguintes competências específicas para o Ensino Fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

AVALIAÇÃO

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem e não pode acontecer de forma isolada. Acontecerá com uma análise crítica cuidadosa dos resultados obtidos pelos instrumentos utilizados, que poderão ser diversos, respeitando-se as várias formas de inteligências e os estilos diversos de aprendizagens.

É fundamental que ela esteja sempre condicionada e adequada ao contexto, aos objetivos e aos critérios de avaliação do componente curricular e às competências que a professora e o professor desejam avaliar. Como instrumentos mais utilizados sugere-se provas escritas e orais, trabalhos, pesquisas em duplas ou grupos, relatórios ou trabalhos escritos individuais ou em grupos, projetos interdisciplinares, seminários, sequências didáticas (SDs), questionários para grupos, estudos de caso, portfólio individual ou coletivo, webquests e autoavaliação, dentre muitos.

Para tanto, se faz necessário o tripé ação – reflexão – ação. Com o surgimento de novos desafios a cada momento no processo de ensino e aprendizagem, a ação reflexiva torna-se essencial, já que novos encaminhamentos são necessários ao se deparar com caminhos não previstos, inesperados, no processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste documento, a intenção foi mostrar como as orientações curriculares do município de Salvador precisam estar configuradas de forma a contemplar as necessidades das alunas e dos alunos e em consonância com as sugestões e pungências das professoras e dos professores da rede. Constituído-se, assim, em um verdadeiro instrumento pedagógico que visa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação de todos.

Vale salientar, portanto, que nesse contexto, a aprendizagem de conteúdos curriculares, por si só, não garante uma aprendizagem integral. Por isso, a proposta de Educação Integral respalda-se na cultura da paz, nos direitos humanos, na democracia, na ética e na sustentabilidade, compreendidos como verdadeiros desafios da humanidade; atividades práticas com vistas a promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

Diante dessa visão, espera-se que a escola cumpra seu papel de proporcionar a todas e a todos a apropriação do conhecimento socialmente valorizado, como condição necessária e prévia à construção da democracia e do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Assim, ressalta-se a importância da construção plural deste documento, em que a cultura, os conceitos científicos, as relações étnico-raciais, a sexualidade, a educação especial e inclusiva, as tecnologias e a cidadania ambiental sejam discutidas e praticadas com humanismo e civilidade.

6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| ORALIDADE/ESCUTA | |
| <p>Participar, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora ou do professor, de intercâmbio oral da vida cotidiana e do cotidiano escolar.</p> <p>Comunicar-se em situações de intercâmbio oral da vida cotidiana e do cotidiano escolar.</p> <p>Conhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.</p> <p>Compreender os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. ■</p> | <p>Em colaboração com a colega ou o colega e com a ajuda da professora ou do professor:</p> <p>Interage em situações de intercâmbio oral?</p> <p>Identifica funções e usos da língua inglesa em sala de aula (classroom language)?</p> <p>Identifica estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo?</p> <p>Aplica situações comunicativas como a apresentação (pessoal, das colegas e dos colegas e da família) previamente?</p> <p>Recita textos versificados como parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, canções e outros gêneros do campo da vida cotidiana e do campo artístico-literário?</p> <p>Aplica entonação, pausas e gestos na recitação? ■</p> |
| <p>Planejar e produzir, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora ou do professor, gêneros do campo da vida cotidiana que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.</p> | <p>Em colaboração com a colega ou o colega e com a ajuda da professora ou do professor:</p> <p>Planeja e produz para passar oralmente, por meios digitais, recados, avisos, convites, receitas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana?</p> |
| ESCRITA | |
| <p>Escrever palavras ou texto com o apoio da professora ou do professor e da colega ou do colega da dupla.</p> <p>Conhecer o uso de elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ▶</p> | <p>Coletivamente, com a professora ou o professor provocando a reflexão:</p> <p>Escreve palavras memorizadas da língua inglesa usadas para o convívio social e em sala de aula? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Compreender a produção textual em relação à coerência e coesão, à continuidade temática, à finalidade, ao contexto. ■</p> | <p>Identifica palavras não memorizadas da língua inglesa usadas para o convívio social e em sala de aula por meio de pistas linguísticas da própria palavra e de outras?</p> <p>Realiza planejamento do texto: brainstorming e organização de ideias?</p> <p>Relaciona texto memorizado em língua inglesa da vida cotidiana e do contexto escolar?</p> <p>Realiza escrita de texto não memorizado em língua inglesa da vida cotidiana e do contexto escolar usando pistas de outras escritas?</p> <p>Utiliza recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo etc.? ■</p> |
| <p>PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS EM LÍNGUA INGLESA (VERBAIS, VERBO-VISUAIS, MULTIMODAIS)</p> | |
| <p>Ler e compreender texto com o apoio da professora ou do professor.</p> <p>Compreender as antecipações, inferências e verificações ao longo do processo de leitura, com a recuperação do contexto de produção e de recepção do texto a ser lido, tanto como do universo temático em jogo.</p> <p>Compreender informações explícitas no texto. ■</p> | <p>Coletivamente e em língua inglesa:</p> <p>Lê texto memorizado fazendo ajuste do falado ao escrito?</p> <p>Lê texto memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?</p> <p>Lê texto não memorizado apoiando-se em palavras conhecidas?</p> <p>Com apoio da professora ou do professor, compreende os textos apoiando-se nas características do gênero?</p> <p>Antecipa as informações com base nas pistas dadas nos textos?</p> <p>Verifica as informações antecipadas?</p> <p>Localiza informações explícitas? ■</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Compreender leitura rápida (skimming, scanning), identificando a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).</p> <p>Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.</p> <p>Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. ■</p> | <p>Realiza compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)?</p> <p>Lê textos digitais para estudo? ■</p> |
| <p>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</p> | |
| <p>Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>Construir repertório lexical relativo à vida cotidiana (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.</p> <p>Reconhecer e empregar corretamente o Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).</p> <p>Reconhecer e usar adequadamente o Imperativo.</p> <p>Diferenciar os usos do caso genitivo ('s).</p> <p>Reconhecer e empregar corretamente adjetivos possessivos. ■</p> | <p>Identifica, com apoio, palavras e termos em inglês que já fazem parte da vida cotidiana da família e da comunidade?</p> <p>Pronuncia adequadamente as palavras conhecidas?</p> <p>Repete a palavra/termo até chegar à pronúncia adequada?</p> <p>Solicita a escuta da palavra/termo em questão?</p> <p>Reconhece e emprega corretamente o Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)?</p> <p>Reconhece o uso do Imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções?</p> <p>Descreve relações por meio do uso de apóstrofo (') + s?</p> <p>Emprega corretamente os adjetivos possessivos? ■</p> |
| <p>DIMENSÃO INTERCULTURAL</p> | |
| <p>Reconhecer palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet etc. ▶</p> | <p>Identifica a presença da língua inglesa na comunidade (palavras, expressões) e seu significado? ▶</p> |

Língua Estrangeira

Analisar palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna.

Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).

Mapear os países que usam a língua inglesa como língua materna. ■

Reconhece países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial?

Localiza países no mapa?

Conhece rotinas de jovens em diferentes lugares do mundo? ■



Fotos: Flávio Cútiô

| 7º ANO | |
|---|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| <p>ORALIDADE/ESCUA As já citadas no 6º ano, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Planejar e participar, com certa autonomia, de discussão oral, do campo de vida cotidiana.</p> <p>Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.</p> <p>Compreender o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.</p> <p>Conhecer, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. ■</p> | <p>Identifica, oralmente, as funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula?</p> <p>Utiliza o discurso de acordo com a situação de produção (formal ou informal)?</p> <p>Identifica os argumentos no discurso do outro?</p> <p>Formula, ainda que com apoio dos colegas, questões sobre o tema tratado?</p> <p>Apresenta suas ideias com clareza?</p> <p>Respeita os turnos de fala?</p> <p>Emite opinião sobre o tema tratado?</p> <p>Organiza a sequência de sua fala?</p> <p>Analisa os argumentos apresentados pelos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais?</p> <p>Participa ativamente dos diálogos?</p> <p>Faz uso de estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios?</p> <p>Diferencia textos orais de cunho descritivo ou narrativo?</p> <p>Produz textos orais, com mediação do professor? ■</p> |
| <p>Planejar e participar, com autonomia, de discussão oral, do campo de vida cotidiana. ▶</p> | <p>Aplica uso da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.</p> <p>Compreender o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p> <p>Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.</p> <p>Analisar recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagens, videoclipes, entre outros. ■</p> | <p>Descreve informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas?</p> <p>Emprega recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral?</p> <p>Formula questões sobre o tema tratado?</p> <p>Organiza a fala em situações comunicativas?</p> <p>Diferencia textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico?</p> <p>Compõe textos orais com autonomia?</p> <p>Mobiliza conhecimentos prévios para compreender? ■</p> |
| <p>Recitar, com certa autonomia, diferentes gêneros da comunicação oral. ■</p> | <p>Recita textos versificados e outros gêneros do campo da vida cotidiana?</p> <p>Aplica entonação na recitação?</p> <p>Diferencia as rimas na recitação? ■</p> |
| <p>Planejar e produzir, em colaboração com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora ou do professor (quando necessário) gêneros do campo da vida cotidiana que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. ■</p> | <p>Em colaboração com a colega e o colega e com a ajuda da professora ou professor, quando necessário:</p> <p>Planeja e produz oralmente, por meios digitais, recados, avisos, convites, receitas, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana? ■</p> |
| <p>ESCRITA</p> | |
| <p>Escrever palavras ou texto com certa autonomia (com o apoio da colega ou do colega de dupla ou até mesmo com a professora ou o professor).</p> <p>Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte). ▶</p> | <p>Com certa autonomia (em duplas ou até mesmo com alguma ajuda da professora ou do professor):</p> <p>Realiza a pré-escrita: planejamento de produção escrita?</p> <p>Realiza a escrita, inicialmente, por meio de organização em parágrafos ou tópicos? ▶</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.</p> <p>Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).</p> <p>Analisar a produção textual quanto à coerência e coesão, à continuidade temática, à adequação da linguagem e ao contexto. ■</p> | <p>Avança no processo, escrevendo texto memorizado em língua inglesa da vida cotidiana e escolar?</p> <p>Escreve texto não memorizado em língua inglesa da vida cotidiana e escolar usando pistas de outras escritas?</p> <p>Participa das discussões dando opinião de quais palavras usar para escrever o texto em questão?</p> <p>Elabora/reelabora textos de acordo com o encaminhamento do professor, seguindo as situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade etc.) e a continuidade temática?</p> <p>Diferencia o contexto de uso da linguagem formal e informal? ■</p> |
| <p>Escrever palavras ou texto, ditados, vinculados aos contextos da vida cotidiana e escolar, com autonomia. ■</p> | <p>Individualmente:</p> <p>Escreve palavras não memorizadas em língua inglesa?</p> <p>Escreve texto memorizado em língua inglesa?</p> <p>Escreve texto não memorizado em língua inglesa usando pistas de outras escritas? ■</p> |
| <p>PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS EM LÍNGUA INGLESA (VERBAIS, VERBO-VISUAIS, MULTIMODAIS) As já citadas no 6º ano, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Fluência leitora</p> <p>Ler, com apoio da colega ou do colega de dupla, textos diversos nos diferentes campos de atuação (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, tiras, rótulos etc.), utilizando pistas linguísticas e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito. ▶</p> | <p>Fluência leitora com o apoio do colega de dupla:</p> <p>Lê utilizando pistas escritas, listas disponíveis na sala etc.?</p> <p>Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito? ▶</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.</p> <p>Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.</p> <p>Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.</p> <p>Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa de fontes confiáveis para estudos/pesquisas escolares. ■</p> | <p>Identifica a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos)?</p> <p>Participa de troca de opiniões e informações sobre textos lidos na sala de aula ou em outros ambientes?</p> <p>Participa de troca de opiniões e informações sobre textos lidos na sala de aula ou em outros ambientes?</p> <p>Deduz os sentidos das palavras e/ou expressões, com base no contexto? ■</p> |
| <p>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS As já citadas no 6º ano, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Ampliar repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>Ampliar repertório lexical relativo à vida cotidiana (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> <p>Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).</p> <p>Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.</p> <p>Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.</p> <p>Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.</p> <p>Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado). ■</p> | <p>Reconhece e identifica, com apoio da dupla, palavras e termos em inglês que já fazem parte da vida cotidiana da família e da comunidade?</p> <p>Busca nos materiais da sala elementos que ajudem a identificar palavras e termos desconhecidos?</p> <p>Busca nos materiais de sala pista para resolver problemas de pronúncia de palavras?</p> <p>Escuta atentamente a pronúncia de palavras e termos desconhecidos?</p> <p>Faz registros para ampliar seu repertório de palavras e termos em língua inglesa?</p> <p>Reconhece o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso?</p> <p>Utiliza o passado simples e o passado contínuo, mostrando relações de sequência e causalidade?</p> <p>Emprega corretamente o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado)? ■</p> |

DIMENSÃO INTERCULTURAL

Reconhecer comemorações (Dia dos Namorados, Ano-Novo, Independência) que ocorrem em datas e de modos diferentes em diferentes países e culturas.

Reconhecer a influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira.

Reconhecer as variáveis linguísticas da língua inglesa.

Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.

Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. ■

Identifica e reconhece a presença da língua inglesa nas comemorações da sociedade brasileira/mundial (palavras, expressões e esferas de circulação e consumo) e seu significado?

Explora modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas?

Reconhece a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar? ■



Flávia Cattão

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| ORALIDADE/ESCUITA As já citadas no 6º e 7º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia. | |
| <p>Planejar e participar, com autonomia, de discussão oral, do campo de vida cotidiana.</p> <p>Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.</p> <p>Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p> <p>Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.</p> <p>Analisar recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagens, videoclipes, entre outros. ■</p> | <p>Aplica uso da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas?</p> <p>Descreve informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas?</p> <p>Emprega recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral?</p> <p>Formula questões sobre o tema tratado?</p> <p>Organiza a fala em situações comunicativas?</p> <p>Diferencia textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico?</p> <p>Compõe textos orais com autonomia?</p> <p>Mobiliza conhecimentos prévios para compreender? ■</p> |
| <p>Planejar e produzir com certa autonomia, com os colegas e com a ajuda do professor, gêneros do campo da vida cotidiana que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. ■</p> | <p>Com certa autonomia:</p> <p>Planeja e produz para passar oralmente e por meios digitais recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana?</p> <p>Considera o tema/assunto/finalidade do texto nas situações dos gêneros do campo da vida cotidiana quando comunicados por meios digitais? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Recitar, com autonomia, diferentes gêneros da comunicação oral. ■</p> | <p>Com autonomia:</p> <p>Recita parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e outros gêneros do campo da vida cotidiana?</p> <p>Usa entonação na recitação?</p> <p>Diferencia as rimas na recitação? ■</p> |
| <p>ESCRITA As já citadas no 6º e 7º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Produzir, em colaboração com as colegas e os colegas e a ajuda da professora ou do professor, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, atuação cidadã.</p> <p>Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).</p> <p>Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogs, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).</p> <p>Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.</p> <p>Ampliar leitura sobre tema e gêneros propostos. ■</p> | <p>Coletivamente (1º semestre) e em dupla (2º semestre):</p> <p>Dita o texto (à professora ou ao professor ou à colega ou ao colega) considerando a pronúncia?</p> <p>Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?</p> <p>Produz texto, utilizando estratégias já aprendidas?</p> <p>Elabora/reelabora textos de acordo com o encaminhamento do professor, seguindo as situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade etc.) e a continuidade temática?</p> <p>Diferencia o contexto de uso da linguagem formal e informal?</p> <p>Emprega palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo?</p> <p>Retoma o texto-fonte para resolver problemas da produção? ■</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Participar de revisão coletiva durante a produção.</p> <p>Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. ■</p> | <p>Coletivamente (1º semestre) e em dupla (2º semestre):</p> <p>Enquanto participa de situações de escrita, dá sugestões para melhorar o texto?</p> <p>Relê o que está reescrevendo/escrevendo para verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que já escreveu e o que ainda falta escrever? • Se a linguagem está adequada ao gênero? • Se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes? • Se há articulação entre as informações novas e as conhecidas? <p>Relê o que está reescrevendo/escrevendo considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quem se destina? • Onde o texto vai circular? ■ |
| <p>PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS EM LÍNGUA INGLESA (VERBAIS, VERBO-VISUAIS, MULTIMODAIS) As já citadas no 6º e 7º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Ler, com apoio de colega de dupla, textos diversos nos diferentes campos de atuação, utilizando pistas linguísticas e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.</p> <p>Ler e compreender, em voz alta, com certa autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>Utilizar textos verbais diversos que dialoguem com não verbais como: gráficos, imagens, fotos, mapas etc.</p> <p>Realizar leitura de textos de cunho artístico/literário.</p> <p>Contextualizar a produção: suporte/fonte/ interlocutor/finalidade/época. ▶</p> | <p>Fluência leitora (com apoio, quando for necessário):</p> <p>Lê utilizando pistas escritas dadas no texto e materiais disponíveis na sala?</p> <p>Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?</p> <p>Realiza leitura compreensiva do texto?</p> <p>Posiciona-se argumentativamente?</p> <p>Compreende em que portadores textuais esses gêneros são publicados?</p> <p>Analisa as intenções do autor?</p> <p>Comenta com as colegas e os colegas e/ou com a professora ou o professor os textos lidos?</p> <p>Lê textos de cunho artístico-literário? ▶</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. ■</p> | <p>Relaciona tema com o contexto?</p> <p>Lê e compreende textos de diferentes gêneros?</p> <p>Explora ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico-literário em língua inglesa? ■</p> |
| <p>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS As já citadas no 6º e 7º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras.</p> <p>Reconhecer as diversas formas de prefixos e sufixos.</p> <p>Reconhecer e empregar corretamente verbos para indicar o futuro.</p> <p>Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.</p> <p>Usar Comparativos e superlativos.</p> <p>Empregar corretamente os Quantificadores.</p> <p>Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação. ■</p> | <p>Identifica as principais semelhanças na pronúncia de palavras conhecidas?</p> <p>Identifica as principais diferenças na pronúncia das palavras conhecidas?</p> <p>Reconhece os elementos que provocam essa diferença ou semelhança?</p> <p>Utiliza formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões?</p> <p>Reconhece e emprega verbos para indicar o futuro?</p> <p>Emprega corretamente os comparativos e superlativos?</p> <p>Sabe empregar os diversos quantificadores?</p> <p>Emprega adequadamente os pronomes relativos? ■</p> |
| <p>DIMENSÃO INTERCULTURAL</p> | |
| <p>Reconhecer temas/assuntos tratados em filmes, programas de televisão, propagandas e peças publicitárias.</p> <p>Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. ▶</p> | <p>Identifica a presença da língua inglesa na comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação) e seu significado?</p> <p>Constrói repertório artístico-cultural?</p> <p>Percebe os impactos de aspectos culturais na comunicação? ▶</p> |

Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Avaliar, problematizando, elementos/ produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade. ■

Identifica e reconhece a presença da língua inglesa em filmes, programas de televisão, propagandas e peças publicitárias (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo)?

Identifica aspectos culturais: temas/assuntos tratados na mídia?

Consegue problematizar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade? ■



Fotos: Flávio Cutão

| 9º ANO | |
|--|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| ORALIDADE/ESCUA As já citadas no 6º, 7º e 8º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia. | |
| <p>Planejar e participar, com autonomia, de discussão oral, do campo de vida cotidiana.</p> <p>Compreender os recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p> <p>Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.</p> <p>Conhecer os argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.</p> <p>Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. ■</p> | <p>Com autonomia:</p> <p>Planeja previamente apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo?</p> <p>Identifica funções e usos da língua inglesa: persuasão?</p> <p>Diferencia textos orais, multimodais, de cunho argumentativo?</p> <p>Produz textos orais?</p> <p>Compartilha, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito? ■</p> |
| <p>Planejar e produzir com autonomia, com as colegas e os colegas e com a ajuda da professora ou do professor, gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. ■</p> | <p>Com certa autonomia:</p> <p>Planeja e produz para passar oralmente e por meios digitais gêneros do campo da vida cotidiana?</p> <p>Considera o tema/assunto/finalidade do texto nas situações dos gêneros do campo da vida cotidiana quando comunicados por meios digitais? ■</p> |
| <p>Recitar, com autonomia, diferentes gêneros da comunicação oral. ■</p> | <p>Com autonomia:</p> <p>Recita parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e outros gêneros do campo da vida cotidiana?</p> <p>Usa entonação na recitação? ▶</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Diferencia as rimas na recitação?</p> <p>Participa ativamente em diálogos, relatos, e discussões? ■</p> |
| <p>ESCRITA As já citadas no 6º, 7º e 8º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Produzir, em colaboração com as colegas e os colegas e a ajuda da professora ou do professor, textos de diferentes gêneros dos campos da vida cotidiana, artístico-literário, atuação cidadã e publicitário.</p> <p>Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.</p> <p>Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).</p> <p>Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão online, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. ■</p> | <p>Em dupla (1º semestre) e individualmente (2º semestre):</p> <p>Constrói argumentação e consegue fazer uma sequência lógica?</p> <p>Constrói persuasão e utiliza recursos verbais e não verbais para isso?</p> <p>Dita o texto à colega ou ao colega considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As especificidades do gênero? • Quem vai ler? • Onde o texto vai circular? <p>Usa algumas características da linguagem escrita nos textos que produz?</p> <p>Produz textos diversos com autonomia?</p> <p>Retoma o texto-fonte para resolver problemas da produção?</p> <p>Reconhece que os campos marcam diferenças no texto produzido? ■</p> |
| <p>Participar de revisão coletiva durante a produção. ■</p> | <p>Coletivamente e em dupla:</p> <p>Enquanto participa de situações de escrita, dá sugestões para melhorar o texto?</p> <p>Relê o que está reescrevendo/escrevendo para verificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que já escreveu e o que ainda falta escrever? • Se a linguagem está adequada ao gênero? • Se há ausência de informações ou presença de informações inadequadas ou não relevantes? ▶ |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se há articulação entre as ideias e os parágrafos do texto? • Se há articulação entre as informações novas e as conhecidas? <p>Relê o que está reescrevendo/escrevendo considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A quem se destina? • Onde o texto vai circular? ■ |
| <p>PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS DIVERSOS EM LÍNGUA INGLESA (VERBAIS, VERBO-VISUAIS, MULTIMODAIS) As já citadas no 6º, 7º e 8º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.</p> | |
| <p>Ler textos diversos nos diferentes campos de atuação, utilizando pistas linguísticas e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.</p> <p>Reconhecer diferentes gêneros.</p> <p>Perceber recursos utilizados para determinar causa e consequência.</p> <p>Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com certa autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.</p> <p>Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p> <p>Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.</p> <p>Explorar ambientes virtuais de informação e socialização.</p> <p>Compartilhar, com colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito. ■</p> | <p>Lê utilizando pistas escritas dadas no texto e materiais disponíveis na sala?</p> <p>Lê utilizando pistas contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito?</p> <p>Reconhece recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e os elementos do texto?</p> <p>Distingue fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística?</p> <p>Comenta com colegas e/ou com a professora ou o professor os textos lidos silenciosamente?</p> <p>Analisa a qualidade e a validade das informações veiculadas nos ambientes virtuais?</p> <p>Compartilha, com as colegas ou os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo?</p> <p>Valoriza os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito? ■</p> |

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

As já citadas no 6º, 7º e 8º anos, mais as que seguem, avançando do trabalho em colaboração para a conquista da autonomia.

| | |
|--|---|
| <p>Reconhecer e usar a linguagem do meio digital: “internetês”.</p> <p>Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p> <p>Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.</p> <p>Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).</p> <p>Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i>, <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.</p> <p>Empregar, de modo inteligível, os verbos no Present Perfect. ■</p> | <p>Reconhece os novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros)?</p> <p>Identifica a linguagem “internetês”?</p> <p>Utiliza conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese?</p> <p>Emprega corretamente as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses)?</p> <p>Emprega adequadamente, os verbos <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i>, <i>may</i> e <i>might</i>?</p> <p>Sabe o que expressa cada modal verb?</p> <p>Reconhece as formas verbais do Past Participle?</p> <p>Emprega corretamente o Present Perfect? ■</p> |
| <h3>DIMENSÃO INTERCULTURAL</h3> | |
| <p>Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.</p> <p>Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.</p> <p>Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. ■</p> | <p>Identifica a língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político?</p> <p>Reconhece a expansão da língua inglesa: contexto histórico?</p> <p>Percebe e valoriza a construção de identidades no mundo globalizado? ■</p> |

EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscando entender os condicionantes históricos que envolvem a afirmação da Educação Física como componente dos currículos escolares, voltamos para os autores que se debruçaram sobre tal questão, a fim de identificar como tem se dado esse processo de afirmação, com que concepções e finalidades.

Segundo Taffarel *et al.* (2009), já a partir do final do século XVIII, os exercícios físicos, na forma de jogos, ginástica, dança e equitação, fazem parte das atividades escolares. Naquele momento histórico, de consolidação do sistema capitalista, os exercícios físicos passam a cumprir um importante papel: construir um “novo homem”, com atitude empreendedora, força e agilidade, sem, contudo, promover nenhuma transformação das condições materiais de vida da maioria da população.

Caparroz (1997), porém, faz um contraponto ao discurso de Taffarel *et al.* (2009), quando propõe uma análise mais aprofundada sobre “como as práticas corporais organizavam-se e materializavam-se à época desta incorporação”; quem eram os frequentadores das escolas de ginástica – no século XIX –, pois eles não se referem à classe trabalhadora, que estava sujeita às péssimas condições de trabalho, com jornadas de até 12 horas, e que, portanto, não teriam como praticar atividades físicas nas associações livres; além disso, no século XIX havia pouquíssima preocupação com a saúde do trabalhador e sua substituição era facilitada pelo excesso de mão de obra disponível, o que garantia a produtividade.

Quanto à incorporação da Educação Física nas escolas brasileiras, Caparroz (1997) conceitua como paradoxal considerá-la como “instrumento para melhorar, adequar a saúde do trabalhador, ou mesmo inculcar nesses os valores e pressupostos da burguesia”, já que a escola era um espaço quase que exclusivo das elites, colocando em questão o objetivo de “construção de um corpo trabalhador” (*ibid.*).

Para Goellner (1996), ao analisar o processo de consolidação da Educação Física como componente do currículo, percebe-se duas vertentes: a primeira, originária do pensamento higienista, que adentrou a escola com o propósito de contribuir para a manutenção da saúde; a segunda, transposta do militarismo, que buscou atrelar a educação escolar ao sistema disciplinador, de manutenção da ordem e imposição de valores, próprios da caserna.

Nas décadas de 1910 e 1920 – período de afirmação da ginástica como conteúdo de ensino nas escolas brasileiras –, o país passava por profundas transformações de ordem econômica, o que exigia uma nova postura de homens e mulheres; a indústria se expandia, as elites investiam na educação com o intuito de consolidar uma raça genuína, que tivesse incorporado o ideal da construção de uma nação forte, de um novo Brasil. Para Goellner (1996), este é o “período das atitudes pioneiras, dos investimentos grandiosos, da colaboração nacional, do engrandecimento da pátria”.

Nesse contexto histórico, a ginástica se afirma como prática escolar, devidamente regulamentada por meio de decretos estaduais e federais, que a recomendavam em uma espécie de prescrição às escolas, como no Decreto 14.784 do Ministério da Guerra e no artigo 41º do projeto de lei do general Nestor Sazefredo, que tornou o Método Francês de ginástica – construído dentro da Escola Militar de Joinville-le-Pont – obrigatório em todas as instituições de ensino. Em algumas regiões do país, a exemplo de Minas Gerais, porém, predominou o denominado Método Sueco (VAGO, 2002).

Somente a partir da Reforma Capanema, em 1946, a Educação Física passa a não mais ser identificada como instrução militar, anteriormente presente nos textos das reformas do ensino, que reafirmavam o Método Francês como prática necessária à formação escolar. Segundo Goellner (1996), esse “afrouxamento na identificação da Educação Física como instrução militar deu margem a novas medidas administrativas, que propiciavam promover o esporte enquanto conteúdo fundante da Educação Física, relegando à ginástica [...] a um plano secundário”.

Sobre o papel da Educação Física, no período entre os anos 1930 e início dos anos 1940, Bercito (1996) afirma que:

“À Educação Física conferia-se o papel de atingir a partir do físico a própria subjetividade do indivíduo. Com a introjeção de valores como ordem, obediência, disciplina e hierarquia, projetava-se a docilização coletiva, garantia da harmonização das relações sociais e conformação à sociedade urbano-industrial.” (BERCITO, 1996)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, segundo Taffarel *et al.* (2009), e o fim do período do Estado Novo, foram difundidos no Brasil outros métodos para orientação das práticas corporais, que não tinham como fundamento o higienismo e a eugenia da raça. Destacam-se aí o Método Natural Austríaco e o Método de Educação Física Desportiva Generalizada – este divulgado por Auguste Listello, que trouxe como principal característica a predominância do esporte, que apresentou no período pós-guerra, na Europa, um grande desenvolvimento.

O método divulgado por Auguste Listello logo ganhou a preferência dos professores, o que contribuiu decisivamente para a afirmação do esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, cabendo à ginástica um papel secundário. Sobre esta questão, Taffarel *et al.* (2009) afirma que:

“O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade esportiva.” (TAFFAREL ET AL., 2009)

Depois desse movimento de inserção e difusão do esporte como conteúdo predominante das aulas de Educação Física, são absorvidos os códigos e propósitos fundamentais da instituição desportiva. Segundo Taffarel *et al.* (2009), “esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória [...]”. Esses códigos, até hoje, têm pautado não só a forma como os conteúdos específicos da Educação Física têm sido tratados, mas também os temas gerais da escola:

“Essa forma esportiva de tratar os conteúdos acabou por transformar a competição como princípio das relações educativas. A competição ganha tal força como se essa fosse a única maneira de se promover a formação das pessoas, em especial dos nossos jovens.” (BRASIL, 2006)

Entre as décadas de 1970 e 1980, surgem os “movimentos renovadores da Educação Física” (TAFFAREL *et al.*, 2009), entre os quais se destacam a Psicomotricidade, que defende a valorização do desenvolvimento psicomotor visando à transformação de hábitos, ideias e sentimentos, sem contudo considerar os elementos histórico-sociais no processo de formação humana. Também foi marcante a contribuição do Movimento Humanista na sua aproximação com a educação, caracterizado por princípios filosóficos acerca do homem, de sua identidade, de valores e interesses (*ibid.*), e que, na Educação Física, propõe a valorização do ensino não diretivo, em que “o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza [...] da criança” (*ibid.*).

“Assim, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista, surgem novos movimentos na Educação Física Escolar, a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passaram o País, a Educação e a Educação Física.” (DARIDO & RANGEL, 2005)

Nesse período histórico, que coincide com os movimentos para a consolidação da abertura política



Fotos Flávio Carizzo

no Brasil e a queda dos governos militares, fez-se necessária a discussão sobre a identidade da Educação Física como área do conhecimento e componente curricular, superando a concepção de mera atividade, que, sob a ótica da fragmentação do conhecimento, objetivava o desenvolvimento da aptidão física do indivíduo e a promoção de valores como a disciplina, a ordem social e a seleção de campeões.

Compreendendo o ser humano como produtor de cultura, que intervém na sua própria história e que não pode ser fragmentado no processo de apreensão e produção do conhecimento, surgem concepções e tendências pedagógicas que apontam para o entendimento do ser humano como ser integral, dentre as quais destaca-se a crítico-superadora, que defende a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

Sobre a cultura corporal é dito que “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (TAFFAREL *et al.*, 2009). Com base nesse entendimento, os jogos, as danças, a ginástica e os esportes, entre outras manifestações, passam a ser vistas como elementos culturais e históricos, “formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (*ibid.*).

Vale também destacar as contribuições da concepção crítico-emancipatória, que se configura como uma proposta para a Educação Física Escolar “*centrada no ensino dos esportes*”, visando fornecer elementos

para que os profissionais que atuam na área possam superar os modelos atuais de ensino dos esportes na escola, que são pautados no rendimento e nos moldes que se apresentam na mídia, utilizando-se de uma matriz teórica crítica para orientar suas ações pedagógicas.

Algumas questões, portanto, desafiam as educadoras e os educadores: como tratar o conhecimento nas aulas de Educação Física, nos diferentes anos? Que conteúdos devem ser privilegiados e como devem ser organizados na composição do currículo da Educação Básica? Que referências e critérios devem ser utilizados pelas professoras e pelos professores para selecionar os conteúdos a serem abordados?

Nessa discussão, é preciso se aproximar da própria concepção acerca dos conteúdos, que, segundo Libâneo (1994):

“Retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.” (LIBÂNEO, 1994)

Nessa obra, o autor defende que os conteúdos devem ser dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos, e que a apropriação do conhecimento constitui-se em base para a produção e a elaboração de novos saberes.

A escolha dos conteúdos é, em última instância, tarefa da professora e do professor, bem como a definição dos objetivos e métodos que promovem a apreensão deles de forma dinâmica. Nesse processo, deve-se considerar: o que está proposto nos documentos oficiais e nas redes de ensino; o que tem sido produzido cientificamente acerca da Educação Física; e as demandas originadas da realidade vivida pelas alunas e pelos alunos, na perspectiva da não adoção de modelos a serem universalizados.

“Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (FREIRE, 1996)

A escolha dos conteúdos, quando realizada de forma acrítica, supervaloriza o aspecto informativo, em detrimento dos valores e das convicções, elementos fundamentais da formação humana. É preciso, portanto, estabelecer uma correspondência entre os objetivos sociais, políticos e pedagógicos da escola e os conteúdos que serão objetos do conhecimento, na perspectiva de contribuir, efetivamente, para que as estudantes e os estudantes extrapolem a dimensão da mera apreensão da informação, à medida que consolidam a sua participação ativa nos diversos campos da sociedade, na ação política, na produção cultural e no acesso aos saberes produzidos coletivamente. Sobre essa questão, Libâneo (1994) afirma que “este é o critério que definirá que conteúdos são importantes ou não”.

Na definição dos critérios de escolha, é fundamental considerar, além da correspondência entre objetivos e conteúdos, o seu caráter científico e sistemático e a sua relevância social. Taffarel *et al.* (2009) destaca três princípios curriculares a serem observados no processo de seleção dos conteúdos de ensino:

- A relevância social do conteúdo, que implica em considerar que o “conteúdo deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno”;
- A contemporaneidade do conteúdo, que “significa que a sua seleção deverá garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos

acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica”, além do que se considera como conteúdo clássico, ou seja, “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”;

- Adequação às possibilidades sociocognitivas da aluna e do aluno, ou seja, “adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico”.

Discutindo sobre o currículo da Rede Municipal de Salvador, o coletivo de professoras e professores ressaltou a importância da leitura da realidade da aluna, do aluno e da comunidade da qual faz parte na definição dos saberes escolares; afirma que os conteúdos tratados devem levar em consideração os temas tidos como atuais, contemporâneos, bem como a capacidade sociocognitiva da aluna e do aluno, o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Reconhecendo a necessidade de ampliação do conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física, as professoras e os professores defendem a inclusão de temas historicamente desprivilegiados, como a ginástica, a dança, a capoeira, as lutas e os jogos tradicionais populares. A



Fotos: Flávio Caetano

argumentação está baseada no direito de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, na necessidade do resgate e afirmação dessa produção cultural e na contraposição ao processo de esportivização das aulas de Educação Física, que elegeu o esporte como conteúdo prioritário e, muitas vezes, exclusivo. Pois,

“Hoje, não só o esporte é conteúdo exclusivo ou prioritário para a organização das aulas, como também outras formas culturais vão sendo esportivizadas por meio da realização de competições, da uniformização de regras.” (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005)

Ao voltar o olhar para as estudantes e os estudantes, para aquelas e aqueles que, com a professora e o professor, são sujeitos centrais do processo educativo, percebe-se a necessidade de repensar a prática, como afirma Arroyo:

“Esta pode ser uma outra porta de entrada para repensar e reinventar os currículos; explorar as novas sensibilidades dos docentes para com os educandos. Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, terminará obrigando-nos a repensar o que ensinar, o que aprender e em que lógicas.” (ARROYO, 2008)

Considerando o que foi exposto com base nos elementos da história da Educação Física, dos estudos acerca da construção do currículo em Educação Física e da contribuição das educadoras e dos educadores da Rede Municipal de Salvador, os conteúdos deverão ser tratados em unidades temáticas, relacionadas a elementos da cultura corporal, que darão o suporte a uma práxis pedagógica inserida no contexto de estudantes e professores. E, como práxis, deve-se reconhecer a importância da relação dialética entre teoria e prática, como duas faces de um todo, que não só se complementam, como conferem significado um ao outro.

No entanto, ainda há o entendimento de que a aula de Educação Física deve ser, quase que exclusivamente, prática – ter apenas movimento – e, periodicamente, destinar um momento específico à “discussão teórica”, muitas vezes sem a devida contextualização. Considerar teoria e prática com base na lógica da práxis, no movimento constante de idas e vindas, vivências e discussões, discussões e sistematizações, para a construção de novas práticas, de maneira dinâmica, é fundamental para a consolidação do processo de construção do conhecimento.

Os elementos da cultura corporal, com base nas unidades temáticas relacionadas a seguir, deverão ser abordados e tratados progressivamente, levando em consideração os referenciais socioculturais e as aprendizagens a serem consolidadas em cada ano.

BRINCADEIRAS E JOGOS

Esses são os elementos mais populares por serem práticas voluntárias, tradicionais e comuns. Adquirem particularidades dependendo de imposições de tempo e espaço, além das referências socioculturais. As brincadeiras e os jogos se caracterizam pela determinação e obediência a regras, normalmente acordadas coletivamente e que podem mudar de local para local, de tempo em tempo.

DANÇAS E ATIVIDADES RÍTMICAS

São identificadas por movimentos rítmicos organizados com gestos e passos, com evoluções cadenciadas musicalmente. Esse elemento é facilmente encontrado em diversas manifestações culturais como cantigas de roda, roda de capoeira, jogos cantados e pular corda.

ESPORTES

São as manifestações mais conhecidas por ser bastante difundidas pelos meios de comunicação. Caracterizam-se pela seletividade das praticantes e dos praticantes e a competitividade, além da obediência às instituições (federações, confederações e associações) que as regulam e determinam. O ensino e a aprendizagem desse eixo assumem as características de acordo com as intenções e os objetivos da praticante e do praticante. Podem ter foco tanto na alta performance como no lazer, na saúde e na educação. Na escola, adota faceta semelhante ao jogo ou à brincadeira, pois sugere a adaptação de regras. O esporte é utilizado como ferramenta pedagógica para proporcionar aprendizagens em vários contextos (social, cultural, motor e cognitivo).

GINÁSTICAS

Presentes na história da Educação Física desde o início do ensino dessa disciplina, são constituídas por vasta gama de práticas corporais com características e intenções variadas, que vão desde a demonstração e o entretenimento até o condicionamento físico e a conscientização corporal. Na escola, devem atender às demandas que sugerem e valorizam o desenvolvimento humano de forma mais ampla, proporcionando às estudantes e aos estudantes vivências que possibilitem a interação social, o aprendizado compartilhado e a não competitividade.

LUTAS

São conhecidas como formas de disputa corporal entre dois ou mais participantes. Apresentam-se como uma forma sistematizada de combate utilizando golpes, táticas e estratégias. Nas aulas de Educação Física, devem ser abordadas com vistas à formação de valores coletivos, reconhecendo o respeito ao outro, e por meio de posturas que garantam a integridade física e o respeito mútuo. O estudo e a vivência das lutas ampliam o conhecimento de mundo com a experimentação de artes criadas em outras culturas, como o karatê e o judô. Já a prática e o estudo da capoeira devem ser tratados de forma ampla, pois ela é um importante elemento de formação da identidade sociocultural do povo brasileiro e, em especial, do baiano.

Nesse contexto, faz-se importante destacar que a organização das unidades temáticas é construída compreendendo que a ludicidade deve estar presente em todas as práticas corporais, mesmo considerando que esse não seja o objetivo da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes e ginásticas, o ser humano vai além da ludicidade. Na escola, as estudantes e os estudantes têm a oportunidade de se apropriar das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistêmicas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as unidades temáticas devem ser desenvolvidas considerando as oito dimensões de conhecimento. São elas:

“Experimentação: *refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. [...]*

Uso e apropriação: *[...] Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para*

potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.

Fruição: [...] Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

Reflexão sobre a ação: [...] Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. [...] Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.

Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. [...] Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

Protagonismo comunitário: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo." (BRASIL, 2017)

No âmbito da escola, essas dimensões devem ser desenvolvidas sem que haja uma relação hierárquica e uma sequência predeterminada. Elas serão relevantes e significativas, à medida que sejam garantidas diferentes abordagens e graus de complexidade.

| 6º ANO | |
|--|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| JOGOS E BRINCADEIRAS | |
| <p>Conhecer a origem dos jogos e brincadeiras, reconhecendo a influência dos povos africanos, indígenas e europeus nessa construção histórica. ■</p> | <p>Identifica nos jogos e brincadeiras realizados em aula, elementos presentes em outros vivenciados fora da escola?</p> <p>Valoriza o componente histórico presente nos jogos e brincadeiras? ■</p> |
| <p>Vivenciar experiências de criação e recriação de jogos, brincadeiras e brinquedos. ■</p> | <p>Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar os jogos e brincadeiras? ■</p> <p>Demonstra interesse na construção dos brinquedos?</p> |
| <p>Reconhecer, com base em vivências, o conceito de “jogar com” no lugar de “jogar contra”, percebendo os jogos como momentos de interação. ■</p> | <p>Valoriza a participação da outra e do outro nas atividades?</p> <p>Contribui com soluções e estratégias para enfrentamento dos problemas vivenciados nas aulas?</p> <p>Diverte-se ao participar dos jogos? ■</p> |
| GINÁSTICA | |
| <p>Compreender os movimentos de transferência de peso, deslocamento, salto, giro, torção, equilíbrio, desequilíbrio, inclinação, expansão, contração, espalhar, recolher, gesto e pausa, com e sem música. ■</p> | <p>Insere-se nos processos de integração e socialização em prol do desenvolvimento e crescimento do grupo?</p> <p>Identifica a importância da ginástica no desenvolvimento do seu corpo?</p> <p>Exercita a superação de suas limitações pessoais?</p> <p>Utiliza determinadas habilidades motoras de acordo com o tipo de atividade? ■</p> |
| <p>Conhecer a história da ginástica, destacando sua inserção na escola e sua contribuição para a história da Educação Física. ■</p> | <p>Reconhece os aspectos históricos da ginástica? ■</p> |

| DANÇA | |
|--|---|
| Conhecer o conceito de dança folclórica. ■ | Identifica os elementos da dança folclórica? ■ |
| Conhecer e vivenciar os movimentos básicos das danças folclóricas locais, como: samba de roda, puxada de rede, maculelê, quadrilha junina, entre outras. ■ | <p>Valoriza manifestações das danças nas diferentes culturas?</p> <p>Experimenta sem resistência participar de atividades que envolvam a dança?</p> <p>Constrói movimentos expressivos e rítmicos?</p> <p>Experimenta outros tipos de dança e suas manifestações por diferentes grupos? ■</p> |
| CAPOEIRA | |
| Identificar as relações corporais de peso e espaço consigo mesmo e com a outra ou o outro. ■ | Percebe os limites corporais na vivência dos movimentos? ■ |
| Compreender ritmos e sons. ■ | Desenvolve noção de espaço/tempo vinculado ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e à outra ou ao outro? ■ |
| Conhecer e contextualizar os cantos da capoeira. ■ | Identifica ladainhas e/ou corridos da capoeira, correlacionando aspectos históricos? ■ |
| Conhecer a história da capoeira, sabendo distinguir a capoeira Angola da capoeira regional. ■ | Diferencia através de dados a história da capoeira? ■ |
| ESPORTE | |
| Conhecer a história do esporte enquanto parte da cultura corporal. ■ | Identifica aspectos históricos do esporte? ■ |
| Compreender aspectos básicos dos fundamentos (movimentos e regras) de esportes coletivos e individuais. ■ | <p>Identifica os aspectos relacionados à qualidade do movimento na aprendizagem dos gestos esportivos e das regras?</p> <p>Experimenta atividades competitivas? ■</p> |
| Conhecer aspectos do esporte e dos jogos, diferenciando-os, experimentando vivências lúdicas. ■ | Reconhece as regras do jogo/esporte em várias situações do seu cotidiano? ■ |
| Compreender o esporte como espaço de inclusão. ■ | Propõe a inclusão da outra ou do outro nas atividades? ■ |

| 7º ANO | |
|--|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| JOGOS E BRINCADEIRAS | |
| Compreender a importância dos jogos e brincadeiras. ■ | Participa com entusiasmo das situações que envolvem vivenciar, criar e recriar os jogos e brincadeiras? ■ |
| Conhecer as características básicas dos jogos de tabuleiro. ■ | Diverte-se ao realizar jogos junto com as colegas e os colegas? Compartilha com as outras e os outros estratégias e recursos voluntariamente? ■ |
| Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços tecnológicos e nas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. ■ | Identifica situações-problema e cria estratégias para solucioná-las? Apresenta facilidade em deixar de jogar sozinho para jogar em grupo? ■ |
| GINÁSTICA | |
| Conhecer o contexto cultural e a origem da prática da ginástica geral. ■ | Descreve atividades que envolvam a ginástica? Interessa-se por fatos históricos relacionados à ginástica? ■ |
| Ampliar sua consciência corporal. ■ | Predis põe-se a superar suas limitações pessoais? É capaz de avaliar seu desempenho? ■ |
| Vivenciar movimentos característicos da ginástica geral. ■ | Reconhece seus limites e suas possibilidades, pertinentes a cada atividade desenvolvida? Apresenta interesse em enfrentar desafios motores? ■ |
| Diferenciar exercício físico de atividade física. ■ | Diferencia exercício físico de atividade física? ■ |

| | |
|--|---|
| Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. ■ | Compreende as alterações do corpo provocadas pelo esforço físico durante a prática desenvolvida? Utiliza determinadas habilidades motoras de acordo com o tipo de exercício? ■ |
| DANÇA | |
| Compreender a importância da criação coreográfica. ■ | Experimenta situações que envolvam a criação de coreografias? Identifica os limites corporais na vivência dos movimentos? ■ |
| Conhecer os movimentos das danças folclóricas e de rua. ■ | Acompanha uma composição rítmica? Valoriza manifestações rítmicas, folclóricas e populares? ■ |
| ESPORTE | |
| Conhecer o contexto histórico brasileiro dos esportes escolhidos para serem trabalhados. ■ | Reconhece diferenças e semelhanças entre os esportes apresentados na Educação Física e os pertencentes ao contexto comunitário? ■ |
| Compreender os fundamentos básicos (técnicos e táticos) dos esportes coletivos e individuais escolhidos para serem trabalhados. ■ | Constrói estratégias individuais e em grupo? Identifica novos elementos, objetos e regras dos jogos esportivos para atender às necessidades do grupo? ■ |
| Compreender o conceito de lazer. ■ | Conceitua lazer? Diferencia lazer e tempo livre? Identifica o acesso ao esporte e ao lazer como direito do ser humano? ■ |
| LUTAS | |
| Compreender as relações de peso e espaço de si e da outra ou do outro. ■ | Identifica os limites corporais na vivência dos movimentos? Experimenta atividades que envolvem as lutas? ■ |
| Compreender as estratégias básicas das lutas do Brasil. ■ | Identifica as estratégias básicas das lutas do Brasil? ■ |

| 8º ANO | |
|---|--|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| GINÁSTICA | |
| Conhecer os benefícios da ginástica para o corpo. ■ | Reconhece alterações corporais provocadas pelo exercício físico? Experimenta um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito? ■ |
| Compreender as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.) ■ | Demonstra criticidade em relação a padrões de beleza estabelecidos socialmente? ■ |
| ESPORTE | |
| Compreender as diferenças entre esporte de rendimento, esporte como lazer e esporte como meio para promoção da saúde. ■ | Reconhece que o esporte é um fenômeno social e multifacetado? Identifica-se com os códigos próprios do esporte? ■ |
| Analisar os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate com base em habilidades técnico-táticas básicas. ■ | Experimenta a prática das modalidades esportivas em aula, demonstrando habilidade na execução dos movimentos? ■ |
| Conhecer os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. ■ | Identifica as habilidades específicas relacionadas ao esporte? Diferencia os fundamentos pertinentes às modalidades esportivas? ■ |

| DANÇA | |
|---|--|
| Conhecer e valorizar diferentes manifestações da cultura corporal. ■ | Experimenta e amplia seu repertório particular de movimentos? ■ |
| Conhecer, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição. ■ | Desfruta das diferentes modalidades de dança? Valoriza a diversidade cultural e de tradições? ■ |
| LUTAS | |
| Compreender a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando a oponente ou o oponente. ■ | Identifica situações de esforço e repouso mediante a percepção do próprio corpo? Controla os limites e possibilidades do próprio corpo com autonomia, respeitando o corpo do outro? ■ |
| Conhecer estratégias básicas das lutas reconhecendo as suas características técnico-táticas. ■ | Identifica situações de conflito individualmente e em grupo? Aplica atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade? Adapta os movimentos às situações de aula? ■ |
| JOGOS E BRINCADEIRAS | |
| Conhecer e vivenciar jogos dramáticos. ■ | Participa de forma espontânea dos jogos em aula? Demonstra facilidade no relacionamento com as colegas e os colegas? ■ |
| Compreender os jogos de tabuleiro e os cooperativos, considerando as características do contexto local e/ou atual, sendo capaz de ressignificá-los. ■ | Organiza jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais? Expressa opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas? ■ |

| 9º ANO | |
|--|---|
| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
| ESPORTE | |
| <p>Analisar os diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. ■</p> | <p>Identifica o esporte, considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos?</p> <p>Experimenta diversos papéis que envolvem o código esportivo (jogador, árbitro e técnico)? ■</p> |
| <p>Conhecer e vivenciar esportes adaptados, possíveis de serem realizados na escola. ■</p> | <p>Identifica modalidades esportivas paraolímpicas?</p> <p>Experimenta e propõe esportes alternativos para inclusão? ■</p> |
| <p>Conhecer o conceito de lazer e tempo livre. ■</p> | <p>Demonstra interesse em participar de práticas corporais fora da escola?</p> <p>Verifica locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre? ■</p> |
| JOGOS E BRINCADEIRAS | |
| <p>Analisar os jogos levando em consideração: objetivos, o outro, resultados, consequências e motivações. ■</p> | <p>Aplica as habilidades motoras nas atividades desenvolvidas?</p> <p>Identifica movimentos e posturas do cotidiano? ■</p> |
| <p>Conhecer jogos eletrônicos de cunho esportivo. ■</p> | <p>Correlaciona jogos eletrônicos e jogos esportivos? ■</p> |

| DANÇA | |
|--|---|
| Conhecer e compreender a dança como uma manifestação cultural. ■ | Valoriza a diversidade presente na dança? Identifica as manifestações rítmicas, folclóricas e populares? ■ |
| Conhecer os elementos estéticos presentes na dança. ■ | Diferencia elementos presentes na dança para além da execução de movimentos ritmados? Valoriza os ritmos regionais? Identifica a dança como expressão que favorece a comunicação? ■ |



Fotos: Flávio Cutão

ENSINO RELIGIOSO

O percurso histórico do ensino no Brasil, e especificamente do Ensino Religioso, teve várias configurações de viabilização e expressão política, cultural, social, bem como distintas configurações teórico-metodológicas. Em meados do século XVI, na época colonial, os jesuítas catequizavam os índios, em um fenômeno de aculturação. Utilizavam a religião como instrumento regulador dos colonizadores sobre os dominados. Era um ensino marcadamente confessional católico, haja vista que o Catolicismo era a religião oficial do Império. Após a Proclamação da República, em 1889, com a separação entre Estado e Igreja Católica, o ensino passou a ser laico, ou seja, sem vinculação com quaisquer religiões.

O Ensino Religioso, no entanto, foi reintroduzido nas escolas públicas com a Constituição Federal de 1934, com a redação do Art. 153: “O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. Apesar de demonstrar uma preocupação com a identidade religiosa do estudante, a Constituição referida permitia que o Ensino Religioso permanecesse confessional, isto é, permanecia a ideia de ensinar uma religião determinada e não a diversidade dos conhecimentos religiosos, na qual o valor principal seria a tolerância religiosa e, portanto, a tolerância humana em sua transcendência.

Apesar de o Ensino Religioso estar presente na formação socioeducacional brasileira desde o início, ganhou significação científica enquanto disciplina depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, especificamente, no Art. 33 que dizia:

“O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.” (BRASIL, 1996)

Contudo, seu caráter mais preponderante se dá com a nova redação dada pela Lei nº 9.475/97, que coloca como parte integrante da formação básica do cidadão e define o seu caráter não confessional, sem proselitismos.

“Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996)

Com as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010, que estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, e CNE/CEB Nº 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o Ensino Religioso é um componente curricular indicado a integrar a Base Nacional Comum e constituído como uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, respectivamente. É, portanto, estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas e constitui-se parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A obrigatoriedade de oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas como um componente curricular e uma área do conhecimento é um tema controverso. As críticas contrárias são embasadas, principalmente, na laicidade do Estado e de que religião é um assunto que cabe à instituição familiar e não à instituição escolar. Entretanto, argumentos favoráveis ao Ensino Religioso nas escolas públicas advertem as pessoas para o fato de que o objeto de estudo desse componente curricular é o conhecimento religioso, existente nas tradições religiosas das matrizes africana, indígena, oriental e ocidental, ou seja, faz parte da construção social, individual e cultural das pessoas e da sociedade como um todo. Esse objeto de estudo tem o papel de auxiliar na construção da cidadania, possibilitando a comunicação dialógica entre as religiões. Em destaque, figuram o respeito às diferenças culturais e às diversidades religiosas, bem como a possibilidade da superação de preconceitos e a possível relação democrática e humanizada entre as pessoas, no convívio social, na possibilidade de construir uma concepção de valorização dos direitos humanos.

É função educacional do Ensino Religioso, enquanto parte constituinte da formação básica da cidadã e do cidadão, assegurar às educandas e aos educandos e a toda a comunidade escolar o



Flávio Cartão

respeito às diversidades culturais religiosas, combatendo qualquer tipo de intolerância religiosa. Para tanto, é importante que o Ensino Religioso sirva de modelo e não favoreça proselitismos. Portanto, para atender a essa perspectiva de não proselitismos e ao respeito às diversidades culturais religiosas, de acordo com a BNCC, o Ensino Religioso tem como objetivos:

“Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;

Proporcionar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.” (BRASIL, 2017)

Nessa perspectiva, fica evidente que cabe ao componente curricular Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos que são frutos de fenômenos, manifestações religiosas em diferentes culturas sociais, consequência da busca do ser humano por respostas aos mistérios que envolvem as questões existenciais da vida, da morte e a sua busca incessante de entender a transcendência; com base em fundamentos éticos e científicos, sem a intenção de priorizar nenhuma crença, convicção, religião ou filosofia de vida. O intuito é se basear em pressupostos científicos para entender como esses conhecimentos contribuem na formação de personalidades e na construção de culturas e sociedades.

É extremamente importante perceber e entender as influências que as religiões e as filosofias de vida exercem nas sociedades e na vida das pessoas. Portanto, não cabe ao Ensino Religioso, enquanto componente curricular das escolas públicas brasileiras, privilegiar uma ou outra filosofia de vida ou religião. Mas, acima de tudo, privilegiar e fundamentar-se nos princípios da cidadania e da ética da alteridade. Tentar vencer um grande obstáculo que está nas percepções deturpadas e voltadas para a dominação, incrustadas desde o início da história do ensino religioso no Brasil.

O Ensino Religioso, assim como outro componente curricular, possibilita estudos de conhecimentos específicos que tentam viabilizar a compreensão ou a aproximação de respostas às questões subjetivas de cunho transcendente. Questionamentos como: quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Como foi que o mundo passou a existir? Existe vida após a morte? O que acontece conosco depois que morremos? São questões existenciais e que estão na humanidade, de forma universal. Os povos, as etnias, os seres humanos se questionam sobre a existência. Diversas são as crenças, as convicções, as religiões, as filosofias de vida de que as pessoas se aproximam, às quais aderem no intuito de obter respostas para suas inquietações existenciais. Portanto, o Ensino Religioso necessita embasar-se cientificamente e eticamente para demonstrar às educandas e aos educandos e às professoras e aos professores que existem diversos e diferentes modos de encontrar sentido para a vida, para a morte, para o transcendente. O que deve ser preponderante é o respeito e a tolerância ao diferente e ao diverso.

Todas as religiões ou filosofias de vida, ao seu modo, exaltam valores irrefutáveis como humildade, amor, honestidade, justiça, compaixão, fraternidade, sinceridade e respeito, entre outros

valores que ninguém quer ver sumir. No entanto, não é difícil encontrar na sociedade diversos embates entre religiões, filosofias de vida e, inclusive, aqueles que não manifestam nenhuma religião. Transparece a perspectiva da dominação, da demarcação de territórios e de hegemonia. Portanto, o Ensino Religioso nas escolas públicas deve aparecer como um componente curricular que trabalha essas questões de forma a mostrar como o respeito deve ser vivenciado e exercitado para que o convívio social seja mais harmonioso. Aceitar o outro, praticar a ética da alteridade torna-se um imperativo cultural quando se quer uma sociedade equilibrada em que prevaleça a boa convivência.

Porém, como mediar temáticas subjetivas e de foro tão íntimo com as educandas e os educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Antes de tudo é importante, conceber o Ensino Religioso enquanto um componente curricular que deve constituir-se na perspectiva científica, histórica, cultural e política, regulamentado por uma legislação educacional laica e por crescentes vertentes que colocam as religiões, as filosofias de vida e a ausência delas como objetos de estudos e de pesquisas científicas: a teologia e as ciências das religiões. Portanto, o Ensino Religioso nas escolas públicas é preponderante quando se percebe o quanto os seus objetos de estudo influenciam a formação individual, social, cultural da humanidade e como, muitas vezes, as religiões foram e, continuam sendo, instrumentos políticos de manipulação e de dominação.

Os objetos de conhecimento do Ensino Religioso a serem desenvolvidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública Municipal da Cidade de Salvador devem levar em consideração aspectos culturais religiosos marcantes na formação da identidade das soteropolitanas e dos soteropolitanos, assim como as demandas culturais religiosas da sociedade baiana. Portanto, pode-se afirmar que essa área do conhecimento “busca construir, por meio dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (BNCC, 2017), proporcionando aprendizagens que levam as educandas e os educandos a se construir enquanto cidadãs e cidadãos na convivência democrática.

Para que o Ensino Religioso nas escolas públicas municipais da Cidade do Salvador consiga concretizar-se como um componente curricular que contribua na formação básica e integral dos educandos, é importante propor alguns eixos curriculares para orientar o trabalho docente e as atividades pedagógicas: as identidades e alteridades e as manifestações religiosas; os ritos; os mitos; as crenças religiosas e as filosofias de vida; a interculturalidade; a teologia; os textos sagrados; o *ethos*; a imanência e a transcendência; e a consciência de si e do mundo. São eixos curriculares que podem ser ampliados pelos contextos peculiares de cada escola.

O componente curricular em questão traz conteúdos que perpassam por todas as disciplinas, pois dizem respeito, principalmente, a valores importantes à formação integral das estudantes e dos estudantes. Ao mesmo tempo que são desenvolvidos assuntos específicos à disciplina Ensino Religioso, também considera-se importante estabelecer um currículo que seja fundamentado em uma abordagem metodológica contextualizada e interdisciplinar, em que os conhecimentos prévios das alunas e dos alunos e suas visões de mundo sejam respeitados e, ao mesmo tempo, trabalhados para que haja o reconhecimento e o respeito às diferenças e diversidades culturais e religiosas existentes na cidade de Salvador, no Brasil e no mundo. Inclusive, entender que a construção do Eu – indivíduo – está diretamente ligada ao Outro, isto é, o Outro e todas as suas diferenças ajudam a construir o que cada um é, em particular – o Eu.

Para que o Ensino Religioso consiga atingir seus propósitos formativos, é crucial o trabalho docente de mediação entre as estudantes e os estudantes e os conhecimentos religiosos e tudo o que significam. Para tanto, propõe-se que as professoras e os professores desenvolvam atividades didáticas que privilegiem metodologias fundamentadas no diálogo, no autoconhecimento e na solidariedade.

6º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| <p>Conhecer os tipos de registros utilizados na sociedade que ajudam na preservação de memórias, eventos sociais e conhecimentos religiosos.</p> <p>Reconhecer o papel da tradição escrita na transmissão dos ensinamentos religiosos.</p> <p>Identificar e valorizar os diversos textos sagrados existentes nas diversas culturas de nossa humanidade.</p> <p>Perceber que os textos sagrados são interpretados de diferentes formas pelas tradições religiosas.</p> <p>Entender como os ensinamentos dos textos sagrados influenciam na maneira de viver dos adeptos.</p> <p>Compreender os conceitos de mitos, ritos e símbolos das tradições religiosas.</p> <p>Perceber a relação entre mitos, ritos e símbolos nas celebrações das diferentes tradições religiosas. ■</p> | <p>Identifica as diversas formas de registros históricos religiosos da humanidade?</p> <p>Identifica a multiplicidade de textos religiosos, tais como livros, quadros, pinturas, vitrais, esculturas, construções de templos; enfim, diversas formas de linguagens verbais e não verbais, orais e escritas?</p> <p>Compreende o papel da tradição escrita e oral na transmissão dos ensinamentos religiosos?</p> <p>Identifica e valoriza os textos sagrados existentes nas diversas culturas religiosas?</p> <p>Percebe as diversas interpretações dos textos religiosos?</p> <p>Percebe e discute as influências dos textos sagrados na vida dos adeptos religiosos?</p> <p>Conhece os conceitos de mitos, ritos, símbolos das tradições religiosas?</p> <p>Relaciona os símbolos sagrados aos significados para as diversas religiões e filosofias de vida?</p> <p>Reconhece a importância da simbologia religiosa na constituição pessoal e social das pessoas?</p> <p>Entende a noção de lugar, espaço sagrado para as diversas e diferentes tradições religiosas?</p> <p>Identifica a pluralidade de espaços sagrados?</p> <p>Identifica os elementos que tornam um lugar em lugar sagrado?</p> <p>Tem atitudes de respeito aos diferentes lugares sagrados? ■</p> |

7º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|--|---|
| MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS | |
| <p>Conhecer os conceitos de mística e espiritualidade e a importância desses aspectos na formação do ser humano integral.</p> <p>Reconhecer a comunicação entre os homens e as divindades em diversas manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Conhecer os comportamentos espiritualistas das pessoas em situações de fragilidades sociais, vulnerabilidades.</p> <p>Conhecer e respeitar os diferentes modos de expressões religiosas.</p> <p>Compreender o significado dos lugares sagrados.</p> <p>Compreender o papel atribuído às lideranças religiosas de distintas tradições e manifestações religiosas.</p> <p>Compreender as lideranças de diversas tradições religiosas que se destacaram na sociedade e suas contribuições.</p> <p>Conhecer o papel das lideranças na perspectiva da defesa dos direitos humanos. ■</p> | <p>Diferencia os conceitos de mística e espiritualidade?</p> <p>Identifica a importância da mística e espiritualidade na formação do ser humano enquanto ser social e individual?</p> <p>Identifica os modos de comunicação entre os homens e as divindades em diversas manifestações religiosas?</p> <p>Identifica as principais tradições religiosas existentes na cidade de Salvador e na Bahia?</p> <p>Reconhece e respeita os diferentes modos de expressões religiosas?</p> <p>Identifica e respeita o direito de expressão religiosa na sala de aula e na sociedade?</p> <p>Reflete sobre a noção de lugar, espaço sagrado para as diversas tradições religiosas?</p> <p>Identifica a pluralidade de espaços sagrados?</p> <p>Identifica os elementos que tornam um lugar em lugar sagrado?</p> <p>Desenvolve atitudes de respeito aos diferentes lugares sagrados?</p> <p>Discute o significado de liderança religiosa?</p> <p>Reconhece a importância dos líderes religiosos nas religiões?</p> <p>Exemplifica as diversas lideranças religiosas e espiritualistas que se destacaram na humanidade?</p> <p>Discute o papel das lideranças na sociedade e o seu papel na defesa dos direitos humanos? ■</p> |

CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA

Analisar a influência que diversas tradições religiosas e suas instituições podem ter no campo da esfera pública como: política, educação, saúde, economia.

Conhecer sobre o limite das influências e interferências das tradições religiosas na esfera pública.

Analisar as formas de convivência ética, respeitosa entre as distintas religiões.

Compreender que as pessoas têm o direito de ter filosofias de vida diferentes do que denominam religião.

Analisar posicionamentos preconceituosos e/ou de intolerâncias que violem o direito à liberdade das pessoas em manifestarem seus ideais religiosos. ■

Correlaciona as influências das tradições religiosas e filosofias de vida na esfera pública?

Reconhece e ajuda a superar os posicionamentos preconceituosos e/ou de intolerâncias religiosas.

Exercita atitudes sociais respeitosas com seus pares? ■



Beatriz Porto

8º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|--|
| <p>Conhecer os princípios éticos das diversas filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Compreender os conceitos e as diferenças entre cultura e cultura religiosa.</p> <p>Compreender a relação existente entre tradições religiosas, filosofias de vida e o mercado consumidor.</p> <p>Conhecer a importância da memória cultural do povo de um lugar para a construção identitária e representativa desse povo.</p> <p>Compreender as religiões e filosofias de vida como manifestações culturais da humanidade.</p> <p>Conhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos sagrados na constituição das tradições culturais religiosas.</p> <p>Analisar a presença de tecnologias nas tradições religiosas.</p> <p>Compreender a possibilidade de utilização das tecnologias e mídias nas tradições religiosas. ■</p> | <p>Identifica o que são princípios éticos?</p> <p>Correlaciona os princípios éticos das diversas religiões e filosofias de vida da humanidade?</p> <p>Diferencia tempo profano e tempo sagrado?</p> <p>Identifica o significado de cultura e cultura religiosa?</p> <p>Reconhece a importância de conhecer a história, a memória cultural de um povo para compreender a sua formação social?</p> <p>Identifica o que é cultura religiosa?</p> <p>Entende a constituição das religiões como construções culturais?</p> <p>Reconhece a importância das simbologias religiosas na formação social da humanidade?</p> <p>Discute as novas tecnologias nas grandes religiões?</p> <p>Identifica como as novas tecnologias influenciam na agregação de mais adeptos e até mesmo no comércio religioso? ■</p> |

9º ANO

| APRENDIZAGENS ESPERADAS | INDICADORES DE AVALIAÇÃO |
|---|---|
| <p>Compreender como as crenças e convicções podem afetar as atitudes das pessoas em sua vida particular e social.</p> <p>Compreender princípios éticos existentes nas tradições religiosas que contribuem para a formação social do sujeito.</p> <p>Compreender como as crenças e convicções podem determinar valores pessoais privados bem como a criação de organizações sociais, vistas como públicas.</p> <p>Conhecer os cuidados que as tradições religiosas e as filosofias de vida dispensam para a vida.</p> <p>Analisar as manifestas expressões de valorização ou desrespeito à vida presentes na sociedade.</p> <p>Conhecer os mitos fundantes para compreender como tradições religiosas compreendem a vida e a morte.</p> <p>Compreender como as filosofias de vida e tradições religiosas permeiam a ligação entre o terreno e o divino (entre o viver e o morrer).</p> <p>Analisar as concepções das tradições religiosas sobre viver e morrer e como estas concepções podem afetar a vida individual e coletiva das pessoas.</p> <p>Conhecer os valores e princípios éticos inerentes às tradições religiosas e filosofias de vida que podem contribuir na construção ética da sociedade, incidindo nos direitos humanos. ■</p> | <p>Identifica a diversidade religiosa e as diferentes filosofias de vida como elementos que engrandecem a vida cultural de uma sociedade?</p> <p>Correlaciona as diversas identidades coletivas que possuem uma religiosidade própria, assim como uma filosofia de vida específica?</p> <p>Reconhece que as crenças e convicções podem determinar valores psicossociais?</p> <p>Identifica que cada religião ou filosofia de vida tem uma ligação com uma realidade transcendente?</p> <p>Reconhece como as religiões e filosofias de vida predominantes na Bahia se relacionam com a morte e com a vida?</p> <p>Valoriza o diálogo entre as religiões como condição ética para a promoção da paz entre os povos?</p> <p>Reconhece como as religiões conectam o terreno ao divino?</p> <p>Identifica e valoriza os princípios éticos das religiões e filosofias de vida existentes no Brasil?</p> <p>Correlaciona como os princípios éticos destacados nas religiões e filosofias de vida podem contribuir para a solidificação ética da sociedade?</p> <p>Constrói projetos de vida assentados em princípios e valores éticos? ■</p> |

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, T. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro, 2010.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: Diálogos com educação. In: Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- _____. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. In: Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, 2016.
- AMARAL, E. M. R.; MORTIMER, E. F. Uma metodologia para análise de dinâmica entre zonas de um perfil conceitual no discurso da sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- ARROYO, M. G. Indagações Sobre Currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- ASSIS DE OLIVEIRA, S. Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BACHELARD, G. Formação do Novo Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. A Vida dos Estudantes. (1915) In: _____. Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002 (1972).
- BERCITO, S. D. R. Educação Física e Construção Nacional (1932-1945) In: FERREIRA NETO, A. (org.). Pesquisa histórica na educação física brasileira. Vitória: UFES, 1996.
- BERDOULAY, V. Espaço e Cultura. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). Olhares Geográficos: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOBBIO, N. A Era dos Direitos. 17ª Tiragem. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BRANT, L. O Poder da Cultura. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao034.htm
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.
- _____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de julho de 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- _____. Ministério da Educação. CNE. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília: MEC; CNE, 2013.
- _____. Lei brasileira de inclusão. Lei 13.146. Brasília, DF, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 3 fev. 2017.
- _____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 1999.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Referências

- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 27 de março de 2010.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 20 de outubro de 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de julho de 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília, 15 de dezembro de 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- _____. MEC, CNE/CP. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
- _____. MEC, SECADI. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.
- BRITO, F. J. Análise Crítica da Cartografia: potencialidades do uso de mapas na contemporaneidade. Tese de doutoramento desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2013.
- BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática. In: BRUN, Didática das Matemáticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BURKE, P. A Escola dos Annales: 1929-1989. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.
- CALLIGARIS, C. A Adolescência. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2001.
- CAMPS, A. e cols. Propostas Didáticas para Aprender a Escrever. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANCLINI, N. G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola. Vitória: UFES, 1997.
- CARNEIRO, E. dos R. Semiárido: lugar de cultura e turismo. Recife, 2018. Tese (Doutorado em Geografia). Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2018.
- CARRANO, P. & DAYRELL, J. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola? In: CARRANO, P., DAYRELL, J. & MAIA, C. L. (orgs.). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf
- CASTEDO, M. A revisão de textos na escola: situações didáticas e estratégias elaboradas pelos alunos. Projeto Revisión Intercambio. Mimeo. [s.d.]
- CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. Revista Nova Escola, Ed. 222, maio de 2009.
- CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. In: Perspectiva. Vol. 20, número especial. Florianópolis, 2002.
- _____. Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007 (2005).
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990.
- COLL, C. *et al.* O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1999
- COLOMER, T. Andar entre Livros. São Paulo: Global, 2007.
- _____; CAMPS, A. Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. Questões Sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos no ensino de ciências. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (org.) Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.
- _____. *et al.* Socioscientific issues about bees, pollination and food production in biology teaching. 11th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Helsinque, 2015.

Referências

- COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 4a edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, n. 68, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0169.pdf. Acesso em 18 de junho de 2018.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DANILIAUSKAS, M. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia*. São Paulo, 2011.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.24, Set /Out /Nov /Dez 2003.
- DELVAL, J. *Aprender na Vida e Aprender na Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001 (2000).
- DEVETACH, L. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunic-Arte, 2008.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004 (2001).
- DRIVER, R. *et al.* Constructing scientific knowledge in the classroom. *Education Research*. v. 23, n. 7, 1994.
- FIORENTINI, D. e LORENZATO, S.; *Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos Metodológicos*. São Paulo, Autores Associados, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (1967).
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRANCO, R. J.; DIAS, T. R. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. *Revista Benjamin Constant*, Ano 11, v. 30. Rio de Janeiro: IBCENTRO/MEC, 2005.
- FRANCO, V. A inclusão começa em casa... In: DAVID, RODRIGUES (org). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- GAARDER, J. *Ei, Tem Alguém Aí?* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____; HELLERN, V.; NOTAKER, H. *O Livro das Religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GUIMARÃES, A. G.; CARVALHO, W. L. P.; OLIVEIRA, M. S. Raciocínio moral na tomada de decisões em relação a questões sociocientíficas: o exemplo do melhoramento genético humano. *Ciência e Educação*, v. 16, n. 2, 2010.
- GUIMARÃES, I. *Educação Sexual na Escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- GOELLNER, S. V. O método francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (org.). *Pesquisa histórica na educação física brasileira*. Vitória: UFES, 1996.
- GONÇALVES, A. R. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. IN *Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona*. Vol. XVI, nº 905, 2011 [Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].
- GOODSON, I. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de educação. In: BUENO, J. G., MUNAKATA, K. & CHIOZZINI, D. (org.) *A Escola como Objeto de Estudo*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.
- HADJI, C. *Ajudar os Alunos a Fazer a Autorregulação da Sua Aprendizagem: Por quê? Como?* Pinhais: Editora Melo, 2011.
- _____. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HODSON, D. *Looking to the Future: building a curriculum for social activism*. Toronto: Sense Publishers, 2011.

Referências

- _____. Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared. Be prepared. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, v. 13, n. 4, 2013.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JENSENS, F. E., NUTT, A. E. *O Cérebro Adolescente*. São Paulo: Intrínseca, 2016.
- JORBA, J. *et al.* *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.
- KATO, M. *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática, 2005.
- KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LEÃO, G.; CARMO, H., C. Os jovens e a escola. In: *Cadernos temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio*. CORREA, L. M.; ALVES, M. Z; MAIA, C. L. (orgs.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LEFFA, V. J. (org.) *A Interação na Aprendizagem das Línguas*. Pelotas: Educat, 2006.
- _____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001.
- _____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 2010.
- _____. *Talking science: language, learning, and values*. Norwood: ABLEX Publishing corporation.1990.
- LERNER, D. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA JUNIOR, A. *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- LIMA, E. B; GHEDIN, E. Conhecimento, ciência e ética na epistemologia de Fourez e suas implicações para o Ensino de Ciências. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*, VII, 2009, Florianópolis, Atas. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.
- LODI, L. H.; ARAUJO, U. F. Ética e cidadania e educação: escola, democracia e cidadania. In: *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com Jogos e Situações-Problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. & XAVIER, A. C. *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido (orgs)*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. *et al.* *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- MEIRIEU, P. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998 (1991).
- MERCHÁN, N. Y. T. *Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas: un estudio en escenarios de formación docente*. 2014. Tese (Doutorado em Investigación Didáctica Específicas - Ciencias Experimentales), Universitat de València, València, 2014.
- MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MUNITA, F. Dijo usted "mediador"? Hacia la construcción de un universo semântico para la mediación. In: *Faristol*, nº 8, 2015.
- ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (org.) *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. *et al.* *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.

Referências

- PACHECO, T. Inequality, Environmental injustice, and racism in Brazil: beyond the question of colour. *Development in Practice*. 2008.
- PAIVA, A. S. *et al.* Baartman, Lacks e o corpo da mulher negra como paradigma de alteridade na história da biologia. In: 15º Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia (15º SNHCT). Florianópolis: SBHC, 2016.
- _____. *et al.* Design principles for a didactic sequence on cell biology contextualized by social and ethical issues. *Conexão Ciência*, v. 12, n. esp. 2, 2017.
- PAZ, FUENTES, NEVES, ALVES. Dispositivos móveis e gamificação: interfaces lúdicas em novas práticas educativas. In: *Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: trilhas em construção* / ALVES L., NERY J. (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2015.
- PEDRETTI, E.; NAZIR, J. *Currents in STSE Education: mapping a complex field, 40 years on*. Wiley Online Library, 2011.
- PÉREZ, L. F. M.; LOZANO, D. L. P. La emergencia de las cuestiones sociocientíficas en el enfoque CTSA. *Góndolaenseñ. aprendiz. cienc.* v. 8, n. 1, 2013.
- PIAGET, J. *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Victor Civita, 1978. (Os Pensadores).
- PONTE, J. P.; BROCCADO, J.; OLIVEIRA, H. *Investigação Matemática na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PONTUSCHKA, N. e SPÓSITO, M. E. In: CARLOS, A. F. e OLIVEIRA, A. *Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.
- PORTAL G1. WhatsApp atinge marca de 1 bilhão de usuários ativos por dia. Disponível em: g1.globo.com/tecnologia/noticia/whatsapp-atinge-marca-de-1-bilhao-de-usuarios-ativos-por-dia.ghtml. Acesso em 13 de novembro de 2018.
- PRETTO, N. O futuro da escola. Empregos e Educação para o trabalho. Disponível em: blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=1190. Acesso em 17 de maio de 2018.
- RAZERA, J. C.; NARDI, R. Ética no ensino de Ciências: responsabilidade e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. *Revista eletrônica Investigações em Ensino e Ciências*, vol. 11, n. 1 mar. 2006. Disponível em: www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/502/302. Acesso em 21 de maio de 2018.
- REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sociocientíficas: uma questão de cidadania. In: *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*. v. 3, n. 1, 2013.
- RODRÍGUEZ, M. E. *et al.* Enseñar gramática em 7º grado. In: GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Actualización curricular. 7º grado. Documento de trabajo. Buenos Aires, 2001.
- RUIZ, E. D. *Como Corrigir Redações na Escola*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SANMARTÍ, N. & BARGALLÓ, C. M. Enseñar a plantear preguntas investigables. In: *Alambique – Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Barcelona, n. 70, 2012.
- SANTOS, W. L. P. Scientific literacy: a freirean perspective as a radical view of humanistic science education. *Science Education*. v. 93, n. 2, 2008.
- _____.; SILVA, K. M. A.; SILVA, S. M. B. Perspectivas e desafios de estudos de QSC na educação científica brasileira. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (org.) *Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas*. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SAVIANI, D. *Educação Escolar, Currículo Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento Revista de Educação, ano 3, número 4, 2016.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e cols. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SEEMAN, J. Subvertendo a Geografia Escolar. In: *Revista Geografares*, nº12, Julho, 2012.
- SILVA, O. F. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios. In: *Tecnologias e Aprendizagens: delineando novos espaços de interação*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SILVA, T. T. DA. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOLBES, J. Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, v.10, n. 1, 2013.

Referências

- SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al.* O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Entrevista concedida à Revista Nova Escola novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias. Obtida em 08 de agosto de 2018 às 5:23 AM.
- SOUZA, A. E. O perfil do profissional de língua estrangeira. In: Antologia em prosa e verso XII. Santa Maria: Associação Santa-Mariense de Letras, 2006.
- _____. A formação do professor de língua estrangeira: breves reflexões. In: Em prosa e verso II. Santa Maria: Academia Santa-Mariense de Letras, 2010.
- SOUZA, H. C.; PAIVA, A. S.; NUNES-NETO, N. Racismo e sexismo no ensino de biologia: uma proposta de ensino baseada em questões sociocientíficas para a formação de uma cidadania crítica. In: VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología e III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias (VII CIEB e III CIEC). Buenos Aires, 2016.
- TAFFAREL, C.N.Z; *et al.* Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 2009.
- TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico. Documentos de Trabajo de IBERCIENCIA. n. 2. Madrid, España, 2014.
- TODOROV, T. A Literatura em Perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TORRE, S. Aprender com os Erros: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TORRES, N.; SOLBES, J. Pensamiento crítico desde cuestiones socio-científicas. In: CONRADO, D. M.; NUNES-NETO, N. (org.) Questões Sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018.
- UNESCO, MEC, ANPed. Juventude e Contemporaneidade. Coleção Educação Para Todos, nº 16. Brasília: 2007. Disponível online: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192.
- _____. Juventudes: outros olhares sobre a diversidade. Coleção Educação Para Todos, nº 27. Brasília: 2007. Disponível online: unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580por.pdf.
- VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos : Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista : EDUSF, 2002.
- VEZENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: Carlos, A. F. (org) - A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, v. 36, 2010.
- VERRANGIA, D. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. Educação em Foco, v. 20, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WERTSCH, J. V. Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Havard University Press, 1991.
- ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010 (1998/1995).
- ZEIDLER, D. L. *et al.* Beyond STS: a research-based framework for socioscientific issues education. Science Education, v. 89, 2005.

Filme

Nunca me Sonharam. Documentário. Direção: Cacau Rhoden. Música: Conrado Goys. Roteiro: Cacau Rhoden, Tetê Cartaxo, André Finotti. Instituto Unibanco: 2017. 84 minutos.