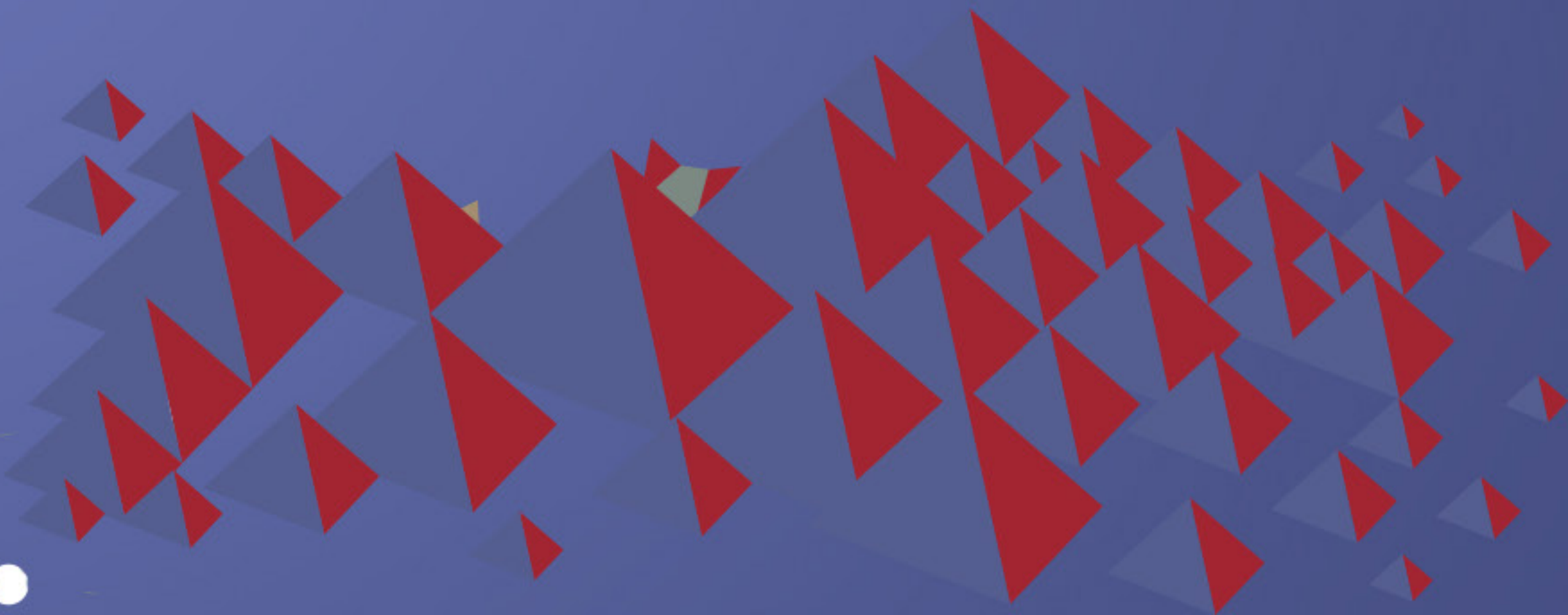


# Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

Área de Linguagens,  
Códigos e suas Tecnologias



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL



## MATRIZES CURRICULARES (2ª Edição - 2016)

### EXPEDIENTE

#### CONSELHO SUPERIOR

Ir. Antônio Benedito de Oliveira, Ir. Ataíde José de Lima, Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. Inácio Nestor Etges, Ir. João Gutemberg Mariano Coelho Sampaio, Ir. Joaquim Sperandio, Ir. Wellington Mousinho de Medeiros

#### DIRETORIA

Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Humberto Lima Gondim, Ir. Vanderlei Siqueira dos Santos

#### SECRETÁRIO EXECUTIVO

Ir. Valter Pedro Zancanaro

#### ÁREA DE MISSÃO

Divaneide Lira Lima Paixão, Ir. Ivonir Imperatori, João Carlos de Paula, Michelle Jordão Machado, Michelly Esperança de Souza, Ricardo Spindola Mariz

#### COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ceciliany Alves Feitosa, Cláudia Laureth Faquinote, Flávio Antonio Sandi, Ir. Iranilson Correia de Lima, Ir. Manoel Soares da Silva, Ir. Manuir José Mentges, Ir. Vanderlei S. dos Santos, Jaqueline de Jesus, Lauri Cericato, Luciano Miraber Centenaro, Marcos Villela Pereira, Simone Weissheimer Santos, Viviane Aparecida da Silva

#### COORDENAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DO PROJETO

Ricardo Spindola Mariz  
Michelle Jordão Machado  
Divaneide Lira Lima Paixão

### GRUPO MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA

#### CONCEPÇÕES GERAIS

Cíntia Bueno Marques  
Divaneide Lira Lima Paixão  
Flávio Antonio Sandi  
Jaqueline de Jesus  
Jorge Luís Vargas dos Santos  
Michelle Jordão Machado  
Neuzita de Paula Soares  
Valéria Cristina de Moraes Palheiros Landim  
Ana Maria Eying (Consultora Externa)

#### ÁREA DE LINGUAGENS

**Consultoria interna**  
Ana Cristina dos Santos Alves (PMBSA)  
**Consultoria externa**  
Nilson Douglas Castilho  
Vânia de Aquino

#### LÍNGUA PORTUGUESA

**Consultoria interna**  
Ana Cristina dos Santos Alves (PMBSA)  
**Consultoria externa**  
Nilson Douglas Castilho  
Vânia de Aquino

#### LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

**Consultoria interna**  
Carolina Stancati Rodrigues (PMBCS)  
**Consultoria externa**  
Euler França do Nascimento Junior

#### LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)

**Consultoria interna**  
Renato Angelino Darui (PMBCS)  
**Consultoria externa**  
César Damião Rocha

#### LITERATURA

**Consultoria interna**  
Sérgio de Assis Silva  
**Consultoria externa**  
Nilson Douglas Castilho

### ARTE

**Consultoria interna**  
Geysa Pimentel Barlavento (PMBCN)  
**Consultoria externa**  
Fernando Chuí de Menezes  
Renata Silva Garboci Beloni Rosa

### EDUCAÇÃO FÍSICA

**Consultoria interna**  
Suellen Senna (PMBCS)  
**Consultoria externa**  
Tatiane Lopes Monteiro

### EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT

#### Edição de texto

Júlio César Domingas da Silva Ibrahim  
Marcelo Manduca

#### Revisão

Camila Fernandes de Salvo

#### Atualização do projeto gráfico

Fillipe Pessanha Cordeiro  
Solange Freitas de Melo Eschípio

#### Diagramação

Janete Bomy Yun  
Rafael Matta Carnasciali  
Solange Freitas de Melo Eschípio

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

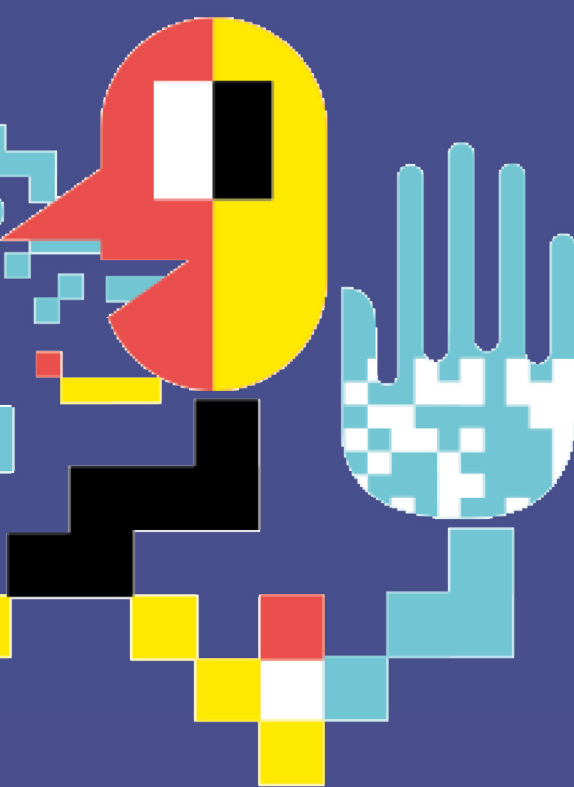
M433 2016 Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista : área de linguagens, códigos e suas tecnologias / [organizador] União Marista do Brasil. – Curitiba : PUCPRes, 2016.  
108 p. ; il. ; 38 cm.  
Bibliografia: p. 106  
ISBN 978-85-68324-36-3 (on-line)

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino médio. 4. Currículos – Planejamento. 5. Currículos – Avaliação. 6. Prática de ensino. 7. Aprendizagem. 8. Tecnologia educacional. I. União Marista do Brasil.

CDD. 23. ed. – 407

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>1.0 FINALIDADES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>11</b>
<b>2.0 CONCEPÇÕES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>12</b>
2.1 Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	12
2.2 Competências e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	13
2.3 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	14
2.4 Metodologias de ensino e de aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	15
2.5 Avaliação e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	17
<b>3.0 ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS MATRIZES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA: DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>20</b>
3.1 Áreas de conhecimento	20
3.1.1 Eixos estruturantes das áreas de conhecimento	21
3.1.2 Diagrama-síntese das áreas de conhecimento	22
3.2 Componentes curriculares	23
3.2.1 Objetos de estudo	23
3.2.2 Conteúdos nucleares	23
<b>4.0 DIAGRAMA-SÍNTESE DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>25</b>

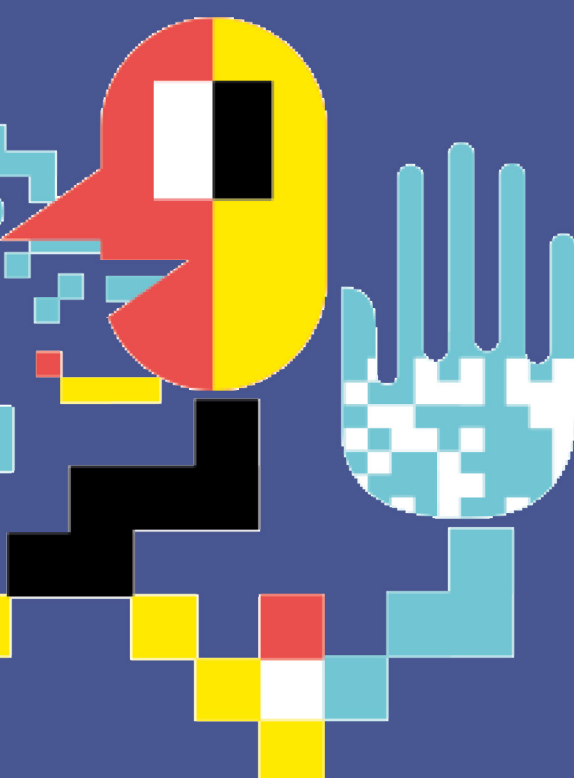


## ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

<b>1.0 CONCEPÇÕES GERAIS</b>	<b>27</b>
<b>2.0 EIXOS ESTRUTURANTES</b>	<b>29</b>
2.1 Comunicação e Interação	29
2.2 Investigação e Conhecimento	29
2.3 Diversidade Sociocultural	30
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>31</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>32</b>
4.1 Metodologias de ensino e de aprendizagem	33
4.2 Avaliação da aprendizagem	35
<b>5.0 COMPOSIÇÃO DA ÁREA</b>	<b>37</b>
5.1 Língua Portuguesa	37
5.2 Língua Estrangeira Moderna	37
5.3 Arte	37
5.4 Educação Física	37
<b>6.0 DIAGRAMA DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>40</b>

## LÍNGUA PORTUGUESA

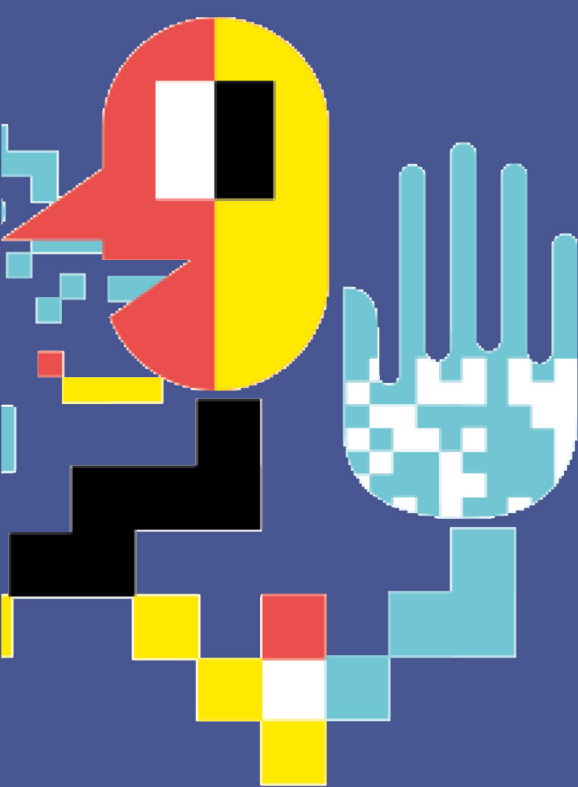
<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>42</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>44</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>46</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>47</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>49</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>52</b>



<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>53</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	53
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	55
7.3 Ensino Médio - Língua Portuguesa	56
7.4 Ensino Médio - Literatura	57
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>58</b>

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>60</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>62</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>64</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>65</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>66</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>68</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES - INGLÊS</b>	<b>69</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	69
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	70
7.3 Ensino Médio	72
<b>8.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES - ESPANHOL</b>	<b>73</b>
8.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	73
8.2 Anos finais do Ensino Fundamental	74
8.3 Ensino Médio	75
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>76</b>



## **ARTE**

<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>78</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>80</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>82</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>83</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>85</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>88</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>90</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	90
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	91
7.3 Ensino Médio	92
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>93</b>

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

<b>1.0 ASPECTOS GERAIS</b>	<b>95</b>
<b>2.0 OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>96</b>
<b>3.0 COMPETÊNCIAS</b>	<b>97</b>
<b>4.0 APRENDIZAGEM</b>	<b>98</b>
<b>5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM</b>	<b>100</b>
<b>6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>102</b>
<b>7.0 MAPAS DOS CONTEÚDOS NUCLEARES</b>	<b>103</b>
7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental	103
7.2 Anos finais do Ensino Fundamental	104
7.3 Ensino Médio	105
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>



## PREFÁCIO

Temos a grata satisfação de apresentar a todos os nossos educadores e gestores as **Matrizes Curriculares do Brasil Marista**. Não medimos esforços, em termos de pessoas, tempo e recursos, para que este trabalho fosse um balizador diferenciado de nossa Ação Educativa Marista no cenário brasileiro. Trata-se de um projeto pioneiro, que só foi possível construir graças à coragem, eficácia, ousadia e disponibilidade de muitas mãos, para dar conta desta encomenda da UMBRASIL. Depois de uma longa jornada percorrida, este é o resultado que entregamos.

A coleção é organizada em quatro volumes e cada um corresponde a uma área do conhecimento: *Linguagens e códigos* (volume 1), *Ciências Humanas* (volume 2), *Ciências da Natureza* (volume 3) e *Matemática* (volume 4).

O primeiro passo desta elaboração, inspirada no Projeto Educativo do Brasil Marista, contou com a participação efetiva de 15 professores de cada Província do Brasil Marista, sendo três professores por componente curricular, selecionados obedecendo ao critério de melhor desempenho no curso organizado pela UMBRASIL e realizado em parceria com a PUCRS, via EAD, sobre os fundamentos das Matrizes Curriculares.

Este grupo trabalhou, entre os anos de 2010 e 2012, com a coordenação da Área de Missão e Comissão de Educação Básica da UMBRASIL. Após a elaboração feita pelos professores e respectivos grupos, as Matrizes foram submetidas à leitura crítica de especialistas nas respectivas áreas, indicados pela Comissão de Educação Básica da UMBRASIL.

Durante o ano de 2015, a partir de decisão da Assembleia da UMBRASIL, as matrizes passaram por um processo de atualização das concepções gerais, das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, além da construção das Matrizes Curriculares da Educação Infantil. Esse processo contou com o envolvimento direto de 68 consultores, entre professores internos aos Brasil Marista e assessores externos.

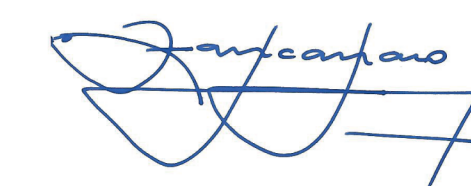
Todo o processo de elaboração inicial e de atualização foi desenvolvido a partir de premissas construídas coletivamente com a Comissão de Educação Básica da UMBRASIL, assegurando a qualidade acadêmica, o finalismo da ação educativo-evangelizadora da Instituição Marista no Brasil e o respeito aos seguintes valores:

- Unidade das políticas curriculares para as escolas de Educação Básica do Brasil Marista.
- Diretrizes curriculares para uma educação evangelizadora fundamentada no Carisma e Missão Marista e aliada ao desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-estéticas, políticas e tecnológicas e a qualidade acadêmica.
- Educação de qualidade como direito das crianças, adolescentes e jovens.
- Rigor no tratamento conceitual e metodológico das áreas de conhecimento e de seus componentes.
- Resposta ao apelo de desenvolver formas novas e criativas de educar e evangelizar, como nos interpela o Capítulo Geral.

- Articulação entre tradição Marista, inovação curricular e exigências formativas da contemporaneidade.
- Matriz Curricular como um diferencial do serviço educativo-evangelizador Marista, diante dos cenários educacionais.

As matrizes curriculares foram construídas a partir dos elementos que constituem todo o processo de aprendizagem: esperança, conhecimentos prévios, dúvidas, novas descobertas e engajamento. Esperamos que ela seja um instrumento norteador da nossa prática educativa e que nos oriente, não como uma trilha de um mapa com um caminho preestabelecido, mas como uma bússola orientadora diante do grande mar que é a aprendizagem. Teremos, como em toda navegação, momentos de calma e de tempestades. As Matrizes Curriculares do Brasil Marista são nosso instrumento de navegação rumo às águas mais profundas da aprendizagem. Faremos uma bela viagem, com a ajuda de Maria e de Champagnat.

Brasília, junho de 2016.



IR. VALTER PEDRO ZANCANARO  
Secretário executivo

## APRESENTAÇÃO

O Projeto Educativo do Brasil Marista tem desdobramentos nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista, que constituem um dos elementos que compõem as diretrizes curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. As Matrizes, organizadas por áreas de conhecimento, contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais nas unidades educativas do Brasil Marista.

A gênese do termo *matriz* expressa a vocação das Matrizes Curriculares, no propósito de se constituir a fonte geradora, interdisciplinar, a partir da qual as áreas de conhecimento atuam como elos de articulação, contextualização e problematização.

As Matrizes Curriculares emanadas do Projeto Educativo do Brasil Marista se constituem, portanto, em uma malha/teia curricular que sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada Unidade educativa da rede de escolas do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista, portanto, organizam conhecimentos, competências e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da escola Marista, ressaltando que não é qualquer conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo.

A escola Marista, *espaçotempo* privilegiado de socialização, desenvolvimento de novos valores culturais e construção de conhecimentos, tem como missão tornar Jesus Cristo conhecido e amado, e formar cidadãos éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista de educar e na vivência, defesa e garantia de direitos que proporcionam a dignidade da vida humana.

Nesse sentido, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista ressaltam a função social e a missão educativo-evangelizadora da escola Marista, à medida que esboçam políticas curriculares e traçam percursos de qualificação dos processos pastoral-pedagógicos.

Em consonância com as demandas contemporâneas, a Escola Marista no Brasil atende aos apelos do XXI Capítulo Geral do Instituto Marista: “Sentimo-nos impelidos a agir com urgência para encontrar formas novas e criativas de educar, **evangelizar** e **defender os direitos das crianças e jovens**, mostrando-nos solidários com eles” (CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2009, p. 25). Assim, a educação,

a evangelização e a defesa de direitos subsidiam as intencionalidades das matrizes curriculares nas escolas Maristas, em conformidade com a missão do Instituto Marista.

**Evangelizar** é missão a ser assumida por todo cristão. Somos todos convocados a ser presença evangelizadora, colocando Jesus Cristo como centro sobre o qual se fundamentam nossos valores e nossas ações. Na educação Marista, tal missão se reveste de um significado ainda mais profundo, pois nos inspiramos em Marcelino Champagnat, para quem o núcleo da nossa ação é “tornar Jesus Cristo conhecido e amado” (UMBRASIL, 2010, p. 36).

Assim, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, uma forma peculiar de concretizar o Projeto Educativo e dar respostas ao XXI Capítulo Geral, têm como propósito construir conhecimento, educando o olhar, a mente e o coração das crianças, jovens e adultos, para gerar vida e vida em plenitude, segundo o projeto de Cristo. Desse modo, “a principal tarefa da educação marista será o empenho pela integração entre fé e vida, encarnando a mensagem evangélica na própria cultura” (UMBRASIL, 2010, p. 37).



Nosso serviço para a sociedade e para a pessoa manifesta-se principalmente por meio da produção e do acesso à cultura, aqui identificada como criação material e imaterial dos povos e expressão da sua dignidade, liberdade, criatividade e diversidade, sob a forma de tecnologias, linguagens, artefatos, produção simbólica, ciências. Na e pela cultura, a fé cristã cria história e torna-se histórica (UMBRASIL, 2010, p. 37).

A evangelização, como centro e prioridade da missão Marista, fortalece e significa a vivência da educação em direitos humanos que, em conformidade com os propósitos do Instituto Marista, busca integrar os princípios institucionais aos conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos que se manifestam nas ações cotidianas.

A educação em direitos humanos se refere em políticas e documentos nacionais e internacionais, com destaque para: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996); o Programa Mun-

dial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto n. 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Dentre as diretrizes nacionais, destaca-se a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Elas devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições na construção dos programas, projetos e materiais institucionais, tais como projetos político-pedagógicos (PPP); regimentos escolares; planos de desenvolvimento institucionais (PDI); materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão e nos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

Assim, é fundamental que a EDH seja incluída no projeto pedagógico de cada Unidade escolar, de forma a contemplar ações fundadas nos princípios dos “Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012).

A Educação em Direitos Humanos, como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012).

Na Educação em Direitos Humanos, temas como diversidade sociocultural, gênero, raça/etnia, religião, pessoas com deficiências, garantias individuais e coletivas podem contribuir na criação de convivência social caracterizada pelo respeito ao outro, na sua diferença e igualdade, portanto, de inclusão de todos.

Em conjunto, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista possibilitam formar os sujeitos da escola para o compromisso de cultivar as capacidades e potencialidades pessoais, para ter

melhor vida e condição de cuidar da vida, da natureza e das pessoas em todas as suas dimensões, assim como compreender os conhecimentos como produção coletiva da humanidade e a serviço do bem comum. Consideram o cultivo dos valores estéticos, culturais, políticos e éticos, os valores Maristas da humildade, da simplicidade, do espírito de família, da solidariedade e os valores evangélicos da justiça, da paz, da fraternidade, do amor e do serviço como condições para uma vida realizada e feliz dos educadores e estudantes. Consequentemente, desafiam, incentivam a prática desses valores no *espaçotempo* da escola. Criam situações e apontam para a importância e necessidade de o conhecimento escolar estabelecer relações com o sobrenatural, com o divino, e a seguir os ensinamentos espirituais como caminho para fundamentar nos estudantes o sentido da vida.

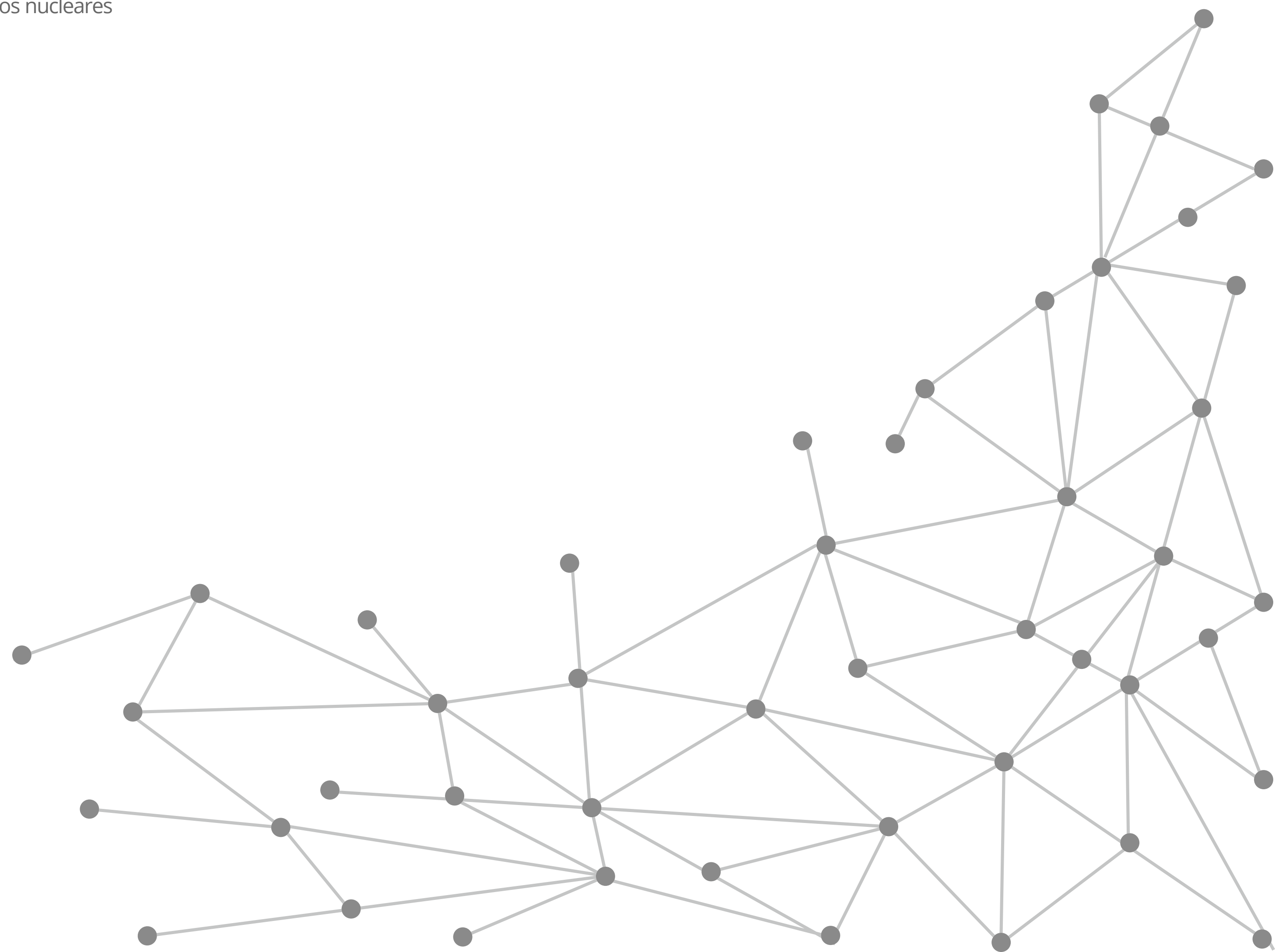


A Matriz Curricular, na prática pedagógica do Brasil Marista, não é uma simples organização do que deve ser ensinado, mas um convite à problematização dos currículos praticados e das “concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo” (UMBRASIL, 2010, p. 89-90).

No processo de construção das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os pressupostos conceituais e didáticos foram referendados por meio de uma metodologia dialógica, considerando a construção das utopias, marcada por acordos, trabalho coletivo, leitura do mundo e da palavra dos educadores e dos estudantes, inovação e respeito à diversidade cultural das Províncias do Brasil Marista.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista contemplam os fundamentos legais que regulam o sistema educativo nacional, e a especificidade dos sistemas locais, considerando que o respeito à dinâmica do currículo favorece o desenvolvimento de distintas experiências de aprendizagem, especialmente daquelas que emergem na tessitura do dia a dia da escola.

Portanto, trata-se de um conjunto de pressupostos que permitem configurar o conteúdo e a dinâmica das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, constituídas de finalidades, concepções, metodologias e eixos estruturantes por áreas de conhecimento, bem como concepções, metodologias, objetos de estudo e conteúdos nucleares por componentes curriculares.



## 1.0 FINALIDADES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista expressam e sistematizam intencionalidades do Projeto Educativo do Brasil Marista na perspectiva do currículo, e têm por finalidades:

1. Assegurar a identidade e unidade do Projeto Educativo do Brasil Marista na produção e gestão de currículos caracterizados pela excelência e rigor acadêmico, referendados nos valores cristãos.
2. Propor uma organização curricular coerente com a missão educativa evangelizadora do Instituto Marista, que responda aos apelos formativos dos sujeitos e do mundo contemporâneo, aos avanços das ciências da educação e aos novos construtos das áreas de conhecimento escolar.
3. Inspirar itinerários formativos para os diferentes sujeitos envolvidos no locus escolar Marista.
4. Subsidiar a organização de processos pastoral-pedagógicos na perspectiva da educação integral e de qualidade como direito.
5. Explicitar os referenciais que sustentam a organização e dinâmica do currículo, de modo a articular as concepções teóricas às práticas educativas da rede, da escola e da aula.
6. Orientar a formação continuada de professores, gestores e colaboradores da Educação Básica para o desenvolvimento de competências políticas, pastorais e pedagógicas necessárias à implementação e aprimoramento das Matrizes Curriculares.
7. Qualificar a prática educativa, a gestão da aula, as situações de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação pedagógica, com base em referenciais teórico-metodológicos definidos como opções institucionais.
8. Estabelecer referenciais estratégicos para planejar, significar, concretizar, monitorar e avaliar o currículo, que garantam a função social da escola e a missão educativo-evangelizadora da Instituição Marista.



## 2.0 CONCEPÇÕES DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA

As concepções educativas emanam de contextos sócio-históricos, nos quais interatuam macro e micropolíticas na definição de intencionalidades educativas. A multiplicidade de interações que caracterizam o contexto contemporâneo e as composições advindas das teorias críticas e pós-críticas, assumidas no Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), referenda a visão da complexidade, assumida pelas Matrizes.

*“Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2001, p. 38).*

O contexto educativo, caracterizado pela complexidade, constitui-se de acontecimentos, conhecimentos, valores, saberes, princípios e sujeitos em interação, que constroem juntos suas percepções e concepções. Portanto, a educação se caracteriza pela inovação, pela emergência contínua de novas e diferentes possibilidades de significação e representação de processos acadêmicos, pastorais, culturais, sociais e políticos.

Na constituição das Matrizes, a perspectiva da complexidade é a ideia força das concepções de currículo, metodologias, aprendizagem, competências e avaliação.

### 2.1 Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O currículo produz identidade, logo, opções curriculares são opções identitárias. No âmbito da Educação Marista, a formação almejada tem como características o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana, constituída na igualdade e na diferença, ou seja, não se faz uma proposição identitária hegemônica ou padronizadora. Por essa razão, as Matrizes Curriculares se referendam na concepção de currículo que suscite a formação numa abordagem interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória.

*“No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, os contextos, os valores, as redes de conhecimentos e saberes, as aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (UMBRASIL, 2010, p. 59).*

A intencionalidade formativa busca, portanto, proporcionar uma visão sistêmica, integral do sujeito. Para tal, optou-se pela modalidade de **organização curricular integrada, interdis-**

**ciplinar.** Essa intenção educativa rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzam a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos.

**O currículo integrado.** “É uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares” (UMBRASIL, 2010, p. 81).

**Interdisciplinaridade.** “A abordagem interdisciplinar reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou ainda, das situações-problema em destaque. É uma abordagem que exige compromisso do/da professor/professora com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos, terminologias” (UMBRASIL, 2010, p. 85).

A passagem da abordagem disciplinar para a abordagem interdisciplinar se faz de modo gradativo e sem desconsiderar a necessidade do aprofundamento que os conhecimentos disciplinares contemplam. Essa abordagem considera e articula as visões disciplinares e interdisciplinares como interdependentes e complementares. Na Matriz, faz-se, portanto, a opção pelo tratamento metodológico interdisciplinar, a partir das metodologias de ensino e de aprendizagens, bem como das competências e dos mapas de conteúdos nucleares de cada componente curricular.

“A **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos” (BRASIL, 2013, p. 28).

“A **transversalidade** orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma

proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (BRASIL, 2013, p. 28).

As trajetórias do currículo integrado na Educação Marista se pautam na ética cristã, no respeito à diversidade, nas ações referenciadas nos direitos humanos, no senso crítico, no compromisso social e nas escolhas sustentáveis para a vida humana e planetária.

## 2.2 Competências e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

**Competências** são entendidas aqui como processo em construção contínua caracterizadas como um “potencial dinâmico e subjetivo” composto por saberes e habilidades conceituais, axiológicas, operacionais e atitudinais, próprias de um sujeito ou grupo de sujeitos “que se objetiva na ação” (EYNG, 2003). Assim, competências são configuradas na soma de **conhecimentos** (relacionadas a habilidades conceituais e axiológicas) e **experiências** (relacionadas a habilidades operacionais e atitudinais) necessárias para uma práxis espe-

cífica. Ou seja, são conhecimentos e experiências mobilizadas na execução de atividades, na resolução de problemas. As competências integram saberes nas dimensões cognitivas, afetivas, conativas (ação consciente), éticas e estéticas, relacionados a capacidades e habilidades sociais e individuais mobilizadas na ação, no saber-fazer.

Em síntese, as competências se caracterizam como capacidades estratégicas de aplicação do conhecimento em situações complexas, constituídas de recursos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores internos e instrumentos e artefatos externos. Elas articulam saberes disciplinares diversos e exigem apropriação sólida e ampla de saberes, que possam ser utilizados face a diferentes situações e contextos (ALVES, 2004; ALLAL, 2011; LOPES, 2008; DIAS, 2010).

O desenvolvimento das competências confere capacidade de construir e mobilizar diversos recursos, noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas para interagir e intervir em situações complexas de modo a resolver problemas e alcançar objetivos.

Nessa perspectiva, são definidas as competências: acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas e políticas, compreendidas na sua dimensão dinâmica e complementar, cujo aprendizado requer conhecimentos e experiências trabalhadas via interdisciplinar.

### Competência acadêmica

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Implica, portanto, a transposição didática, que significa a conversão de saberes científicos e cotidianos em saberes escolares. Essa competência promove alta qualidade nos projetos acadêmicos, ao mobilizar e inserir os sujeitos no processo de aprendizagem significativa, facilitando a identificação de questões e problemas essenciais e o empenho na busca das respostas.

### Competência ético-estética

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, atitudes, linguagens e saberes que se pautem e apliquem critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural. Essa competência promove a sensibilidade, a criatividade e a alteridade, ao inserir os sujeitos em processos de aprendizagens e práticas social, cultural e artisticamente mais relevantes.

### Competência tecnológica

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Essa competência promove o conhecimento e utilização das tecnologias no planejamento, gestão e avaliação das atividades de aprendizagem.

**Competência política**

É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos. Essa competência sustenta o vínculo entre os membros da comunidade, no exercício da cidadania, reforçando a consciência da interdependência entre as competências individuais e coletivas, implicadas na construção de aprendizagens.

O desenvolvimento das competências permite o processo de transposição didática via construção, investigação, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens e tecnologias relacionados às intencionalidades das **aprendizagens** curriculares.

A transposição didática de conceitos no processo educativo ocorre quando a proposta pedagógica é posta em ação pelo conjunto de sujeitos do currículo, da escola, transformando os saberes em conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Nesse processo, os saberes, conhecimentos, linguagens, tecnologias e valores são interpretados, recontextualizados e ressignificados em novas situações de ensino e/ou de aprendizagem. As transposições didáticas são viabilizadas pela contextualização e pela interdisciplinaridade no trabalho com os conceitos.

Importante ressaltar que as competências se desenvolvem e se manifestam de forma integrada, logo, seu aperfeiçoamento e atualização pressupõem aprendizagem continuada. Portanto, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias didáticas, no trabalho docente, no contexto educativo do Brasil Marista, estarão operando, concomitantemente, diferentes habilidades que permitirão a configuração das competências. Entretanto, para fins meramente didáticos, a apresentação das competências foi construída separadamente.

**2.3 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista**

As Matrizes curriculares têm o propósito de estimular aprendizagens ao longo da vida, aprendizagens que deem sentido e significado e possibilitem melhores condições de vida, pessoal e social, atendendo aos desafios e às esperanças da contemporaneidade. Não basta apenas aprender, necessitamos aprender como aprender e desenvolver a capacidade de metacognição.

A metacognição, que significa para além da cognição, tem sido objeto de estudos a partir da década de 1970. Atualmente, “encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto-regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da

responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas)” (RIBEIRO, 2003, p. 110).

A capacidade metacognitiva abrange: ter consciência das suas características e peculiaridades para aprender, ponderar sobre o que já aprendeu e o que ainda precisa melhorar, avaliar, regular e organizar as situações de aprendizagem.

A decisão sobre o que aprender condiciona o que ensinar. Essa decisão precisa ser planejada, advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares e significadas pelos sujeitos da educação, do ensino e da aprendizagem. O fundamental no planejamento das aprendizagens implica tomar decisões sobre estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos e os diferentes estilos de ensinar e de aprender.

Desenvolver capacidades metacognitivas é uma das finalidades das aprendizagens que almejamos no desenvolvimento e avaliação do projeto educativo do Brasil Marista.

Metacognição: “Este é um processo que visa um saber complexo: o desenvolvimento de um pensamento metacognitivo, onde o professor tem de intervir, uma vez que este desenvolvimento não se faz sozinho. Esta intervenção deve estar em função dos estudantes aos quais nos dirigimos, ou seja, são eles que devem estar no centro e não os conteúdos” (ALVES, 2004, p. 77).

O ato de aprender se configura num processo de construção contínua de conhecimentos, considerando o processo no qual são evocados, aplicados, mobilizados e transferidos elementos de aprendizagens anteriores, ao mesmo tempo em que são acessados e processados novos elementos para a constituição da nova aprendizagem.

Aprendizagem é um processo intra e inter-subjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, com base em estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos.

Aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade.

Trata-se de um percurso orientado e inteligível, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, por meio dos quais se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o estudante a conferir significados aos acontecimentos, experiências e fenômenos com os quais se depara cotidianamente e a se reconhecer como protagonista na internalização e (re)construção dos saberes (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

No planejamento, desenvolvimento e avaliação das matrizes curriculares, ressaltamos a importância de considerar diferentes perspectivas que favorecem o desenvolvimento da capacidade metacognitiva. Essas diferentes perspectivas precisam ser entendidas de forma complementar e inter-relacionadas, quais sejam, as aprendizagens: conscientes, cooperativas, continuadas, interdisciplinares, contextualizadas e significativas.

**Aprendizagem consciente:** o sujeito responsabiliza-se por sua aprendizagem, agindo como autorregulador no seu processo formativo;

**Aprendizagem cooperativa:** envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento;

**Aprendizagem continuada:** processo contínuo gerado pelas demandas contextuais, que criam a necessidade de atualização, elaboração, reelaboração e processamento de conhecimentos e de formas de conhecer;

**Aprendizagem interdisciplinar:** possibilita uma compreensão globalizadora dos objetos de estudo e das realidades, estabelecendo nexos entre os conhecimentos;

**Aprendizagem contextualizada:** favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo;

**Aprendizagem significativa:** ocorre por meio da vinculação de novos conhecimentos aos que já fazem parte do repertório do sujeito, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação. A cada nova interação, um novo sentido é produzido e a compreensão e o estabelecimento de relações são potencializados;

**Aprendizagem como síntese pessoal:** resulta da relação sujeito-objeto do conhecimento mediada pelas realidades. Produz uma construção pessoal e singular de saberes e conhecimentos e formas próprias de comunicá-los e dar-lhes significados (EYNG, 2004, p. 36-37).

Portanto, as aprendizagens se efetivam num movimento dialético na aprendizagem de conceitos, ideias, valores, atitudes, habilidades, procedimentos e destrezas, que, por sua vez, permitem a significação, compreensão e intervenção em contextos diversos. Nesse movimento se processam a problematização, a busca, a análise, a discussão, a pesquisa, o processamento e a ponderação sobre a pertinência ética das aprendizagens construídas e em construção.

## 2.4 Metodologias de ensino e de aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

As metodologias propostas, em interação com os contextos e os sujeitos do processo educativo, compreendem opções relativas a princípios e estratégias que viabilizem a consecução das metas educativas intencionadas. Os encaminhamentos metodológicos, circunscritos na prática curricular, constituem ainda itinerários disciplinares e interdisciplinares desenvolvidos em diferentes *espaçotempos*, integrando ações de ensino e de aprendizagem. Ensinar e aprender são dinâmicas integradas de um mesmo processo escolar, pois “aprender não é a aquisição de algo que está lá, é uma transformação em coexistência com o outro” (MATURANA, 2002, p. 84).

Nas abordagens metodológicas interdisciplinares, oportuniza-se a “imersão no *real* ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares”. E a abordagem disciplinar permite o “recorte do *real* para aprofundar conceitos” (BRASIL, 2011, p. 44). Assim, a visão interdisciplinar permite a compreensão mais abrangente e integrada, enquanto a visão disciplinar aprofunda, particulariza. Essas duas visões são necessárias e complementares nas metodologias que operam a

problematização, com base em atividades integradoras.

A problematização é estratégia de ensino e de aprendizagem. Indaga os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno. O propósito da problematização está na construção de novas possibilidades interpretativas, atuando como ‘instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas’ (BRASIL, 2013, p. 50). Assim, a problematização pode ser caracterizada como uma etapa de um projeto ou de sequências didáticas. Por exemplo, as perguntas/problemas dirigidas aos eixos estruturantes que perpassam e integram as áreas do conhecimento poderão dar origem à delimitação de aspectos a serem investigados dentro dos próprios componentes curriculares.

Sendo assim, sugere-se a integração metodológica, contemplando estratégias integradoras e estratégias de aprofundamento que potencializem a problematização, abrangendo: aprendizagem baseada em problemas; núcleos ou complexos temáticos; investigação do meio; aulas de campo; construção de protótipos; visitas técnicas; atividades artísticas, culturais e desportivas, dentre outras (Figura 1).

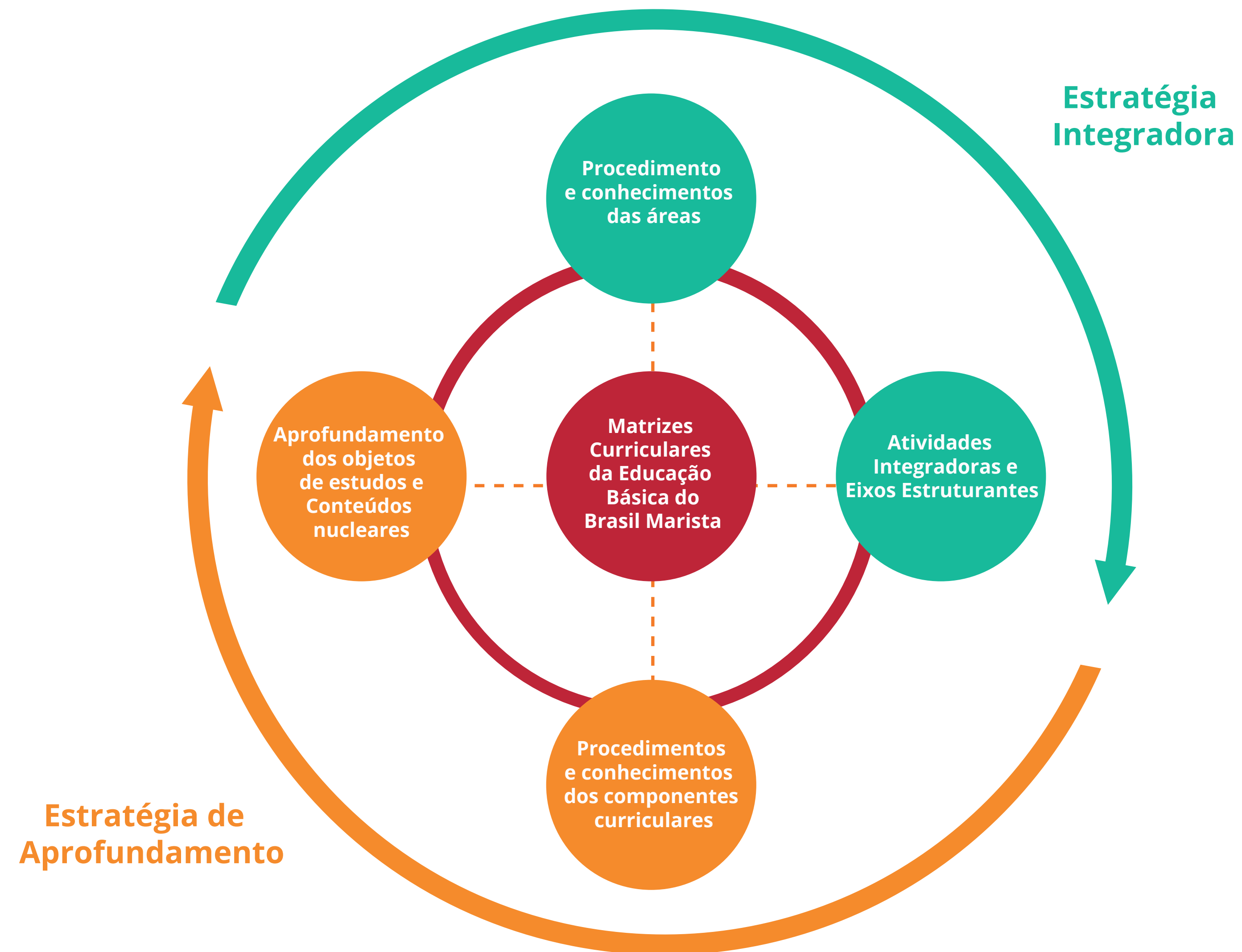


Figura 1 - Diagrama-síntese do processo de integração metodológica



A integração metodológica abrange o aprofundamento conceitual, no interior dos componentes curriculares, e as atividades integradoras que se estabelecem no diálogo entre áreas de conhecimento – componentes curriculares – objeto de estudo – conteúdos nucleares. A integração dessas estratégias, na Matriz, objetiva o desenvolvimento das competências consideradas fundamentais para a formação e o sucesso dos sujeitos no/do currículo.

A aprendizagem por competências enfatiza a necessidade da interação entre os sujeitos, contextos e saberes, na evocação e mobilização de conhecimentos e competências, aplicando-as na resolução de problemas via integração metodológica.

Nesse sentido, a integração metodológica atua no desenvolvimento de competências, mobilizando saberes e conteúdos disciplinares para a construção da visão interdisciplinar.

No projeto educativo (UMBRASIL, 2010), são enfatizadas estratégias metodológicas que aplicam os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da problematização na construção significativa de conhecimentos.

Destacam-se as seguintes:

- sequências didáticas;
- trabalho com projetos;
- projetos de intervenção social.

**A sequência didática** estabelece conexão de processos, compreende o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, que garante a organicidade do processo de ensino e de aprendizagem e gera produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros diversificados. A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações, componentes curriculares etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas. Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem.

O **trabalho com projetos** tem a **pesquisa** como princípio científico e pedagógico, e a **interdisciplinaridade** e a **contextualização**, como princípio metodológico. O projeto pode derivar de um eixo estruturante da área de conhecimento ou de objeto de estudo dos componentes curriculares. As atividades são organizadas, com intuito de ressituar as concepções e as práticas educativas na escola, buscando compreender e construir respostas possíveis diante das diversas faces do conhecimento e das mudanças sociais.

**Projetos de intervenção social** compreendem trabalhos desenvolvidos ao longo do processo curricular, que articulam os *espaçotempos*

da aula com as questões políticas, sociais e ambientais, aproximando-se do sonho de Champanat. Inserem-se no currículo de todos os segmentos das Unidades educativas e aderem ao movimento da comunidade humana na busca por alternativas para superar a exclusão, a má distribuição de renda, a desvalorização da vida, a degradação do ambiente e as violências. Dessa forma, o fundamento da ação pedagógica fortalece, na comunidade educativa, o protagonismo cidadão, a mobilização e formação dos atores locais e de lideranças comunitárias capazes de conduzir as questões sociais e incentivar a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas. Os projetos de intervenção devem ser planejados de modo a formar o coração solidário e a consciência crítica, a construir conhecimentos articulados às questões políticas, sociais e ambientais, e a desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social (UMBRASIL, 2010, p. 84-85).

Esse conjunto de procedimentos listados são possibilidades; cabe aos educadores e estudantes a opção por aquelas estratégias que melhor potencializem os processos de aprendizagem individual e coletiva, na configuração das competências. Dessa forma, cabe ressaltar que as metodologias de ensino e de aprendizagem orientarão e regularão as funções do professor e do aluno para a construção de competências diversas, num processo didático-reflexivo, caracte-

rizado pela problematização, pesquisa, atenção aos diferentes estilos de ensinar e de aprender. Essa dinâmica se efetiva na mobilização e construção de processos de pensamento de níveis mais básicos, tais como reconhecer, interpretar, até níveis mais complexos que abrangem aplicação, análise, síntese e avaliação.

## 2.5 Avaliação e suas categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O planejamento inclui e define a avaliação, ao mesmo tempo que os processos avaliativos subsidiam o planejamento. Embora evidente, essas duas ações nem sempre estão associadas no contexto escolar. As pautas da avaliação são definidas, portanto, a partir das intencionalidades assumidas nas Matrizes Curriculares, nos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, nos componentes curriculares, nos objetos de estudo e nos conteúdos nucleares. Logo, as estratégias de avaliação se pautam no diálogo com as estratégias de ensino e de aprendizagem, coerentemente com as competências que se almejam potencializar. Assim, a avaliação da capacidade deve ser realizada em situações de comunicação; a capacidade de argumentar, em situações de argumentação; a capacidade de resolução de problemas, em situações de resolução de problemas; a capacidade de convivência e participação, em situações de convívio social.

Aprende a comunicar quem se comunica; a argumentar, quem argumenta; a resolver problemas reais, quem os resolve; e a participar de um convívio social, quem tem essa oportunidade. “Disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor” (BRASIL, 2013, p. 17).

No processo de desenvolvimento e avaliação das matrizes curriculares, almeja-se como referência a avaliação emancipatória que “vincula-se à práxis, ao planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social” (EYNG, 2015, p. 140).

A avaliação, nessa perspectiva, baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, é fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo disciplinar e interdisciplinar.

“Ao construir dispositivos de avaliação das aprendizagens, geralmente faz-se necessário prever uma avaliação em dois níveis, a saber: uma apreciação da **operacionalização de uma**

**competência numa situação complexa** (de produção, de resolução de problemas, de pesquisa etc.) e uma apreciação da **mestria de determinados saberes e de saber-fazer disciplinares que estão no centro da competência**. Uma avaliação referindo-se ao mesmo tempo a uma competência complexa e a objetos de saber mais específicos se justifica numa perspectiva formativa que visa diagnosticar a origem das dificuldades encontradas pelo educando, a fim de propor aprofundamentos adaptados” (ALLAL, 2011, p. 73).

A avaliação é prática pedagógica e de gestão que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem. Abrange, portanto, as estratégias diversas de auto e heteroavaliação de educadores e de estudantes. Autoavaliação implica reflexões que o sujeito faz sobre seu próprio aprendizado e desempenho, sendo fundamental que sejam orientadas por roteiros e critérios bem definidos. A heteroavaliação, por sua vez, implica a apreciação do sujeito sobre o aprendizado e o desempenho de outro. Essa é a modalidade mais frequente no espaço escolar; a avaliação que o educador faz sobre o educando é um exemplo de heteroavaliação.

As atividades de avaliação coerentes com a proposta educativa emancipatória contemplam a **heteroavaliação** realizada pelos professores, mas sobretudo a **autoavaliação**, que leva à “maior autonomia e compromisso dos estudantes, a um diálogo mais profícuo entre os sujeitos da aprendizagem, à construção do conhecimento de forma mais criativa e menos mecânica”, incluindo na “prática cotidiana, por exemplo, a auto-avaliação do ensino (feita pelo professor) e a auto-avaliação da aprendizagem (feita pelo aluno)” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

“Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendiz e que não está coerente com nosso discurso atual? Por que insistimos em uma avaliação que coloca todo o processo nas mãos do professor, eximindo assim o estudante de qualquer responsabilidade? A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

“Os processos de **auto-avaliação** podem e devem ser individuais e de grupo. Não devem ficar restritos apenas aos aspectos mais relativos a atitudes e valores. Os estudantes, em todos os níveis de ensino, devem refletir sobre seus avanços não só relativos à sua so-

cialização, bem como sobre aqueles relativos às suas aprendizagens específicas” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35).

Nessa direção, a ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado, e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade. A dinâmica de avaliação contínua integra três ações integradas: **recolher** informações, **elaborar** juízos e **tomar** decisões de melhoria. Nesse sentido, a avaliação só se efetiva na tomada de decisões no cotidiano, tanto no planejamento e gestão no âmbito da aprendizagem/da aula quanto no planejamento e gestão no âmbito da escola. Requer diagnósticos permanentemente atualizados e pautados na análise de dados representativos do conjunto que a subsidiem adequadamente.

Assim, o processo de avaliação contempla as modalidades **diagnóstica** (que busca recolher informações que melhor permitam situar os objetos, os sujeitos e os contextos de aprendizagens); **formativa** (que direciona o olhar atento para o desenvolvimento do sujeito, na interação com o objeto e visa a tomada de decisões sobre ajustes necessários ao processo de aprendizagem) e **somativa** (que se propõe a elaborar juízos e estabelecer uma apreciação sobre as aprendizagens constituídas, com base nos critérios definidos).

Os processos avaliativos devem:

- do ponto de vista docente, servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um *feedback* individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;
- do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do processo e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos processos de construção do conhecimento (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

Em relação aos tempos e movimentos de ensinar e de aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados e coerentes, de forma a garantir a qualidade da educação. Ou seja, todas as formas, momentos, procedimentos e materiais de avaliação requerem objetivos e critérios coerentes com a proposta do currículo.

Dentre as diversas estratégias e instrumentos de avaliação com foco na aprendizagem, o

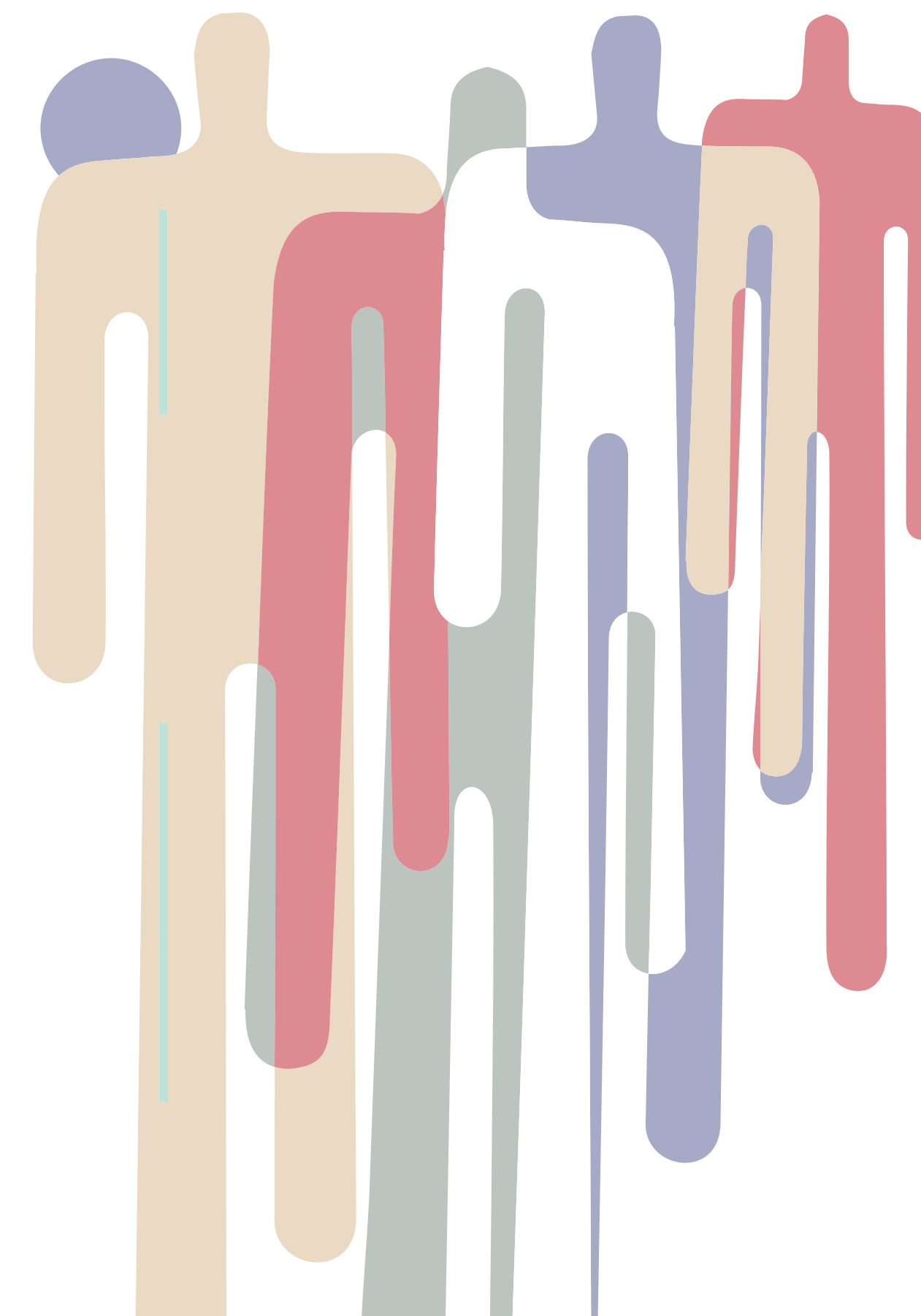
planejamento pode contemplar: a autoavaliação docente e discente, as pautas de observação, diários de bordo, portfólios, relatórios, chave de leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais etc.), exercícios etc.

Tais estratégias e instrumentos podem ser planejados e aplicados com finalidade de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, na modalidade **formativa** e/ou com finalidade de verificar os produtos e resultados, na modalidade **somativa**.

Os dados resultantes do conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos, tanto os internos (relacionados às instâncias de planejamento das Unidades educativas, projeto político-pedagógico, planos de ensino e de aprendizagem) quanto os advindos dos processos de avaliação externa (relacionados à **Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb**), devem ser sistematizados e registrados de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular.

Dessa forma, a avaliação precisa ser planejada. E, no planejamento da avaliação, a forma como os resultados serão tratados e comunicados deve estar incluída. Essa recomendação serve tanto para a avaliação da aprendizagem quanto para a avaliação do currículo e da escola. A análise dos resultados dessas três instâncias

em conjunto é imprescindível, visando à ressignificação e ao aperfeiçoamento das práticas educativas.



## 3.0 ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS MATRIZES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA: DINÂMICA E ORGANIZAÇÃO

As Matrizes Curriculares estão organizadas por grandes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, constituindo-se em um referencial teórico que oferece subsídio para a operacionalização do currículo interdisciplinar e contextualizado.

A dinâmica da organização das matrizes traduz o movimento de articulação e desdobramento, integrando áreas de conhecimento – eixos estruturantes com os componentes curriculares – objetos de estudo, conteúdos nucleares.

A partir de cada **área de conhecimento**, são definidos os **eixos estruturantes** que expressam os elementos aglutinadores que integram os **componentes curriculares**, aos quais se vinculam os **objetos de estudo**, desdobrados, por sua vez, nos **conteúdos nucleares**.

### 3.1 Áreas de conhecimento

As áreas de conhecimento são formas de agrupamento, de visão globalizadora, abrangente de seleção e integração do conhecimento. Nas áreas são reunidos componentes, em função da **afinidade** entre eles, desenvolvidos numa organização e dinâmica curricular na perspectiva interdisciplinar.

As Matrizes Curriculares estão organizadas em **quatro áreas de conhecimento**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. As áreas são definidas em conformidade com a proposta de diferentes documentos ofi-

ciais, dentre os quais os PCNs, a Matriz do ENEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, recentemente, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

A área de **Linguagens** trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física (BRASIL, 2015).

A **Matemática** assume um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania. Em uma sociedade cada vez mais baseada no desenvolvimento tecnológico, os conhecimentos matemáticos tornam-se imprescindíveis para as diversas ações humanas, das mais simples às mais complexas, tais como compreensão de dados em gráficos, realização de estimativas e percepção do espaço que nos cerca, dentre outras. O desenvolvimento desta área de conhecimento, a Matemática, foi e

continua sendo por meio das relações que o homem estabelece com a sociedade em que vive. O conhecimento matemático é fruto da busca, pelo ser humano, de respostas a problemas que a sociedade lhe apresenta em suas práticas sociais. A Matemática não é, e não pode ser vista pela escola, como um aglomerado de conceitos antigos e definitivos a serem transmitidos ao/à estudante. Ao contrário, no processo escolar, é sempre fundamental que ele/a seja provocado/a a construir e a atribuir significado aos conhecimentos matemáticos (BRASIL, 2015).

A área de conhecimento **Ciências da Natureza**, no Ensino Fundamental, é representada por um único componente de mesmo nome, enquanto que, no Ensino Médio, o ensino é distribuído entre os componentes curriculares Biologia, Física e Química. O ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com uma formação que prepare o sujeito para interagir e atuar em ambientes diversos, considerando uma dimensão planetária, uma formação que possa promover a compreensão sobre o conhecimento científico pertinente em diferentes tempos, espaços e sentidos; a alfabetização e o letramento científicos; a compreensão de como a ciência se constituiu historicamente e a quem ela se destina; a compreensão de questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais e à utilização do conhecimento científico e das tecnologias (BRASIL, 2015).

As Ciências Humanas compõem um campo cognitivo dedicado aos estudos da existência humana e das intervenções sobre a vida, problematizando as relações sociais e de poder, os conhecimentos produzidos, as culturas e suas normas, as políticas e leis, as sociedades nos movimentos de seus diversos grupos, os tempos históricos, os espaços e as relações com a natureza. Essa área reúne estudos de ações, de relações e de experiências coletivas e individuais que refletem conhecimentos sobre a própria pessoa e sobre o mundo, em diferentes manifestações naturais e sociais. Ainda que sujeita a diferentes correntes e vertentes teóricas, o pressuposto fundamental da área considera o ser humano como protagonista de sua existência. A identificação e a caracterização das Ciências Humanas ocorrem a partir da compreensão das especificidades dos pensamentos filosóficos, históricos, geográficos, sociológicos e antropológicos (BRASIL, 2015).

As áreas articulam os componentes curriculares, estabelecendo conexões no interior de cada uma delas. Entretanto, a perspectiva interdisciplinar promove ainda conexões entre as áreas. São produzidas, portanto, articulações *intra* e *inter* áreas de conhecimento.

Articulação *intra* área – Aparentemente, seria bem mais fácil estabelecer uma articulação entre as disciplinas de uma mesma área do que entre as de áreas diferentes, pois há elementos de identidade e proximidade no interior de cada uma delas. Há conceitos estruturadores comuns decorrentes disso, como as diferentes noções de cultura nas Ciências Humanas. Há, ainda, procedimentos comuns, como as técnicas de entrevistas e levantamento de dados e informações de algumas das Ciências Humanas, e há aspectos metodológicos comuns, como as atividades de análise e interpretação geral de fenômenos sociais (BRASIL, 2013, p. 17).

Articulação *inter* áreas – A articulação *inter* áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins (BRASIL, 2013, p. 17).

A articulação do trabalho educativo na perspectiva das áreas de conhecimento requer que se compreendam os pontos de conexão, de convergência, para compor projetos integrados, mas também precisam ser explicitados os pontos de divergência entre áreas e os componentes que as integram.

O desdobramento das áreas nos seus componentes curriculares requer mecanismos de aglutinação que tornem a articulação fecunda, estabelecendo eixos comuns de ensino e de aprendizagem.

A articulação entre as **áreas de conhecimento** busca estabelecer uma base comum que potencializa a gestão curricular, por meio de uma visão ampla do processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências para a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

### 3.1.1. Eixos estruturantes das áreas de conhecimento

A definição dos eixos estruturantes favorece a organização do currículo de forma mais integrada. O termo *eixo* remete-nos à direção ou linha que atravessa uma área de conhecimento, integrando-a. Os eixos estruturantes atuam como pontos de conexão, estabelecendo as pontes e o trânsito entre componentes curriculares, e entre os conteúdos, no caso da área de Matemática.

Os **eixos estruturantes** representam a articulação educativa aos conceitos centrais das áreas de conhecimentos (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias). Importante considerar aqui que esta última área é

formada apenas pelo componente curricular de Matemática e que, portanto, o eixo estruturante dela representa a conexão, não de componentes da área de conhecimento, como nos demais, mas de pontos agregadores de diferentes conteúdos e também aos componentes curriculares das demais áreas.

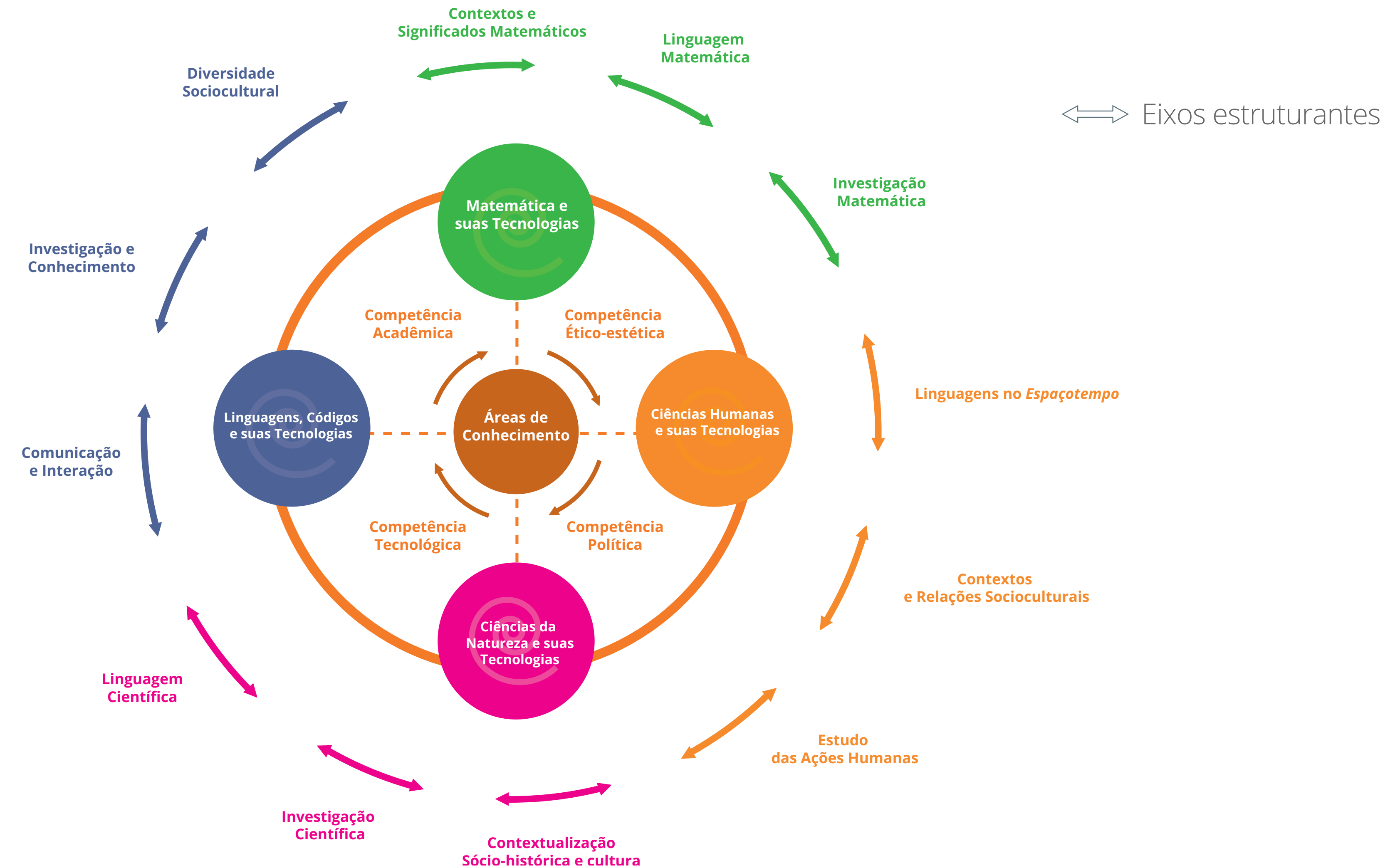
Portanto, nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os eixos estruturantes são os elementos constituintes da identidade da área de conhecimento, organizados pelos saberes, pelas habilidades e pelas competências mais significativas, que integram os componentes curriculares das áreas, visando ao desenvolvimento curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

Os conceitos estruturadores de uma área estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõem, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais a serem utilizadas/reutilizadas, de forma global, nos processos de análise envolvendo os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas (BRASIL, 2002b, p. 25).

## 3.1.2. Diagrama-síntese das áreas de conhecimento

Os **eixos estruturantes** advêm dos conceitos principais das áreas, atuando, portanto, como mecanismos integrativos oferecidos pelos fundamentos epistemológicos e históricos que embasam a diversidade e a singularidade de cada componente curricular. Nesse sentido, os **eixos estruturantes** são formas de organização curricular, cujo propósito se pauta nos critérios que orientam e definem as competências em desenvolvimento, via currículo, na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

A **contextualização** torna-se um dos alicerces do trabalho para que seja efetivamente interdisciplinar, pois atribui significado aos **eixos estruturantes**, os problematizam frente aos contextos sociais, culturais e políticos e organizam a dinâmica das aprendizagens a serem construídas “pelos estudantes, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos” (BRASIL, 2013, p. 22).



### 3.2 Componentes curriculares

Os componentes curriculares são os elementos constitutivos das áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que as desdobram. A área permite a visão integradora, que conduz às representações gerais e permite vislumbrar-se a necessidade de representações de aprofundamento. Nos componentes curriculares, torna-se possível o aprofundamento conceitual, operando com os objetos, linguagens, tecnologias, metodologias específicas de cada componente curricular. Entretanto, é imperativo pensarmos sempre o componente curricular em relação a outros e com outros em constante diálogo.

Nas matrizes curriculares do Brasil Marista, adotamos a expressão *componentes curriculares* em substituição ao termo *disciplina*. Essa mudança, que não é meramente formal, sinaliza a necessidade de romper as fronteiras que segmentam e aprisionam o ensino e as aprendizagens. A intencionalidade é dar maior vigor às aprendizagens interdisciplinares, em diálogo com os diversos fluxos de significados nos diferentes contextos.

Os **componentes curriculares** “constituem-se em uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo

como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados” (UMBRASIL, 2010, p. 90).

Portanto, das áreas de conhecimento e seus eixos estruturantes, emanam os **componentes curriculares**, seus objetos de estudo e conteúdos nucleares.

#### 3.2.1 Objetos de estudo

Os **objetos de estudo** são desdobramentos que detalham e, ao mesmo tempo, delimitam o campo de estudo dos componentes curriculares. *Objeto* supõe delimitação de elementos que sejam específicos de cada componente curricular, resultantes de construções humanas situadas e condicionadas histórica e socialmente.

Os objetos de estudo se constituem, portanto, como instrumentos no processo de análise-síntese na delimitação do estudo. Nesse caso, trata-se de objetos já sistematizados pelas ciências e pela tradição escolar, e que serão acessados, mobilizados e/ou apropriados pelos professores e pelos estudantes no percurso educativo.

Em síntese, na opção adotada nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, os objetos de estudo se inscrevem nos componentes curriculares, representando, portanto, um recorte epistemológico da ciência ou campo de conhecimento dos quais fazem parte.

#### 3.2.2 Conteúdos nucleares

Os conteúdos produzem e são produzidos no desdobramento do objeto de estudo. Na perspectiva contemporânea, a definição dos **conteúdos** adquire importância estratégica, pois não há possibilidade de esgotá-los ou abrangê-los na totalidade. Nesse cenário, as aprendizagens para o desenvolvimento das competências permitem o estabelecimento dos conteúdos fundamentais a serem priorizados. Assim, as competências consideradas essenciais para as aprendizagens dos estudantes orientam a definição, seleção e delimitação dos conteúdos, “[...], já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências [...]” (COSTA, 2005, p. 54).

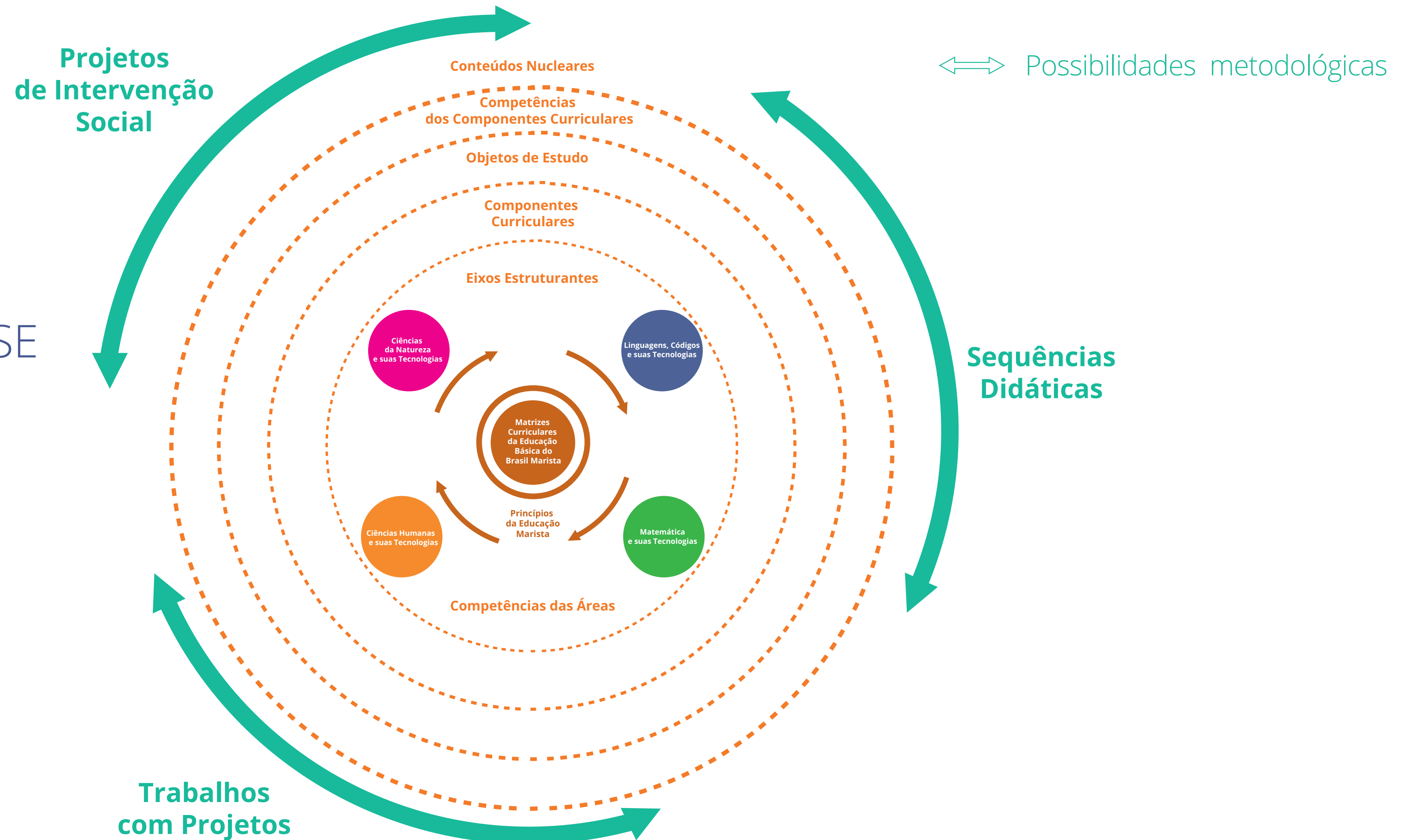
Os conteúdos nucleares são, assim, a organização de um dado conjunto de conceitos, delimitados cultural, social e historicamente. No caso das Matrizes do Brasil Marista, são sistematizados a partir dos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, das competências e dos objetos de estudo de cada componente curricular.

“Os conceitos são formados ao longo da história. A cultura e a história, mais que meros contextualizadores, são elementos constituídos dos conceitos, componentes de sua própria essência. Por isso, não se pode falar em conceitos absolutamente estáticos. Isso não significa que os conceitos sejam fluidos a ponto de os delimitarmos da maneira que nos convém em determinadas situações; significa apenas que é necessário refletir sobre a gênese e história dos mesmos” (MEC, 2003, p. 33).

Portanto, os conteúdos nucleares são agregadores e sustentam o desdobramento dos conteúdos curriculares. Constituem “a face dos conhecimentos que irão ser construídos/reconstruídos pelos estudantes, concomitantemente ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos por parte dos mesmos” (BRASIL, 2013, p. 37).

Nesse sentido, os conteúdos nucleares não devem ser entendidos apenas no conjunto de suas propriedades, mas na relação com os outros conteúdos, potencializando o sentido e significado do processo de construção do conhecimento, por meio do desenvolvimento de competências, visando, principalmente, a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

## 4.0 DIAGRAMA-SÍNTESE DAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA





## REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Avaliação das aprendizagens. In: ZANTEN, A. Van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, M. P. C. *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.

CASA GERAL DO INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Conclusões do XXI Capítulo Geral: corações novos para um mundo novo*. Roma, 2009. (Edição especial do documento produzido para o Brasil Marista, 2010).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN+) Ensino Médio — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN+) Ensino Médio — Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 maio 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DI-CEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13448&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid)>. Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 out. 2015.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 52-63, 2005.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

EYNG, A. M. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. *Políticas e gestão da educação superior*. Florianópolis: Insular, 2003.

EYNG, A. M. A avaliação como estratégia na construção da identidade institucional. *Revista da Rede*

*de Avaliação Institucional da Educação Superior: RAIES*, v. 9, n. 3, 2004.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 79-110. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL — UMBRASIL. *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: União Marista do Brasil, 2010.

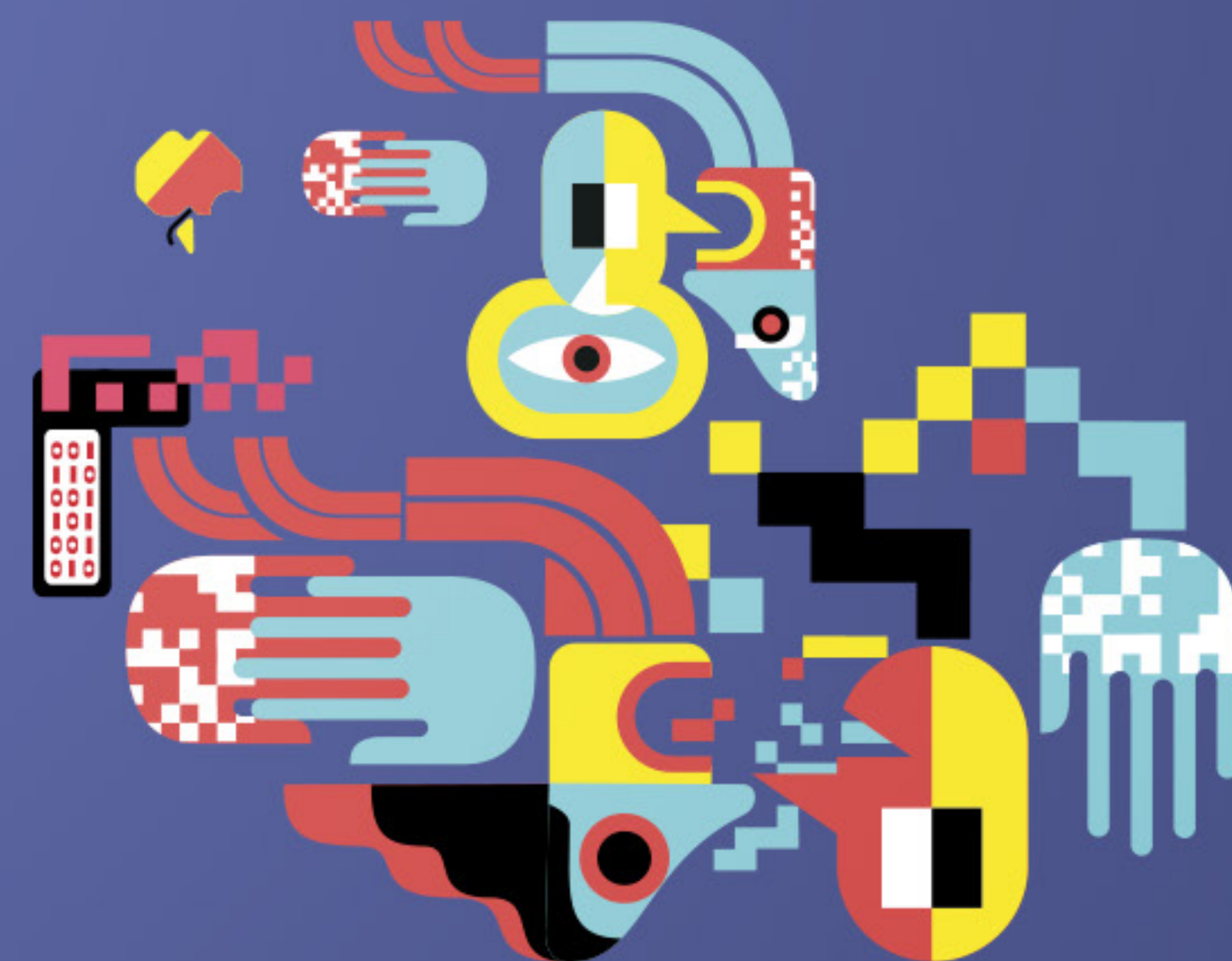


# Área de Conhecimento

Linguagens, códigos e suas tecnologias



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL



## 1.0 CONCEPÇÕES GERAIS

O mundo passa por um momento de aceleradas transformações no campo das relações sociais, com efeitos marcantes em todo o planeta. Diante desse contexto está a escola, com o desafio de lidar com as novas tecnologias e com as inovações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

O ensino deve, para atender às demandas atuais, estar atento à diversidade, à contextualização, à descompartmentalização, à interdisciplinaridade, e ser ainda incentivador do pensamento, do raciocínio, da reflexão e da capacidade de aprender, mais do que ser reproduzidor ou acumulador de conteúdos sem reflexão e sem relação entre si, em componentes curriculares isolados e isolantes. Para isso, uma nova proposta de educação surgiu, apoiada em competências básicas que favorecem a caminhada para uma vida adulta plena e capaz. Isso significa qualificar para uma existência cidadã e capacitar para o aprendizado continuado, seja no contexto acadêmico, seja no contexto da futura profissão.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Línguas Estrangeiras Modernas, Língua Portuguesa e, ainda, a análise das linguagens advindas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que, embora não seja um componente curricular, é complementar a todos eles. Esses componentes têm em comum elementos estruturais e simbólicos construídos socialmente: linguagens como expressão das atividades humanas, produtoras de significados e identidades, formadas com base

em múltiplos códigos, situadas no *espaçotempo*. Esses componentes curriculares produzem modos de apropriação e leituras de mundo que ampliam possibilidades de significação e representação da e na sociedade e devem conduzir o estudante a um constante construir-se enquanto sujeito.

O foco da área está não apenas no domínio técnico dos códigos específicos de cada linguagem, mas principalmente no uso deles, em diferentes situações da vida e por diferentes interlocutores. Mais do que possibilitar a construção do pensamento, a transmissão de informações, a linguagem deve ser vista como um fator de interação humana, no qual a comunicação é afetada pelas relações sociais que se estabelecem no processo discursivo. Por meio dela, o sujeito pratica ações que não conseguiria realizar, a não ser utilizando a linguagem como processo de elaboração e reelaboração da realidade, em função do contexto e dos lugares do discurso.

Para além do domínio técnico e do desempenho, é imprescindível reconhecer a linguagem como produtora de sentidos, conhecimentos e valores, deixando de ser vista como um sistema pronto, fechado, imutável, e passando a ser entendida como um elemento em constante mudança, em função da ação do sujeito no tempo, no espaço e na sociedade, capaz de transcender as fronteiras do uso imediato.

O caminho a ser percorrido parte, então, da compreensão e do uso das linguagens específicas de cada área, até a compreensão da linguagem como uma faculdade humana produtora de

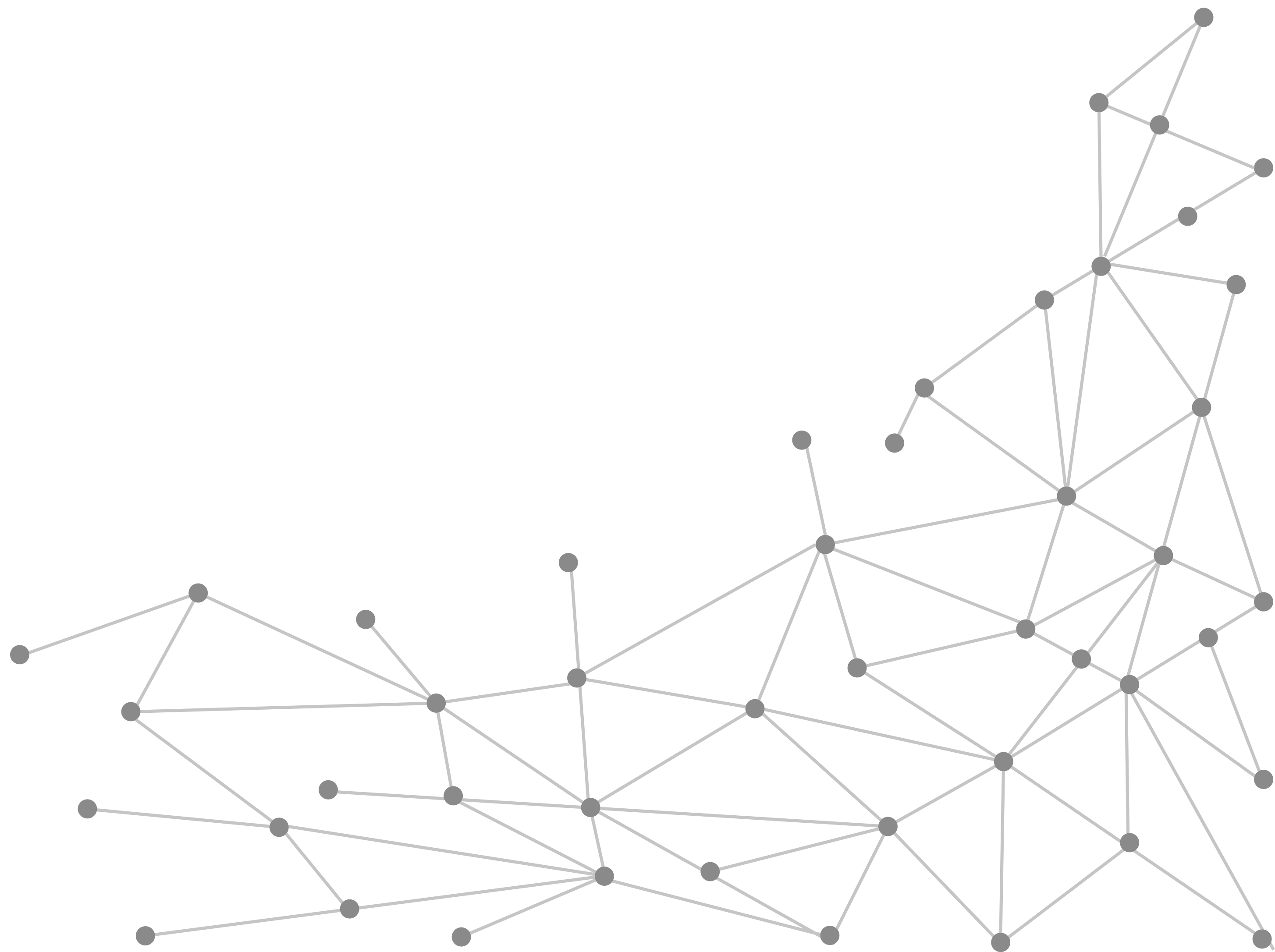
significado, seja no estudo da Arte, da Educação Física, das Línguas Estrangeiras Modernas, da Língua Portuguesa, por meio do uso das TDICs.

A articulação entre os componentes curriculares da área permite identificar, de forma mais ampla e aprofundada, o patrimônio cultural de um povo, nas artes, nos esportes ou na combinação entre linguagens – verbais, gráficas, pictóricas e tecnológicas. Além disso, esse diálogo entre os componentes promove a valorização do passado, para pensar o contemporâneo questionando verdades acabadas, a fim de estabelecer a problematização de valores e movimentos de releitura do mundo. É possível afirmar também que o aspecto interacionista da linguagem só se concretiza porque é possível perceber a construção dela além das estruturas linguísticas, tendo em vista que são levadas em conta as estruturas semióticas, tão importantes quanto o texto verbal para o exercício da interação em diversas instâncias comunicativas. Assim, os multiletramentos terão participação efetiva na formação dos sujeitos em todos os componentes da área (ROJO; MOURA, 2012).

A linguagem é elemento basilar e permeia todo o processo de ensino e de aprendizagem. E por linguagem não se entende apenas sua forma escrita ou oral, mas também aquela que se vale de recursos não verbais ou de seus cruzamentos verbo-visuais.

Nesse sentido, a área de Linguagens e Códigos atua a partir das práticas de linguagens dos sujeitos em diferentes espaços da comunicação humana, desde as mais cotidianas até as mais

formais, propiciando aos estudantes a compreensão de serem agentes no mundo social, em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos aos quais implicam posicionamento crítico e protagonismo. Em outras palavras, a linguagem condiciona a ação humana, pois permeia toda a realidade socio-cultural dos seres. Sendo assim, essa área pode ser facilmente articulada às demais – Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática –, por meio da partilha de informações, da reflexão crítica e da argumentação, da participação ativa e cooperativa, do enfrentamento de problemas, da interação entre os sujeitos e do desenvolvimento no domínio de diferentes linguagens. Para que essa articulação se dê de forma eficiente, é necessário elaborar projetos inter e transdisciplinares, em torno de temas e de objetivos comuns a todas as áreas. Um projeto da área de Ciências da Natureza e Matemática pode agregar informações geográficas e históricas relacionadas à área de Ciências Humanas, bem como contribuir para o desenvolvimento no domínio da linguagem da área, articulando-se, assim, à área de Linguagens e Códigos.



## 2.0 EIXOS ESTRUTURANTES

Na área de Linguagens, os eixos estruturantes estão vinculados à linguagem nas suas várias formas, representada por códigos específicos, expressa em manifestações particulares, por meio de gêneros textuais diversos e com finalidades diversas também.

Sendo assim, os eixos estruturantes da área de linguagens são:

- O eixo da **Comunicação e Interação**, orientado pelo trabalho com a comunicação e a interação humana, necessidades inerentes ao existir em sociedade;
- **Investigação e Conhecimento**, orientado pela relação com os procedimentos investigativos, principalmente científicos, propiciando o desenvolvimento de uma consciência crítica do conhecimento como instrumento para uma reflexão sobre a realidade cotidiana;
- O eixo da **Diversidade Sociocultural**, orientado pelo reconhecimento de que os processos simbólicos são construções humanas e historicamente situadas.

### 2.1 Comunicação e Interação

O eixo da **Comunicação e Interação** associa-se diretamente à área de Linguagens e Códigos, mas também pode ligar-se às demais, uma vez que as competências e as habilidades de comunicação e de interação são importantes para o desenvolvimento de qualquer área. Nesse eixo são trabalhados como conceitos estruturantes: as linguagens, as noções de signo

e símbolo, de denotação e conotação, de gramática reflexiva e contextualizada, de texto e de interlocução e de significação e dialogismo.

A linguagem, aqui, é tomada como capacidade que o ser humano tem de, por meio de sistemas simbólicos, articular significados e compartilhá-los coletivamente, de acordo com suas práticas sociais. Em Arte, estudam-se, predominantemente, as linguagens não verbais; em Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina; em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, as línguas falada e escrita são os objetos prioritários de estudo, considerando seus diversos recursos expressivos e construção de sentidos em diálogo com outras produções, sejam elas artísticas ou não. Todas essas dimensões podem contemplar a linguagem digital.

Signo e símbolo são elementos conceituais que se relacionam diretamente com o conceito e com a prática de linguagem, e possibilitam ao ser humano ampliar sua leitura de mundo, assim como ocorre com as noções de denotação e conotação, que também permitem uma leitura mais eficiente das realidades codificadas pela linguagem.

A gramática deixa de representar apenas a descrição dos elementos que estruturam o funcionamento de uma língua, e passa a ser entendida também na articulação com outras linguagens – a gramática da linguagem corporal; a gramática da linguagem das artes, da música, dos esportes – observando-se como cada uma dessas linguagens está organizada,

que elementos a estruturam e como se dá seu funcionamento nos diversos contextos.

Todos esses conceitos, no entanto, só se concretizam em textos verbais, não verbais e multimodais. Para todos os componentes da área, exige-se o domínio do conceito de texto em seu sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto, enfim, são todos textos. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nos componentes da área.

A linguagem, compreendida como atividade sociointeracionista, só se estabelece em um espaço de interlocução. O sentido de um texto e a significação de cada um dos elementos que o compõem dependem das relações entre os sujeitos no espaço discursivo. Dependem, ainda, do seu diálogo com outros textos. Interlocução, significação e dialogismo estão diretamente ligados ao conceito de interação, isto é, da realidade que se constrói nas relações sociais e também por meio delas. Uma bola chutada para fora em uma partida de futebol, por exemplo, pode ser representação de *fair play*, mas só é possível sabê-lo pelo contexto em que o fato ocorre.

### 2.2 Investigação e Conhecimento

O eixo **Investigação e Conhecimento** apresenta elementos significativos relacionados à lin-

guagem, proporcionando um caráter científico a essa área do conhecimento. O trabalho que contempla esse eixo executará processos essenciais para a formação de estudantes pesquisadores e investigativos.

Nesse ínterim, é necessário tratar a linguagem de diversas formas. A primeira delas trata da correlação entre os múltiplos gêneros textuais, bem como entre as diversas manifestações da linguagem, observando-se suas semelhanças e diferenças, inclusive propiciando trabalhos que deixem clara a transposição das linguagens e a articulação entre elas. A análise e a síntese, envolvendo todos os processos de leitura, principalmente nas artes e, em particular, na literatura, nas escolhas dos textos não verbais e verbais escritos ou orais; e a identidade, contemplando a diversidade cultural, são habilidades importantes a serem desenvolvidas no que diz respeito ao tratamento da informação. O estabelecimento de relações na integração entre diversas manifestações culturais, a partir da identificação de suas propriedades, promove o diálogo entre os conhecimentos, tendo como resultado uma visão de mundo mais crítica no que tange às diferentes formas de representação da linguagem.

Apesar de não ser o foco do estudo dos objetos da área, a classificação tem sua relevância e permite a organização lógica de saberes, como se vê no estudo da gramática da língua e dos gêneros textuais. No que diz respeito à produ-

ção textual, mediar estratégias de planejamento, reescrita e reelaboração de textos amplia a capacidade de autonomia e de autoavaliação dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, tão importante na concretização dos saberes e das informações por meio da linguagem verbal. E, por último, é imprescindível selecionar informações, em função de um contexto específico, pois no mundo globalizado, determinada informação pode perder sua relevância ou credibilidade em virtude da fluidez com que circula e das alterações que sofre ao longo do tempo.

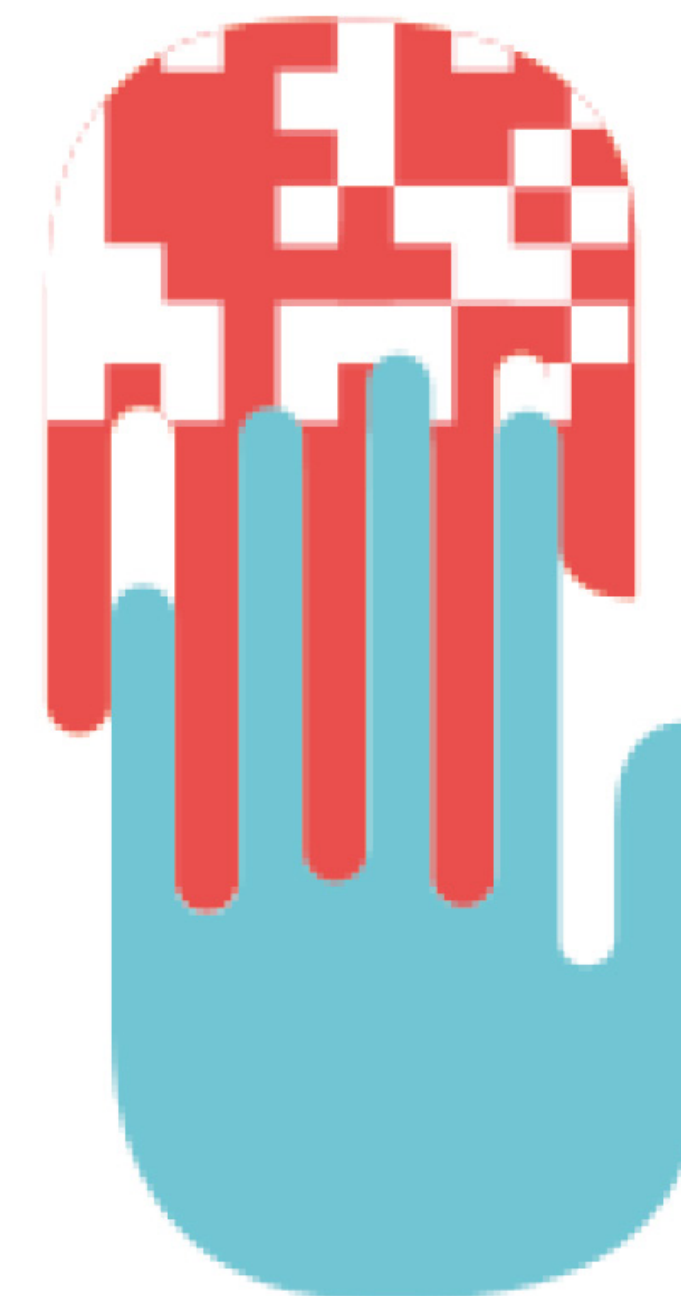
### 2.3 Diversidade Sociocultural

Por fim, o eixo da **Diversidade Sociocultural** tem como conceitos estruturantes relacionados à linguagem, a cultura, a globalização, a arbitrariedade dos signos, a visão de mundo, a fruição, a ética, a cidadania, o conhecimento e o imaginário coletivo, visando levar o estudante a compreender que tudo o que estuda, aprende e faz é parte de um contexto social, histórico, cultural, econômico e político, que intervém nas condições de compreensão e de produção dos textos e tem suas implicações no mundo em que vivemos. O estabelecimento dessas relações proporciona a construção de conhecimentos de modo a garantir uma aprendizagem significativa, permitindo ao sujeito reconstruir o objeto de estudo e ser por ele reconstruído. Considerar a

diversidade sociocultural é desenvolver competências essenciais para a vida em comunidade, empregando os conhecimentos das linguagens em situações problematizadoras.

Tratando-se das práticas sociais, é nesse eixo que são abordados aspectos do Letramento. Ao produzir e analisar as linguagens, o sujeito deverá compreender os fatores de textualidade, especialmente no que diz respeito à Intencionalidade, Receptibilidade e Situacionalidade de um texto, traduzindo, em suas produções, o papel de cada um dos atores envolvidos no funcionamento da comunicação e da interação, levando-os ao empoderamento, isto é, à participação de espaços privilegiados de decisões, de consciência dos direitos sociais e humanos.

A partir desse eixo, a linguagem será vista como marca identitária de um povo, promovendo o respeito pela pluralidade de manifestações culturais. As variedades linguísticas, as danças de rua, as obras de arte com conceitos e técnicas não tradicionais, dentre outras, devem ser tratadas como representações legítimas da realidade contemporânea que se modifica e se adapta ao meio em que as linguagens se manifestam, garantindo, assim, a diversidade.





## 3.0 COMPETÊNCIAS

### Competências Acadêmicas

- Fazer uso das linguagens apropriadas às diferentes situações comunicativas.
- Considerar os aspectos normativos de uso das linguagens nos contextos de produção adequados.
- Aplicar diferentes recursos expressivos das linguagens, na construção de pontos de vista e discursos.
- Resignificar as linguagens, considerando suas implicações semânticas, discursivas e linguísticas.
- Produzir textos autorais, de forma autônoma e coerente, evidenciando protagonismo no uso das linguagens.

### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer, no patrimônio cultural e internacional, o perfil identitário do homem nas diversas sociedades.
- Reconhecer recursos expressivos das linguagens na produção dos sentidos.
- Identificar manifestações culturais, considerando os momentos de tradição e de ruptura.
- Emitir juízos de valor sobre manifestações culturais.
- Usar diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – literatura, artes plásticas, música, dança etc.
- Desenvolver a leitura como fruição do texto no âmbito escolar e nas demais situações, enfatizando a ideia de que as diferentes linguagens expressam posicionamentos políticos e ideológicos nas relações de poder.

### Competências Políticas

- Identificar-se como sujeito dos e nos processos sociocomunicativos.
- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade e como meio para intervir nela.
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
- Entender as tecnologias de informação e comunicação, analisando-as criticamente e observando sua natureza, seu uso e seu impacto na vida cotidiana.
- Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria sociedade.
- Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais.
- Identificar, sincrônica e diacronicamente, a motivação social dos produtos culturais.
- Compreender o patrimônio cultural nacional e internacional, respeitando as visões de mundo nele implícitas.

### Competências Tecnológicas

- Fazer uso das multissensórias nas produções de linguagem.
- Protagonizar a produção de textos que permitam a socialização de informações, a discussão de temas e a apresentação de pontos de vista, utilizando diferentes linguagens e recursos digitais.
- Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.
- Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na vida pessoal e social, considerando sua linguagem e sua relação com as ciências, com as demais tecnologias e com os problemas que se propõem solucionar.

## 4.0 APRENDIZAGEM

A proposta da área de Linguagens e Códigos visa a uma aprendizagem significativa, colaborando para uma formação que integra a vida social do estudante à sua vida acadêmica, preparando-o para os desafios constantes da existência. A área, além do compromisso de ensinar o estudante a pensar, a ler, a escrever e a se posicionar diante do mundo, assim como as demais áreas, tem o desafio específico de refletir sobre a própria linguagem e interferir nesse processo a partir dela mesma, isto é, um exercício metalinguístico; seja nas suas manifestações cotidianas e informais (na interação com amigos e familiares), seja nas suas manifestações mais formais (como nas artes ou nas ciências). A noção de metalinguagem de forma alguma busca trazer um caráter de análise imanente dos conteúdos da área. O objetivo é mostrar que uma linguagem pode ser construída e reelaborada a partir de outra, considerando sentido como transformação (GREIMAS, 1975). O sujeito, utilizando-se dos saberes adquiridos, não repete “uma linguagem”, mas cria “a linguagem”, tomando outra como ponto de partida. Não se trata de uma repetição, mas de um trabalho exercido socialmente pelos sujeitos.

Para que aconteça de forma efetiva, a aprendizagem precisa estar voltada para a vida atual e futura dos estudantes, observando seu espaço para além dos muros da escola. Desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção

dos textos que circulam nas diversas esferas sociais e apropriar-se de maneira consciente e crítica das manifestações da cultura do corpo e do movimento, das manifestações artísticas, bem como da cultura digital, precisa ser o foco desse processo.

A base de uma aprendizagem significativa deve considerar as demandas do mundo no qual vivemos, onde a informação está disponível de forma rápida e em grande quantidade, exigindo um olhar mais reflexivo sobre ela. A escola, nesse sentido, passa a ter o papel não mais apenas de oferecer a informação, mas de ajudar os estudantes a selecionarem, a partir da análise crítica, da síntese e da aplicação, as informações significativas, promovendo a capacidade de elaboração, reelaboração e processamento dos conhecimentos, estabelecendo nexos e novos significados.

O ponto central não é a quantidade de conteúdos, mas a qualidade da aprendizagem. Mesmo diante da importância dos conteúdos, é preciso ter claro que eles não se esgotam na escola, muito menos na Educação Básica. À Escola cabe ainda desenvolver o interesse pela aprendizagem continuada. É a competência de permanecer aprendendo que moverá o estudante para as novas descobertas necessárias à vida profissional futura e para acompanhar as demandas de um mundo em constante evolução. Estimular a leitura, a criação de grupos de

estudo, a participação em projetos e possibilitar o contato com profissionais de diversas áreas do conhecimento é essencial para que o estudante partilhe interesses comuns.

Dessa forma, a aprendizagem interdisciplinar e cooperativa pode ser desenvolvida por meio de projetos integrados dos componentes da área, contemplando os conhecimentos de cada um de modo relacional e contextualizado. Esses projetos devem ter como ponto de partida as diversas manifestações das linguagens e seus significados, permitindo a compreensão de cada uma em função do espaço-tempo em que ocorrem, isto é, observando aspectos sociais, regionais e culturais que contextualizam sua presença na sociedade.

As crianças e os jovens têm uma característica muito particular de produzir sentido em suas atividades. Envolvê-los nas práticas de ensino e de aprendizagem é uma das formas de alcançar o conhecimento. As oficinas de produção de mídias impressas e digitais, a promoção de debates sobre temas da atualidade, a organização de fóruns de discussão ou de troca entre estudantes de outras unidades e, até mesmo, de intercâmbio com estudantes de nacionalidades diferentes, os desafios em robótica, a constituição de atividades culturais e esportivas são dinâmicas que acolhem e integram os estudantes de forma diversificada e colaboram para a promoção da aprendizagem significativa.



A literatura, por exemplo, é um excelente caminho para o desenvolvimento de atividades, pois envolve desde o trabalho com a leitura e a análise de textos, a atividades práticas, como encenações teatrais, possibilitando a ampliação de competências individuais e coletivas, de caráter estético, e articulando conhecimentos culturais relacionados à Língua Portuguesa (ou estrangeira), à Arte Visual, Musical, Cênica, à Dança e à Educação Física (cultura e movimento do corpo). A literatura permite, ainda, o desenvolvimento da sensibilidade artística, da investigação e da reflexão sobre as linguagens em uso.

A integração de diferentes saberes e a seleção de conteúdos relacionados às experiências dos estudantes favorecem a identificação com a proposta e contribuem para o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da sua competência de intervir na realidade de forma autônoma e consciente.

Extremamente atual e necessária, a aprendizagem no campo das TDICs deve ser fomentada e trabalhada no contexto escolar. O domínio de seus usos instrumentaliza o estudante não só para sua aprendizagem na escola, mas também para sua atuação no contexto familiar e profissional. A atividade escolar, unida às experiências prévias do estudante, possibilita o desenvolvimento de habilidades de uso desse instrumental, mas também de reflexão sobre os fundamentos das TDICs e sobre aspectos relacionados à co-

municação de dados e à segurança de rede, por exemplo. É uma ferramenta que possibilita o diálogo entre os diversos componentes curriculares e entre as áreas de conhecimento, por meio da realização de pesquisas, do planejamento para a apresentação de trabalhos e da partilha de informações, favorecendo as interações com o mundo virtual e globalizado que nos cerca.

#### 4.1 Metodologias de ensino e de aprendizagem

A concepção de ensino por áreas é um passo importante para se pensar a educação de forma integrada, modelo no qual se conservam as especificidades de cada componente e de cada área, mas ao mesmo tempo se observam as inter-relações que se estabelecem entre eles. O primeiro passo a ser dado é a sedimentação dos componentes dentro da área de Linguagens e Códigos, a constituição da identidade de área exatamente, pois cada profissional está empoderado do seu componente curricular e precisa construir relações, a partir dos conteúdos nucleares, com os demais componentes da área. Após o processo emancipatório da área, abrem-se, então, as fronteiras para as outras, afinal, a sedimentação da área e entre áreas corresponde a movimentos diferentes.

O ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, pode se relacionar a qualquer uma das áreas de

conhecimento, por meio de leituras e até mesmo da gramática, como instrumento para a produção de textos e para a expressão oral próprias dessas áreas. Por outro lado, o ensino de Matemática pode se associar à área de Linguagens, favorecendo uma compreensão mais ampla da noção de linguagem matemática. O fato é que não se deve mais pensar na construção de um conhecimento de forma isolada, sem considerar a compreensão da complexidade que ele encerra.

As metodologias de ensino e de aprendizagem na área de Linguagens e Códigos devem buscar, sobretudo, estabelecer relação entre os componentes da área, priorizando o trabalho inter e transdisciplinar e considerando as especificidades de cada nível de ensino.

No **Ensino Fundamental I**, a compreensão dos códigos escritos será importante dentro de um contexto para a ampliação das possíveis linguagens. É imprescindível, no primeiro e segundo anos do EF I, o trabalho sistemático e ordenado com estratégias de codificação e decodificação linguística, inspirado nas descobertas das Neurociências, que nos apontam novas formas de como o cérebro aprende a ler e a escrever. Concomitantemente a esse processo, devem acontecer as práticas sociais de leitura e escrita dos gêneros que circulam em nossa sociedade, inserindo, dessa forma, o estudante no seu universo, trabalhando a escrita em suas diferentes funções. Tal trabalho implica a tarefa não somente

de levar para reflexão em sala de aula textos de diferentes gêneros, mas, principalmente, encaminhar a compreensão e produção desses gêneros, bem como o reconhecimento simbólico da linguagem, por meio das expressões artísticas e do movimento corporal. Isso se dá levando o estudante à apropriação dos mecanismos para alfabetização e escrita e dos diversos recursos para a geração de sentidos, como o desenho, a pintura, os gestos, a dança, as expressões faciais e a cultura do movimento corporal, levando em conta o desenvolvimento da habilidade visomotora, com vistas à produção de significados.

Responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, o prazer pela leitura deve ser desenvolvido por meio do lúdico e do imaginário, atentando-se para a interpretação global e localização de informações explícitas em um texto. Os gêneros textuais escritos, orais e multimodais, em sua maioria narrativos, devem ser explorados, analisando sua sequência lógica e os elementos composicionais. Não se deve deixar de mencionar como as temáticas das variadas narrativas podem dialogar com o cotidiano, cultivando, assim, uma formação pelo Letramento.

No **Ensino Fundamental II**, busca-se dar um enfoque maior ao caráter investigativo e ao tratamento mais científico da linguagem. Na Língua Portuguesa, o emprego das categorias gramaticais e a sistematização dos processos articulatórios da Língua serão subsídios para as

produções escritas e orais, além da leitura por parte dos estudantes. O estudo dos diversos gêneros textuais, nos diversos suportes propiciará um diálogo com os componentes da área, tendo em vista que os textos circulam nas diversas esferas comunicativas. Ao lado das produções artísticas, o contexto de produção terá papel importante no reconhecimento da linguagem como representação do homem nos diferentes períodos históricos e sociedades. E a compreensão do movimento corporal será determinante para o entendimento de corpo e cérebro como um todo orgânico. Definitivamente, a Educação Física extrapola a atividade física, sendo ela uma das instâncias para levar à emancipação do estudante enquanto sujeito. O reconhecimento daquilo que o movimento corporal pode produzir levará ao desenvolvimento de conhecimento do próprio corpo e da relação ente ele e o mundo que o cerca.

O **Ensino Médio** é o período no qual o diálogo entre os componentes deve se intensificar ainda mais. A aquisição da teoria literária e dos estilos literários permitirá o estabelecimento de relações com conhecimentos linguísticos, procedimentos artísticos, com obras de arte no âmbito imagético e expressões corporais engajadas. A apropriação das diversas linguagens não pode ter um caráter simplesmente propedêutico, uma vez que a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras Modernas, a Educação Física e a Arte estarão reunidas para

repertoriar o sujeito com recursos, estratégias e assuntos importantes para formação do senso crítico e da necessidade de participar ativamente na sociedade. É oportuno dar atenção às demandas da faixa etária, às expressões – corporais, artísticas, verbais e digitais – que são marcas identitárias das juventudes. Assim, a diversidade de natureza comunicacional poderá ser rica para a produção e reflexão acerca da cultura.

Uma outra possibilidade, em particular para o Ensino Médio, diz respeito à reflexão acerca do universo profissional, por meio da problematização dos aspectos sociais, culturais e econômicos que o envolvem. Isso pode ser feito com a organização de debates, palestras, feiras e outros eventos que mobilizem profissionais de diferentes áreas. Nessa e nas demais propostas explicitadas aqui, a tecnologia é uma grande aliada na mediação dos processos de aprendizagem, bem como no estabelecimento de novas relações sociais.

Em todos os segmentos, é importante acolher, respeitar e valorizar as experiências individuais trazidas pelos educandos do contexto familiar para o contexto escolar, como ponto de partida para a inclusão e o aprendizado. Deve-se oportunizar, também, o contato frequente com a leitura e a escrita, nas suas diversas manifestações, conectando-as com as vivências e experiências dos educandos e permitindo a compreensão

de diferentes formas de explicar o mundo, sua organização social e seu funcionamento natural.

Sugere-se, ainda, o estudo das linguagens como patrimônio cultural imaterial, reconhecidas por organismos nacionais (como o Iphan, por exemplo) e internacionais (como a Unesco), observando línguas e manifestações culturais e artísticas, bem como tradições transmitidas e recriadas ao longo de muitas gerações, atentando-se para os povos indígenas e quilombolas no Brasil. Essa é uma oportunidade excelente de envolver não apenas os componentes da área, mas todas as áreas de estudo, de forma interdisciplinar e com um objetivo comum.

No que diz respeito à cultura contemporânea, os estudos na área de Linguagens podem promover o exercício da liberdade de expressão, bem como a reflexão crítica sobre manifestações sociais e culturais atuais. Isso pode ser feito por meio de projetos e sequências didáticas que envolvam as artes cênicas, visuais e musicais, por exemplo, ou produtos midiáticos, como jornais e revistas impressos ou digitais. Os estudantes podem participar de todas as etapas dessas atividades, indo desde a sua concepção inicial, com as definições temáticas, estéticas e/ou editoriais, passando pelo desenvolvimento até o produto final. Esse tipo de trabalho propicia um aprendizado muito grande em relação às temáticas estudadas e também em relação à prática social envolvida no trabalho.

Tudo isso pode ser desenvolvido por meio de atividades que integrem os componentes da área, ou mesmo que articulem as áreas entre si, numa dinâmica interdisciplinar, organizadas em forma de oficinas, de debates sobre temas atuais, realizados presencialmente ou virtualmente, ou de projetos culturais ou esportivos.

Sobre as TDICs, cabe retomar a ideia de que elas não constituem um componente curricular da área de Linguagens e Códigos, mas se integram como ferramenta disponível a todos os componentes, das diversas áreas. É preciso oportunizar, então, o uso dessas tecnologias como recursos de aprendizagem para a leitura, análise e seleção de informações, por meio de suportes tecnológicos para a produção autônoma, ética e consciente de textos escritos, que favoreçam a argumentação e a expressão de pontos de vista. Isso pode se dar por meio da organização de fóruns virtuais, da troca de correspondências via *e-mail*, da pesquisa e da seleção de informações confiáveis, da construção de *blogs* para a partilha de informações, sempre buscando discutir a viabilidade de cada recurso, suas vantagens, desvantagens e o que pode ser feito para otimizá-los. Nesse sentido, é importante valorizar o que os estudantes trazem de conhecimento sobre o uso das novas tecnologias, já que são nativos digitais. Essa valorização do saber do sujeito leva a um engajamento maior no estudo das linguagens.

É importante destacar, ainda, o trabalho com o hipertexto. As novas tecnologias transformaram a dimensão *espaçotemporal* do **texto**, fazendo com que surgisse uma nova dinâmica em sua organização, permitindo a inclusão de *links* e *hiperlinks*, tornando-o mais complexo e sem limites definidos. Tudo isso exige, agora, não apenas uma nova habilidade de leitura, mas também de produção textual. Compreender essa dinâmica e apropriar-se dos instrumentos que permitem aproximar-se dela é uma experiência rica e que valoriza o aprender a aprender.

Educar em uma sociedade em constante mudança, garantindo a dimensão humanista, é um dos grandes desafios da Escola (se não o maior). Por isso, em toda e qualquer prática pedagógica, não se pode perder de vista o papel dos conhecimentos na vida dos educandos, averiguando-se em que medida eles colaboram para ampliar sua visão de mundo, de sociedade, suas experiências de vida, seu potencial crítico, reflexivo, investigativo, problematizador e transformador da realidade que os cerca, ao mesmo tempo em que se constroem valores essenciais à sociedade, como a justiça, a honestidade, a cidadania, a solidariedade, o amor à vida, a gratidão, a fé e o respeito por si mesmo e pelo próximo. Isso pode ser feito a partir do compartilhamento e reflexão sobre as próprias ideias e as do outro, por meio de atividades que induzam a formulação de posicionamentos. Por exemplo, entender os movi-

mentos do *hip-hop* significa levar o estudante a reconhecer o caráter histórico e social da dança, já que seu objetivo primário era denunciar, através dos movimentos de situações de guerra, os problemas advindos da Guerra do Vietnã. Sendo assim, observam-se a comunicação e a interação por meio de um recurso semiótico, classificando os movimentos e analisando seu aspecto social, destacando a importância da valorização da diversidade cultural na sociedade contemporânea.

Outra situação interessante seria análise de textos do período ditatorial. A leitura de uma literatura engajada dá ao estudante condições de reconhecer a importância da linguagem como proposta de intervenção na realidade. A música *Cálice*, de Chico Buarque, por exemplo, pode ser ponto de partida tanto para uma discussão sobre os recursos linguísticos empregados no texto, especialmente à questão da sonoridade do título da música, como para a reflexão do texto em relação ao seu contexto histórico e social.

Caberá aos professores da área de Linguagens se apropriarem, tanto quanto possível, de todos os componentes da área. Cada professor, sob esta abordagem metodológica, precisará, com a partilha dos conhecimentos dos outros colegas de ano, achar seu ponto de ligação, o cruzamento necessário para o desenvolvimento de competências, podendo, assim, planejar e avaliar em consonância com o que foi combinado e trabalhado entre os componentes. O

professor de Língua Portuguesa precisará ter ciência do que é trabalhado em Língua Inglesa, em Educação Física e em Arte, e assim, os demais componentes da mesma área também farão este movimento. Será de grande relevância a convergência dos quatro componentes que integram a área, bem como com as TDICs, com atividades diferenciadas de modo comprovar a apropriação do sistema de signos e códigos, técnicas e instrumentos, facilitando a interação e promovendo a diversidade.

#### 4.2. Avaliação da aprendizagem

A área de Linguagens e Códigos tem como características a interação, a comunicação, a expressão e a representação das possibilidades de ação por meio de linguagem verbal, não verbal, corporal e artística. A partir das diferentes formas de comunicação, estima-se que o professor avalie seu estudante pela capacidade de se fazer entender por meio dessas linguagens e códigos, sem deixar de lado as condições de produção.

Sabemos que, naturalmente, o estudante terá mais facilidade e domínio em uma delas, mas o grande desafio é favorecer a aprendizagem de outras linguagens e o desenvolvimento de habilidades e competências. Deve-se precificar a avaliação como um processo constante, retroalimentado e realizado por meio de instrumentos diversificados. A noção de avaliação

enquanto recurso somente de medida de aprendizagem não condiz com o funcionamento tão dinâmico da linguagem e com a sala de aula, onde, em “termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (LUCKESI, 2003, p. 47).

Segundo o PCNEM (BRASIL, 2000), o objetivo da avaliação não deve ser criticar e reforçar o “erro”, mas valorizar o crescimento e a evolução do estudante. Para isso, o professor precisa conhecer realmente seu estudante e acompanhar o processo de desenvolvimento. O “erro” pode ser entendido como construtivo, se seu significado implicar que o estudante o perceba como um item a ser revisto e aprimorado, não uma “falha” sua, e aprenda a reconstruir o seu saber permanentemente. É um item importante promover o valor da autoavaliação, já que a participação consciente e efetiva do aluno fortalece o compromisso com sua formação e autonomia – afinal, é protagonista do seu processo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013) esclarecem que, desde a década de 1990, a avaliação nesta área começou a ser entendida não mais como a aplicação de testes com critérios e objetivos classificatórios e seletivos. Estudos na área têm conduzido os professores à reflexão e ao aprofundamento, buscando novas formas de compreensão dos seus

significados no contexto escolar. O objetivo é favorecer maior coerência entre a concepção defendida e as práticas avaliativas que integram o processo de ensino e de aprendizagem. Um dos primeiros aspectos que precisa ser garantido é a não exclusão; isto é, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, de modo a permear o conjunto das ações pedagógicas, e não ser um elemento externo a esse processo.

É preciso enfatizar o comprometimento e envolvimento do estudante. Deve-se observar se o estudante entrega as atividades propostas pelo professor; se assimilou os conteúdos propostos, por meio da recriação de jogos e regras; se consegue resolver, de maneira criativa, situações-problema e, ao mesmo tempo, considerar a opinião do outro, respeitar o posicionamento do grupo e propor soluções para as divergências; por fim, se o estudante se mostra envolvido nas atividades, seja por meio de participação prática, seja ao produzir relatórios.

A avaliação deve, ainda, estar relacionada aos encaminhamentos metodológicos, constituindo-se na forma de resgatar as experiências e sistematizações realizadas durante o processo de ensino e de aprendizagem. Isto é, tanto o professor quanto os alunos poderão revisar o trabalho realizado, identificando avanços e dificuldades no processo pedagógico, com o objetivo de (re)planejar e propor encaminhamentos

que reconheçam os acertos e ainda superem as dificuldades constatadas.

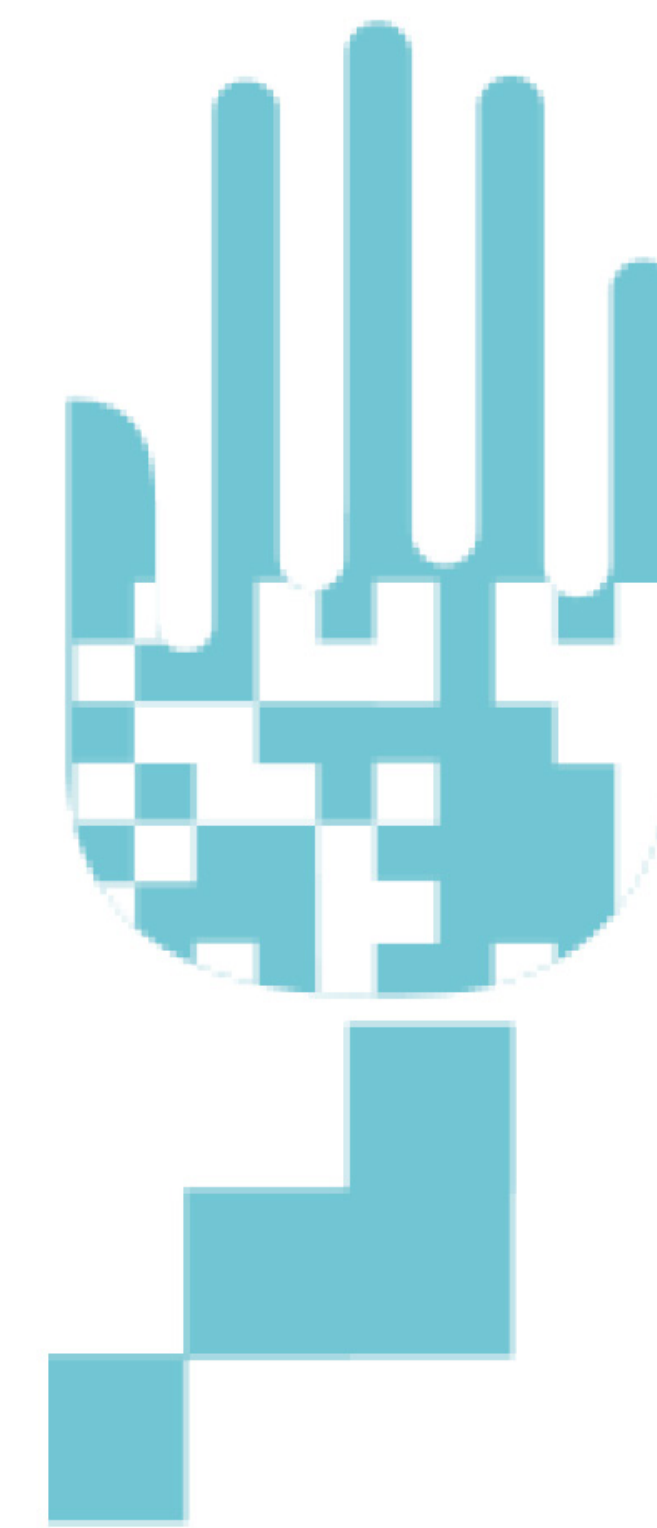
Durante os momentos de intervenção pedagógica, o professor pode utilizar-se de variados instrumentos avaliativos, como dinâmicas em grupo, seminários, debates, júri-simulados, (re)criação de jogos, pesquisas em grupos, inventários do processo pedagógico, dentre outros, nos quais os estudantes possam expressar suas opiniões. Outra sugestão é a organização e a realização de festivais, jogos escolares, filmes de curta-metragem, vídeos, cuja finalidade é demonstrar a apreensão dos conhecimentos e a demonstração de como se aplicam numa situação real de atividade que ateste a capacidade de expressão e autonomia dos estudantes.

As provas e os trabalhos escritos podem ser utilizados para avaliação das aulas, desde que a nota não sirva para hierarquizar e classificar os alunos em melhores ou piores ou, exclusivamente, em aprovados e reprovados, mas que sirva, também, como referência para redimensionar sua ação pedagógica, num perene refazer didático. A título de exemplo, os professores da área podem preparar uma prova por componente e por área do conhecimento, que sirva como um diagnóstico das habilidades de leitura adquiridas pelo aluno no ano em questão. Elaborar itens voltados para inferências, estabelecimentos de relações, compreensão global e outras estratégias de leitura proporcionará ao profes-

sor, por meio dos resultados, uma visão sobre o aprendizado de seus estudantes e pode auxiliar na formulação de um planejamento voltado para as necessidades da turma. Nesse sentido, o “erro” será um recurso valioso na construção do conhecimento. Os professores podem usar, nas atividades avaliativas, os itens de concursos já realizados, como vestibulares locais e o Enem, por exemplo, mas importa lembrar a necessidade de haver uma coerência em relação ao que se faz em sala de aula e o que é solicitado em prova. Uma aula somente com exercícios classificatórios de gramática obriga uma prova nesses moldes; logo, se a prova tem itens conforme o Enem, espera-se que também itens dessa categoria sejam trabalhados em sala. O grau de dificuldade deve respeitar a faixa etária e o contexto do que foi estudado nas aulas como um todo, bem como o perfil de turma, não se esquecendo das necessidades de aprendizagem, afinal, não aprendemos nem somos estimulados da mesma maneira.

O emprego adequado das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação é um grande auxílio para a avaliação da aprendizagem. É possível analisar os usos que o aluno faz da língua nas diversas situações comunicativas na rede, como ele se apropria das multissensíveis na construção de seus textos e a visão que ele tem sobre a influência da tecnologia nos recursos tradicionais de criação artística.

Finalmente, os professores precisam ter clareza de que a avaliação não deve ser entendida como estando à parte do processo de ensino/aprendizado da escola. Deve, sim, avançar dialogando com as discussões sobre as estratégias didático-metodológicas, compreendendo esse processo como algo contínuo, permanente e autoavaliativo.



## 5.0 COMPOSIÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### 5.1 Língua Portuguesa

Para a perspectiva sociointeracionista, o ensino da Língua Portuguesa deve estar associado ao exercício de uma forma específica de interagir socialmente por meio da linguagem. Nesse sentido, oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos são o centro do trabalho pedagógico, e o texto será a base do estudo.

A partir do texto, podem ser entendidos os gêneros textuais, os atos comunicativos nele presentes, os níveis de fala, o ambiente, os participantes e o propósito do ato de fala, as variedades linguísticas, e a literatura, que não deve ser vista como elemento isolado de outros fenômenos culturais.

Refletir sobre a língua, suas possibilidades vocabulares, semânticas e estruturais, é fundamental para a expansão da produção oral e escrita e interpretação dos múltiplos textos que constroem o mundo. Trata-se de oportunizar ao estudante a ampliação de seu nível de letramento, isto é, a ampliação da sua competência para o uso social da leitura e da escrita. O letramento é necessário para que o estudante se inclua no mundo de forma interativa, consciente e dinâmica, pois sua competência discursiva aumenta à medida que aprimora sua prática social de produção oral e escrita.

As práticas de letramento devem ocorrer desde os anos iniciais, considerando a significação da escrita na sociedade e a interação da criança com o mundo letrado desde o início da sua escolarização.

### 5.2 Língua Estrangeira Moderna

O ensino da Língua Estrangeira Moderna tem como objetivo permitir o contato do estudante com outras culturas, outros modos de viver e de expressar-se, dentro de uma perspectiva pluricêntrica, que considere a diversidade linguística e cultural dos falantes.

Assim como no ensino de Língua Portuguesa, aqui o eixo do processo também é o texto, manifestado por meio de diversos gêneros, variando de acordo com o nível de ensino. No Ensino Fundamental, deve-se privilegiar a seleção de temas adequados à faixa etária e ao desenvolvimento das competências de oralidade, leitura, escrita e produção por meio de atividades significativas, que dialoguem com as formas de aprender dos estudantes. No Ensino Médio, devem-se observar os temas relevantes para o mundo dos jovens e sua participação na sociedade, visando a uma análise crítica dos textos, à construção de argumentos e ampliando as competências já desenvolvidas no Ensino Fundamental.

### 5.3 Arte

Partindo da concepção da área de Linguagens, o ensino de Arte apresenta-se associado às linguagens artísticas e à apropriação de saberes estéticos e culturais, aos processos de criação, à relação forma-conteúdo, e à compreensão de patrimônio cultural.

No campo das linguagens artísticas, entram as artes visuais e audiovisuais, a música, a

dança e o teatro. O estudo das produções artísticas permite o contato com a singularidade do modo de produção da linguagem artística. Em relação ao processo de criação, o estudo da criação oferece oportunidades de compreensão do processo criativo, que, ao contrário do que muitos pensam, também envolve aprendizagem. A relação forma-conteúdo é indissolúvel na arte. O estudo desses elementos torna visível o sentido, ajuda a educar o olhar para a compreensão do que é arte e de como ela se faz.

A compreensão do que é patrimônio cultural é a chave para sua preservação. O estudo da Arte deve oportunizar a ampliação do olhar para as heranças culturais que recebemos e que marcam nossa história, bem como com a criação, a fruição e a sensibilidade estética.

### 5.4 Educação Física

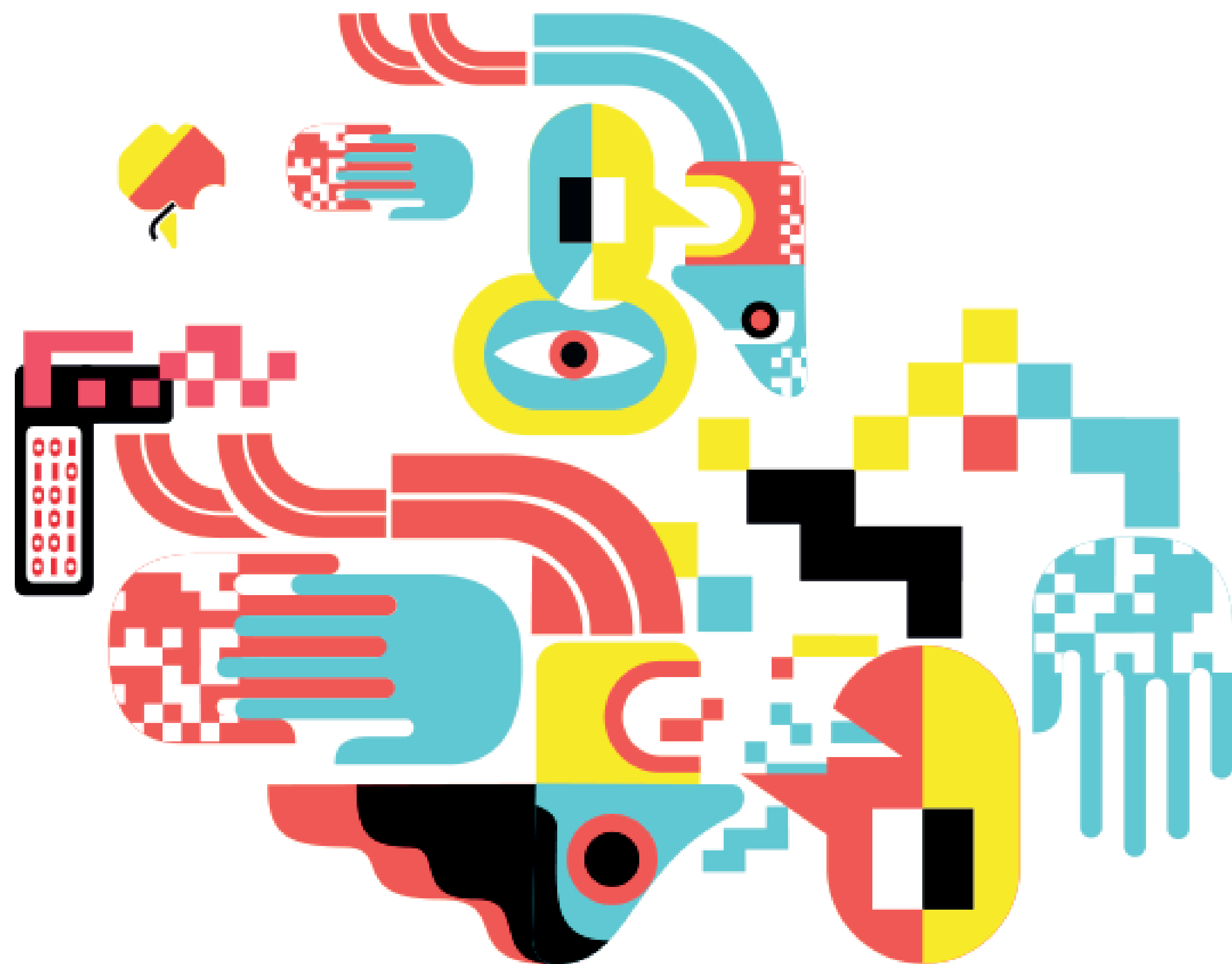
O componente Educação Física tem como finalidade introduzir o estudante na esfera da cultura corporal, possibilitando a ele a compreensão da cultura do movimento. Para tanto, o estudante deverá compreender o universo dos jogos, dos esportes, das danças e outras atividades rítmicas, das lutas e ginásticas, buscando uma leitura crítica do contexto em que está inserido, para a melhoria da qualidade de vida de todos e para o exercício da sua cidadania. Principalmente, deverá ficar clara a ideia de que a Educação Física é uma linguagem e que não está ligada restritamente às modalidades desportivas; este

é um aspecto do componente muito importante, social e culturalmente, mas não o único. O corpo fala, nossas emoções são transfiguradas em olhares, gestos e movimentos, mensagens são reveladas sem proferirmos uma palavra. A Educação Física como um todo é linguagem.

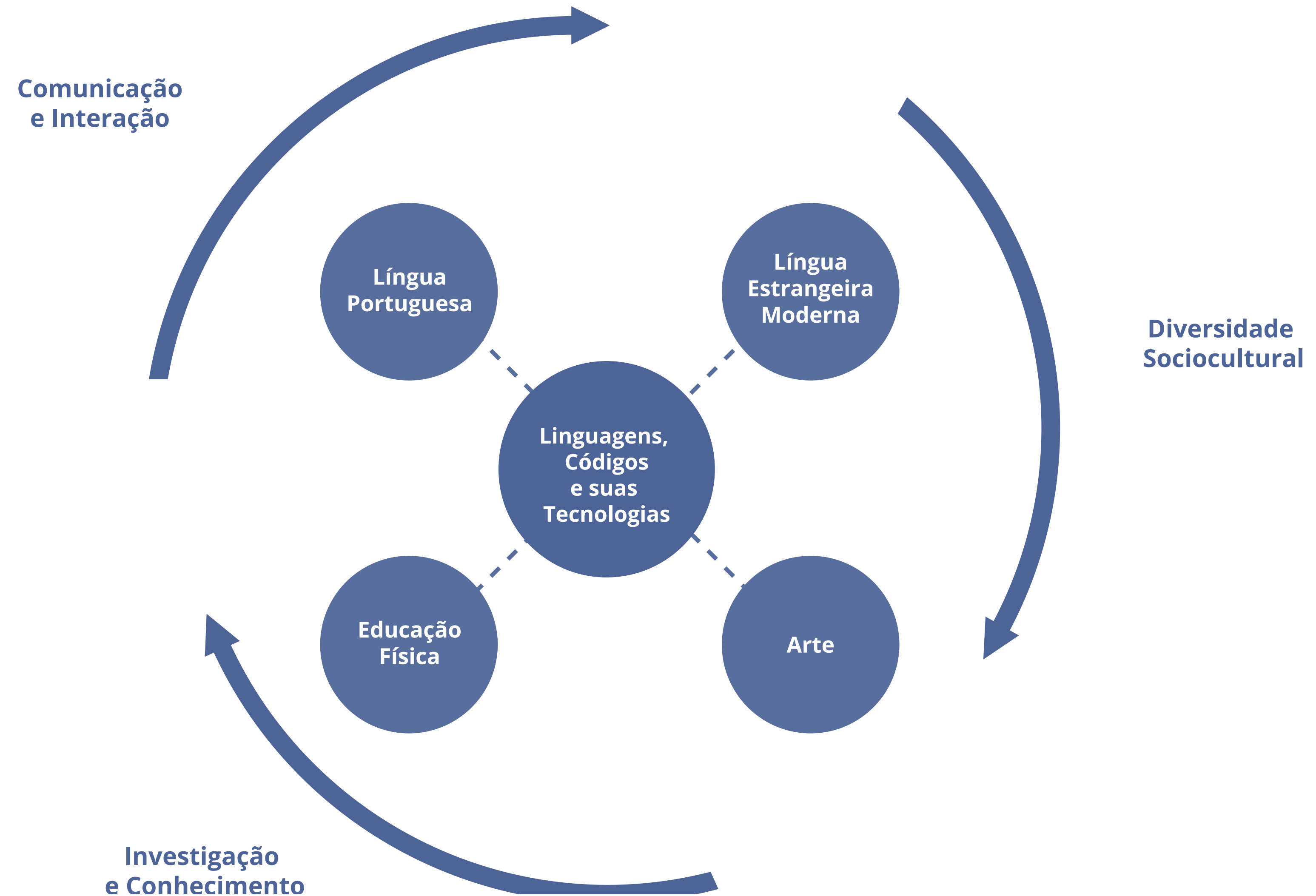
Apesar da grande ascensão que a cultura corporal e esportiva teve nos últimos 50 anos, ainda não podemos afirmar que a preocupação com a saúde seja unânime. O estilo de vida atual (essencialmente urbano e de muita informatização e automação) e o contexto socioeconômico (de deterioração de espaços públicos, de poluição e, muitas vezes, violência) favorecem o sedentarismo e a opção pelos espaços privados (a própria casa ou os shoppings, por exemplo). Em contrapartida, alguns movimentos começam a se destacar nesse cenário, revelando manifestações da “cultura do movimento”, com grupos de *hip-hop*, capoeira, artes marciais, skatistas, dentre outros.

A Educação Física deixa de pautar-se apenas pelo referencial das Ciências Naturais, indo agregar a isso a dinâmica cultural, considerando os processos significativos, isto é, o que dá sentido às ações do corpo. Crianças e jovens passam, então, a reconhecer seu corpo e o do outro como instrumento de comunicação e de interação (muitas vezes involuntária), e à medida que tomamos consciência do seu poder e significado, é possível cuidar melhor dele. Isso justifica o fato

de a Educação Física estar presente seguramente em outros componentes, pois o corpo comunica o tempo inteiro em qualquer ambiente.



## 6.0 DIAGRAMA DA ÁREA DE CONHECIMENTO DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação — MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

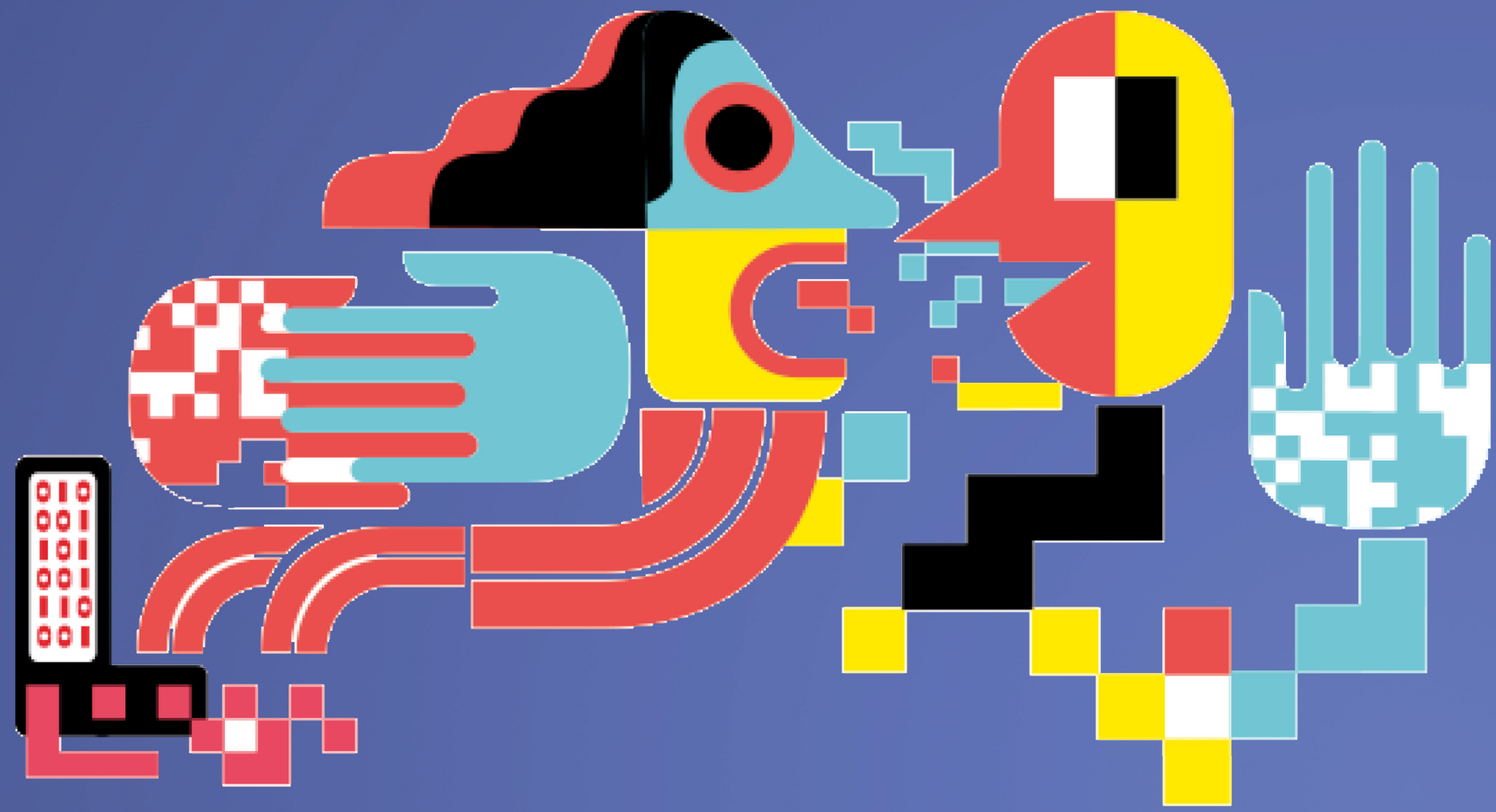
BRASIL. Ministério da Educação — MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido. Ensaios semióticos*. Petrópolis, Vozes, 1975.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.





LÍNGUA PORTUGUESA

## 1.0 ASPECTOS GERAIS

Atualmente, é ponto pacífico no ensino de Língua Portuguesa considerar a língua como forma e lugar de interação, como uma atividade realizada entre pares, observando-se as condições sociointeracionais envolvidas na atividade linguística, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. O objetivo maior com o ensino de língua materna é, portanto, o de que os estudantes, protagonistas de suas próprias histórias, ampliem o domínio do uso social da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita e sua participação social no exercício da cidadania.

Para a perspectiva sociointeracionista, o ensino da Língua Portuguesa deve estar associado ao exercício de uma forma específica de interação social por meio da linguagem. Nesse sentido, oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos constituem o centro do trabalho pedagógico, e o texto será a base do estudo, tendo em vista a sua materialização nas práticas de leitura e de escrita, ou práticas de linguagem.

A partir do texto, de suas práticas de leitura e de escrita, ou práticas de linguagem, podem ser entendidos os gêneros textuais; os atos comunicativos nele presentes; os níveis de fala, o ambiente, os participantes e o propósito do ato de fala; as variedades linguísticas; e a literatura, que não deve ser vista como elemento isolado de outros fenômenos culturais e artísticos. O percurso histórico da Literatura também deve ser focado na perspectiva de conhecimento do texto, considerando que esta é uma arte que trabalha fundamentalmente com a palavra no

campo da conotação, contribuindo para a formação integral dos estudantes, para o despertar da fruição, da subjetividade e da humanização, pois explora diferentes sentidos (polissemia) e vozes (polifonia).

Se a função da língua é mediar as interações sociais, realizadas pelos indivíduos através de textos, não podem ser consideradas no ensino da Língua Portuguesa outras vias que não o texto, salientando que ele ganhará vida por meio das práticas de leitura e de escrita ou práticas de linguagem. O ensino de língua reduzido a frases soltas e a nomenclaturas, classificações e regras apenas se constitui parâmetro de discriminação e exclusão, deixando a escola de cumprir seu papel fundamental, que é o de favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos tenham vez e voz, em que o valor da mediação, da interação e do diálogo sejam postos com intencionalidade.

É inaceitável que a experiência escolar produza nos estudantes o sentimento de inferioridade linguística ou literária, e que os deixe temerosos de interagirem socialmente por meio da língua. Dessa maneira, uma organização didática com vistas a uma aprendizagem significativa precisa ter, como elemento basilar, metodologias que possibilitem aos estudantes desenvolver e ampliar suas habilidades linguísticas e literárias, reflexivas e interpretativas, permitindo-lhes a inserção segura, efetiva, ampla e consciente nas muitas esferas da atuação social. É necessário desenvolver o protagonis-

mo do educando, promover a formação de um sujeito crítico, criativo, reflexivo e participativo, tornando-o capaz de contribuir positivamente com a sociedade da qual é parte.

Dominar a língua requer muito mais que a capacidade de aprender palavras, selecioná-las e combiná-las na formação de frases e períodos. Dominar a língua tem a ver com dominar pragmaticamente seus significados contextuais, vinculados ao momento e aos propósitos da comunicação e de interação. Dominar a língua implica conhecer atitudes e crenças de uma dada cultura e delas participar, e também ter a capacidade de confrontá-las e criar novas significações para o que está posto. O contato com as expressões culturais e com as interações sociais leva o estudante a sair de suas representações pessoais da língua e entrar num universo maior, no qual as construções são mais elaboradas, coletivas e plurais.

Vivemos em uma sociedade que exige do sujeito leitor mais que a simples compreensão do que é dito. É preciso compreender a estrutura do texto, observar o contexto, os interlocutores, as entrelinhas, o não dito, as intencionalidades; é preciso buscar conhecimentos prévios, comparar, apreciar por diferentes ângulos, para, então, ressignificar, seja um discurso oral, seja um discurso escrito, seja o mundo. Quando um novo sentido emerge, também emerge uma nova forma de agir. Promover o protagonismo do educando passa pela ação de garantir-lhe um espaço de escuta e de ação. A escola, como espaço institucional de acesso ao efetivo domínio

do conhecimento, precisa trabalhar para que o estudante se torne um sujeito social autônomo, crítico, reflexivo, leitor do mundo que o cerca e autor de sua própria história.

Sendo assim, passam a ser objetivos específicos com o ensino de Língua Portuguesa a organização de um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao estudante utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, literários ou não, de modo a: atender a múltiplas demandas sociais; responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos; considerar as diferentes condições de produção do discurso; possibilitar mudanças conscientes de hábitos e comportamentos.

Para corresponder a essa demanda, o ensino de língua deve se pautar na constituição de práticas que possibilitem aos estudantes a apreensão dos recursos expressivos da linguagem, por meio de uma diversidade de textos e gêneros, como os do agrupamento da argumentação (editorial, carta argumentativa, artigo de opinião, *outdoors*, campanhas publicitárias, anúncios publicitários), da instrução (receitas, bulas, rótulos, manuais, editais) da narração (contos de fadas, conto, crônica), dentre outros.

Refletir sobre a língua, suas possibilidades vocabulares, semânticas e estruturais é fundamental para a expansão da produção verbal e não verbal, literária e não literária, e a inter-

pretação dos múltiplos textos que constroem o mundo. Trata-se de oportunizar, ao estudante, a aquisição e a ampliação do seu nível de letramento, isto é, a ampliação da sua competência para o uso social da leitura e da escrita, além também da ampliação de seu conhecimento cultural e artístico.

O letramento é necessário para que o estudante, protagonista de sua história, inclua-se no mundo de forma interativa, consciente e dinâmica, pois sua competência discursiva aumenta à medida que aprimora sua prática social de produção oral e escrita. Numa via de mão dupla, o reconhecimento e o entendimento de valores sociais, históricos, marginais e humanos atualizáveis e permanentes do patrimônio linguístico e literário, e suas respectivas especificidades, servem para a preservação da memória cultural e identitária nacional. A capacitação do estudante fomenta a criação de uma identidade social consciente e construtiva.



## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo da Língua Portuguesa é o **texto**, literário e não literário, manifestado nas suas mais variadas tipologias e em seus mais variados gêneros, focalizando **práticas de leitura**, de compreensão, de **análise e formação linguística e literária**, bem como de **produção textual**, tanto no universo da escrita quanto da **oralidade**. Toma-se, aqui, texto como uma sequência oral ou escrita, que apresenta unidade, coerência e coesão em uma dada situação comunicativa. Cabe destacar que, apesar de a coesão ser um dos mecanismos de promoção da textualidade, podem existir textos sem coesão. O que define um texto é sua unidade de sentido, que pode ou não ser mediada pela coesão. Há poemas, por exemplo, destituídos de coesão e que não deixam de ser texto por isso. Em outros gêneros, porém, como os acadêmicos-científicos, ela é imprescindível para garantir a unidade de sentido.

Além das linguagens oral e escrita, os textos podem ser compostos por imagens e outras linguagens – os chamados textos multimodais. Os textos multimodais são aqueles que envolvem, conjuntamente, mais de um tipo de linguagem, além da verbal. “A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas e formas diversas se combinam e estruturam num grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos com

todos os sentidos” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa lidar com dois processos em paralelo:

- **Compreender a natureza do sistema alfabético de escrita** – as relações entre letra e som, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas etc.
- **Compreender o funcionamento da linguagem escrita** – suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros, seus usos em práticas sociais reais.

Esses processos devem ser trabalhados de forma concomitante na escola, pois são interdependentes e inseparáveis um do outro. Isso quer dizer que não basta colocar os estudantes diante dos textos para que aprendam o funcionamento do sistema alfabético, e que a aquisição do sistema alfabético, por si só, não garante a possibilidade de participar com sucesso das práticas sociais de leitura e escrita. Reproduzir as condições que contextualizam a leitura e a escrita fora da escola dentro do âmbito escolar e planejar situações significativas de aprendizagem específicas para que os estudantes aprendam o sistema alfabético de escrita é, sem dúvida, o nosso maior desafio.

As **práticas de leitura** devem favorecer o contato com textos de diversos gêneros, em especial os literários, sobre os quais devem ser observados o uso específico das propriedades da linguagem e a ampla possibilida-

de de interpretações permitida, em função da incompletude que os caracteriza. Devem possibilitar, ainda, a experiência do pensamento literário e a compreensão histórica e cultural que resgata as referências ficcionais e a existência real desses textos, relacionando informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto aos contextos de produção, para atribuir significados em diferentes situações sociais. Não podem ser esquecidos, também, os gêneros digitais e os recursos linguísticos que os caracterizam, seu impacto e função social, os suportes textuais que os divulgam, bem como seus interlocutores. O desenvolvimento de habilidades de leitura deve permear todos os ciclos da Educação Básica, aprofundando-se ao longo dos anos. Dentre essas habilidades, é possível mencionar a compreensão global, a localização de informações explícitas no texto inferências, o estabelecimento de relações e comparações e a identificação de relações linguísticas e discursivas de um texto (BORTONIRICARDO; MACHADO; CASTANHERA, 2010; SOLÉ, 2008).

O estudo do texto deve possibilitar a análise e reflexão das noções de norma e de variação linguística e dos recursos linguísticos empregados nos variados gêneros. Não se trata da simples apropriação da nomenclatura gramatical. E, de acordo com alguns documentos do MEC – dentre eles: elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem do ciclo de al-

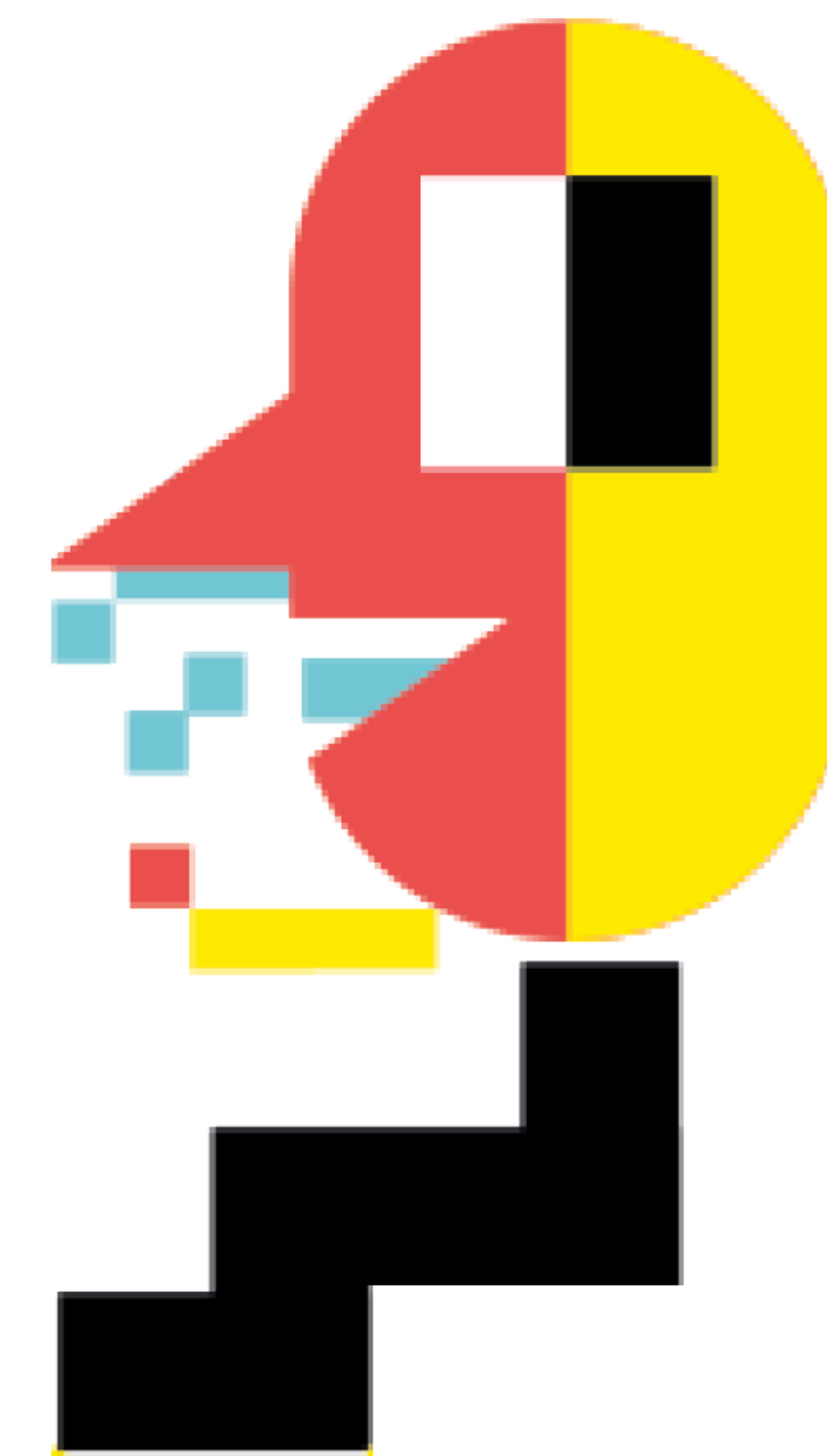
fabetização (2008), os materiais do PNAIC e a versão preliminar da BNCC (2015) –, os objetivos de aprendizagem da área de Língua portuguesa estão organizados em cinco eixos: oralidade; escrita; leitura; análise linguística; e apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias de escrita.

É necessário criar condições didáticas para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos dos elementos textuais, sociais e interativos culturalmente estabelecidos que envolvem a **produção do texto** e o domínio pragmático de seus significados, diretamente relacionados ao uso em diferentes esferas sociais, públicas e privadas. Não se deve didatizar e escolarizar a produção textual, pois os textos fazem parte de um processo de enunciação dinâmico e têm funções sociais diferentes, e isso precisa ser considerado no ensino da Língua Portuguesa.

Em relação à **oralidade**, além do incentivo ao diálogo em sala de aula e nos trabalhos em grupo, por exemplo, que permitem o desenvolvimento da habilidade de argumentação, bem como da habilidade de ouvir e respeitar o turno de fala do interlocutor, valorizando o outro e suas ideias, deve ser focalizada a sistematização dos gêneros orais, tais como entrevistas, debates, seminários, júris, simulados, reportagens, contação de histórias, dramatizações de trechos em prosa e em verso, observando as especificidades de cada um, seu planejamento,

bem como do uso do texto propriamente dito. Além disso, é imprescindível atentar-se para as características de oratória como fluência, modulação, articulação clara, ênfase, segundo sentido, pausa; a fim de construir uma fala coesa, coerente e perpassada por intencionalidades. Dessa forma, é possível desenvolver a competência comunicativa oral do estudante, permitindo-lhe a ampliação do seu conhecimento teórico e prático da oralidade e uma efetiva participação social construtiva e eficaz.

Enfim, o ensino da Língua Portuguesa centrado no texto contempla os eixos de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura e escrita ou de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística e literária –, os elementos de promoção da discursividade, da textualidade, da normatividade, a apropriação do sistema de escrita, bem como o trabalho com a Literatura e com os gêneros digitais, de forma reflexiva e contextualizada.



# LÍNGUA PORTUGUESA

Objeto de estudo: texto



## 3.0 COMPETÊNCIAS

### Competências Acadêmicas

- Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.
- Compreender e utilizar as variedades da Língua Portuguesa, adequando seu uso às diferentes situações de interação social.
- Ampliar a compreensão e a expressão oral na Língua Portuguesa padrão, observando a adequação ao contexto de uso e o objetivo a que se destina.
- Aplicar diferentes recursos expressivos das linguagens, na construção de pontos de vista e discursos.
- Reconhecer os fundamentos da construção artística e os elementos da produção literária, sua estrutura, recursos linguístico-expressivos e fundamentos teóricos.
- Desenvolver a autonomia e o hábito de ler e de produzir textos orais e escritos, literários ou não, de diferentes tipos e gêneros, ampliando o domínio das estratégias adequadas à realização de cada um e estimulando a criatividade na produção textual e literária.
- Correlacionar o texto literário e o não literário com as linguagens da contemporaneidade, atribuindo sentido (s) no seu uso como forma de ação e interação.
- Dominar a natureza transdisciplinar das linguagens dentro de um convívio com textos literários e não literários.
- Reconhecer que uma intervenção social/textual consistente exige uma análise crítica das diferentes posições expressas pelos diversos sujeitos/agentes sociais, sobretudo o que os movimentos considerados urbanos, marginais e periféricos manifestam e criam.

### Competências Ético-estéticas

- Usar a Língua Portuguesa na elaboração de propostas de intervenção na realidade, permeadas pela ética cristã e pela sensibilidade estética, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no *espaçotempo*.
- Compreender a Literatura como saber cultural e estético gerador de significação, estabelecendo relações com aspectos do contexto histórico, social e político.
- Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
- Compreender e utilizar a Língua Portuguesa como geradora de significação e integradora de organização do mundo e de identidade sociocultural.
- Desenvolver a capacidade de interlocução, o senso de valorização do fazer artístico e o respeito para com as diversas formas de linguagem e variedades linguísticas, buscando eliminar preconceitos de qualquer natureza.
- Desenvolver a leitura como fruição do texto no âmbito escolar e nas demais situações, enfatizando a ideia de que as diferentes linguagens expressam posicionamentos políticos e ideológicos nas relações de poder.

### Competências Políticas

- Reconhecer a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Reconhecer as marcas ideológicas nos textos não literários e literários, como instrumento para uma análise e, conseqüentemente, um posicionamento crítico que contribua com a reflexão e a formação humana na perspectiva integral.
- Compreender e utilizar os sistemas simbólicos das linguagens como meios de expressão, comunicação, informação e organização cognitiva da realidade.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em diferentes esferas de socialização.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos recursos expressivos da língua e da literatura portuguesas, dos suportes e das estratégias textuais, para se comunicar e explorar novos saberes e mídias.
- Ampliar o conhecimento de tecnologias que fundamentam a comunicação e que facilitem a integração e interação ser-sociedade-tempo.
- Entender a natureza das tecnologias de comunicação e informação como integradoras de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como de outras tecnologias.

## 4.0 APRENDIZAGEM

Pode-se dizer que os primeiros momentos de aprendizagem em Língua Portuguesa ocorrem quando o sujeito surge no seio familiar; na verdade, trata-se do processo de aquisição de língua materna. O indivíduo ampliará, de forma contínua, sua competência no entendimento e no uso do discurso/código, de suas variantes linguísticas e das formas de pensar e agir no e sobre o mundo. Cabe à escola favorecer, fomentar e desenvolver a compreensão, a reflexão, a análise e a capacidade de crítica em relação à língua e a seus usos. Para tanto, há necessidade da intervenção contínua do professor, como mediador das possibilidades do saber.

Correntes da Linguística moderna, como a Sociolinguística e a Análise de Discurso, a partir da década de 1960, vêm fomentando reflexões a respeito do ensino de língua materna e evidenciado novas propostas a partir de uma perspectiva denominada sociointeracionista. Nessa perspectiva, a língua não é vista mais apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas como forma de ação, como instrumento de interação situado em um espaço histórico e cultural. A língua se materializa no texto, que é o produto da interação e está vinculado às condições de produção de discursos. As práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula passam, então, a girar em torno da leitura, da produção de textos e da reflexão sobre a língua. A língua deixa de ser percebida como homogênea e passa a ser entendida como variável. Também é superada a concepção de certo e errado na língua,

passando-se às noções de adequação e inadequação no uso.

O ensino da Língua Portuguesa na visão sociointeracionista pauta-se pelo respeito à pluralidade linguística e pela análise da língua em situações concretas de uso efetivo. Para compreender a língua nessa perspectiva, o estudante deve ser levado a olhar para um fenômeno de linguagem sob distintos pontos de vista, para que a análise linguística se dê efetivamente. Isso não significa negligenciar o estudo da variante padrão. A questão é a de que não há lugar para a norma gramatical “pura”, pois a língua é bem mais que um conjunto de regras gramaticais. Segundo Neves (2002, p. 228-229), embora língua, gramática e norma não sejam conceitos equivalentes, não podemos perder de vista que o desempenho eficiente, em certos registros específicos, depende da conformação do texto a determinados padrões linguísticos vigentes e aceitos socialmente.

Ao contrário do que muitos argumentam, o ensino de língua na perspectiva sociointeracionista também reconhece a importância do domínio da norma culta da língua, mas ele não se pauta nos rótulos de “certo” e “errado”, que ajudam a promover, muitas vezes, atitudes preconceituosas e excludentes. Um ensino nessa perspectiva concebe a língua como um sistema em constante transformação, e cuja heterogeneidade é sistemática, previsível, coerente e também passível de estudo.

Por mais que a escrita tenha um papel importante em sociedades letradas como a nossa,

é preciso reconhecer, também, a necessidade de desenvolver no estudante o domínio da língua falada, possibilitando o acesso à variedade institucionalmente aceita e seu uso em diferentes contextos. Cabe ressaltar que o tratamento sistematizado da oralidade deve envolver, inclusive, regras de comportamento social que estão relacionadas à conduta linguística. É fundamental que o estudante aprenda a estruturar sua fala, organizando-a de forma clara, coesa e coerente, e que perceba e evite ambiguidades, incoerências, hesitações e repetições, assim como se aproprie e faça uso dos gêneros formais públicos que constituem as situações de comunicação oral. A adequação da linguagem à situação comunicativa, consideradas as características do contexto de comunicação, será o cerne do trabalho com a oralidade. Cabe ressaltar, ainda, que o tratamento da oralidade não deve se dar em termos dicotômicos, polarizando-se língua falada e escrita. É preciso observar o *continuum* fala-escrita, uma vez que, no uso social da língua, vamos encontrar escritas com marcas típicas da oralidade, bem como discursos orais que apresentam marcas típicas da escrita.

Do ponto de vista da leitura, vale destacar que ela não é um ato solitário, mas algo a ser socializado, desenvolvido por meio da aproximação com gêneros diversos, a serem aprofundados em níveis proporcionais ao aumento da complexidade intelectual do estudante. Deve ser trabalhada no nível da fruição, da emoção, do valor estético, mas também da reflexão, do questionamento e da inserção do sujeito estudante no

mundo e no contexto em que vive. O leitor não é elemento passivo na dinâmica textual, uma vez que a função última do texto é atingi-lo. O leitor protagonizará a recepção, por meio do entendimento do texto, da sua reflexão e posterior ação sobre o mundo que o cerca.

Cabe aqui o reconhecimento, em textos de diferentes gêneros, das marcas linguísticas e literárias que singularizam cada um; das ideologias presentes; dos efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos; das representações sociais e culturais ali presentes; e do papel do simbólico e dos implícitos do texto. Enfim, o desenvolvimento das competências leitoras não pode se eximir do resgate contextual e cultural por meio das manifestações de oralidade, textualidade e arte literária como registros de um patrimônio que represente a cultura letrada e não letrada em diferentes contextos históricos, temporais e espaciais.

A compreensão do texto literário, nessa perspectiva, perpassa a historicidade dos gêneros, levando ao desenvolvimento da maturidade do leitor. A reflexão sobre os processos específicos que geram o texto literário facilita a sua compreensão como texto eivado de intenções e funções, e pertencente a um determinado período.

Aprender a ler é um processo complexo que deve ser integrado à produção de textos; assim, quanto maior for a oferta e a diversidade

de gêneros textuais apresentadas aos estudantes para a leitura, maior será sua capacidade de escrever de maneira mais variada e complexa. É preciso apresentar textos variados, mas ir além disso: fomentar a leitura de autores de referência e textos de qualidade aos estudantes. Vale destacar que, conforme Morais (2014, p. 44), a criança pré-leitora não descobre o princípio alfabético por mera exposição ao material escrito; tem de ser mediada com exercícios apropriados a tomar consciência dos fonemas. A reestruturação do texto deve proporcionar ao estudante-leitor o estabelecimento de relações de sentido entre o que ele pensou e o que ele, estudante-escritor, produziu a partir da experiência textual plena. É um movimento contínuo e dinâmico que envolve receber o texto de outro e escrever seu próprio texto com domínio consciente da língua, entendida não como norma e cerceamento, mas como instrumento de expressão eficaz.

A produção de textos escritos, na perspectiva sociointeracionista, requer considerar o texto situado em um contexto sócio-histórico, marcado por atividades de negociação entre interlocutores e por processos de inferência. Ao estudante deve ser oportunizada a experiência de assumir sua própria voz, como protagonista na produção de textos coerentes, coesos, adequados ao interlocutor e às finalidades que apresentam, em conformidade com os temas propostos e com as características particulares de cada gênero. É

preciso promover oportunidades de escrita nas quais o professor não seja o único interlocutor, pois nesse caso o estudante é levado a escrever para o professor, para atingir o que o professor quer, e não a escrever o que pensa, com autonomia e responsabilidade. Para isso ocorrer de modo satisfatório, é preciso que sejam utilizadas estratégias de planejamento, redação de rascunhos, produção efetiva, autoavaliação e revisão. Além disso, aprender a escrever envolve postura crítica diante do texto, assim como diálogo constante com outros textos e contextos, e um diálogo em sala de aula com os pares, estudantes escritores também em formação.

A abordagem reflexiva do sistema linguístico pode ser desenvolvida desde os anos iniciais, evidenciando inicialmente a compreensão da escrita como um sistema de referência, em que está presente não apenas um conjunto de códigos, mas também as regras que orientam seu uso, para então chegar à adequação às diversas situações comunicativas, considerando as diferentes possibilidades que se abrem à construção de seu texto. Referente ao ciclo inicial da alfabetização, no qual a apropriação do sistema de escrita alfabética assume centralidade, sem desconsiderar, certamente, que esse processo se dá de forma integrada com a compreensão acerca da funcionalidade da língua, seus gêneros e usos em práticas sociais, é preciso, pois, aprender a refletir sobre a língua com base na perspectiva

de seu uso concreto em situações cotidianas e do conhecimento a respeito de sua estrutura e funcionamento.





## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

As situações do ensino da língua tomam o texto e a diversidade de gêneros que circulam socialmente como unidade de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam o texto (e os gêneros textuais, por sua vez), como objeto de ensino das práticas eixos de uso da Língua Portuguesa e indicam o lugar do texto – oral/escrito – como materialização de um gênero e suporte de aprendizagem de suas propriedades. À medida que o ensino de Língua Portuguesa envolve sujeitos, história, culturas e sociedade, em uma relação dinâmica, o texto, as práticas de leitura e de escrita, as práticas de linguagem, em seu funcionamento e em seu contexto de produção e compreensão, tornam-se objeto de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. As práticas contínuas de explorar, experimentar, questionar e comparar textos, planejar, avaliar e revisar é que possibilitam ao estudante o aprendizado.

Segundo Marcuschi (2008, p. 51-52), o estudo do texto permite trabalhar, dentre outras questões, com:

- o desenvolvimento histórico da língua;
- o funcionamento da língua em situações reais de uso;
- as variantes linguísticas;
- a relação entre fala e escrita no uso da língua;
- a organização e os recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua;
- a intencionalidade e os processos pragmáticos;

- estratégias de produção textual e estilo;
- a organização do texto e a progressão temática;
- a leitura e a compreensão do texto;
- o raciocínio e a argumentação;
- o estudo dos gêneros textuais;
- a ampliação ou a síntese do texto; e
- questões de escrita, como a pontuação ou a ortografia, por exemplo.

Em um currículo flexível, criativo e aberto, as linguagens promovem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança e do jovem, entendendo-os como seres de direitos e desejos, produtores de conhecimentos. O trabalho com o discurso materializado, situado sócio-historicamente, facilita a compreensão da leitura e da Literatura e suas intencionalidades.

O estudante, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, insere-se no processo de alfabetização e de letramento para fazer coisas, agir no e sobre o mundo. Por meio da fala, do desenho, do faz de conta, da linguagem corporal, dentre outros recursos, ele expressa sua forma de compreender e representar o mundo. Nesse sentido, alfabetização e letramento tornam-se complementares, inseparáveis e indispensáveis ao desenvolvimento social do sujeito destacando a importância da leitura da palavra ser complementar à leitura do mundo (FREIRE, 1998).

Linguagem, dessa forma, é entendida como ação entre indivíduos, orientada por

uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Tal abordagem favorece a compreensão e a apropriação dos fenômenos naturais e dos processos de construção de conhecimento que permeiam a sociedade. Esse entendimento potencializa a construção de argumentação e o enfrentamento das situações-problema com as quais convivemos todos os dias e ocorre nos processos interativos que vão desde a conversa informal ou familiar, à redação de um *e-mail*, um relatório ou mesmo um poema.

O estudo dos textos, em suas práticas de leitura e de escrita, ou práticas de linguagem, que constituem as práticas sociais, nessa perspectiva, é potencializador das aprendizagens, gera condições e ambiente que proporcionam múltiplas situações de compreensão e produção como atividades relevantes e comprometidas com a expansão do conhecimento (letrado) do estudante e seus modos de estar e intervir solidariamente na realidade.

A leitura e a produção de textos diversos exigirão múltiplas formas de interação com o mundo. Assim, podem ser recursos a multimídia, o hipertexto, a hipermídia, a multimodalidade e as relações com os contextos socioculturais, bem como regras e estruturas formais de produção e interpretação desses textos. Nessa perspectiva, a prática de mediação, orientação, interpretação ou proposição para múltiplos universos de leitu-

ra de mundo necessita da relação direta com o letramento do estudante.

O desafio que se coloca é conciliar a leitura e a produção de textos, de modo a assegurar ao estudante a apropriação dos sistemas simbólicos e a plena condição de uso das linguagens nas práticas sociais circulantes. Nesse processo, a aprendizagem da Língua Portuguesa constitui-se por um intercâmbio dinâmico com o meio, contribuindo para um trabalho efetivo com a Língua e a Literatura. Aprender a ler e a escrever é um processo cognitivo, mas também é uma atividade social e cultural que contribui para criar vínculos entre as culturas e o conhecimento. Além disso, ler e escrever são competências essenciais em qualquer área e, portanto, podem e devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares, em particular naqueles que integram a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, como a Arte, as Línguas Estrangeiras (o Inglês e o Espanhol) e a Educação Física, como atividade integrada e interdisciplinar.

A Literatura, assim como outras produções artísticas, musicais, pictóricas, plásticas etc., deve ser compreendida em relação à sua linguagem específica e em relação aos seus aspectos sociais, uma vez que a elaboração da linguagem é o princípio da Literatura, que tem uma capacidade especial de lidar com a língua, nas escolhas e nas combinações das palavras, nas diversas formas de ler e escrever textos que tangenciem

a referencialidade denotativa. O texto literário possui a especificidade e a intenção de ser literário. Mas não é só a intenção. O autor desse texto conhece muito bem certas normas da comunicação literária, que são também importantes nas comunidades leitoras da sociedade. Logo, é de fundamental importância que se trabalhem os processos específicos que geram esse texto: tempo, espaço, contexto, cultura, para facilitar a compreensão, a intenção e a função do texto literário em um determinado período. E mais importante é estabelecer comparações entre os valores e discursos de cada período literário e a contemporaneidade, favorecendo a formação de posicionamentos e o reconhecimento do caráter representativo da arte literária.

A amplificação cultural, em especial a artística-literária, fundamenta e estimula o conhecimento social, histórico, político e espacial do educando, e ainda possibilita que o estudante possa compreender “como”, “por que” e “com que intenção” os movimentos estético/literários foram construídos, para que servem e como eles podem servir de referenciais no construto das expressões comunicativas orais, escritas e na construção da Literatura clássica, moderna, pós-moderna e contemporânea.

Considerando os eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua, e tendo em mente o estudo dos gêneros textuais, sugere-se

a adoção de sequências didáticas na prática pedagógica cotidiana. Uma sequência didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004), é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A estrutura de uma sequência didática pode contemplar, dentre outras possibilidades:

- uma apresentação inicial, na qual são descritos com detalhes a sequência proposta e o gênero a ser estudado, e o estudante se prepara em relação aos conteúdos que envolvem a produção daquele gênero;
- uma primeira produção, em que o estudante registra o seu conhecimento inicial e que vai permitir ao professor avaliar o que o estudante já aprendeu sobre aquele gênero e o que ainda precisa saber, ajustando, assim, seu planejamento para as etapas seguintes;
- a realização de atividades que permitirão ao estudante superar as dificuldades apresentadas na primeira produção, inclusive as referentes ao uso de normas gramaticais, e lhe darão os instrumentos necessários à produção final; essa etapa pode repetir-se, a depender do desempenho dos estudantes, seja com exercícios específicos, seja com avaliação do próprio texto produzido;

- a produção final, em que o estudante colocará em prática os conhecimentos adquiridos e que lhe permitirá, também, observar seu progresso em relação à primeira produção; e
- o propósito social e comunicativo que, para dar sentido ao ato interativo e dialógico da escrita, precisa ser contemplado, indo além dos propósitos didáticos.

Para que o trabalho com sequências didáticas se dê de forma eficiente, é necessário observar os princípios teóricos que fundamentam a proposta, como as escolhas pedagógicas e linguísticas; seu caráter processual; e a articulação do estudo do gênero com o estudo de outros recursos da língua. Além disso, o trabalho com sequências didáticas exige do professor a análise das produções dos estudantes em função dos objetivos da sequência e das características do gênero em estudo; a proposição de atividades adequadas à continuidade da sequência; a elaboração de um planejamento alternativo para os casos de insucesso, com atividades diversificadas para aquele que não tiver alcançado o objetivo proposto.

Uma das características desse trabalho é a possibilidade de revisão, e que vai diferenciar o tratamento da oralidade e o da escrita. A atividade escrita permite a revisão da produção e, conseqüentemente, do produto final. O estudante

aprenderá que a reescrita faz parte do processo de produção. No texto oral, diferentemente, produção e produto final se confundem. É preciso, então, criar mecanismos que permitam planejar, preparar a fala, seja com o apoio da escrita, seja por meio da memorização; e, se alguma coisa ocorrer diferente do planejado, é preciso ter consciência de que os imprevistos são próprios da comunicação oral.

No que diz respeito ao estudo da língua, as sequências didáticas permitem o trabalho de observação e análise de dados linguísticos a partir do trabalho com os gêneros. Questões sintáticas, morfológicas ou mesmo ortográficas podem ser estudadas à medida que se observam dificuldades dessa natureza nas produções. As características estruturais de cada gênero vão permitir o trabalho com recursos linguísticos mais próprios daquele gênero. As dificuldades apresentadas pelos estudantes em um momento da sequência podem ser transformadas em objetos de estudo em outro momento.

Uma sequência didática para o estudo do gênero entrevista, por exemplo, permite o desenvolvimento de habilidades em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua, pois se trata de uma prática social que contempla normas específicas de interação e de linguagem e está muito presente na mídia impressa, radiofônica, televisiva e também na Internet.

Como um gênero jornalístico tradicional, a entrevista envolve pelo menos dois interlocutores, um entrevistado, que é expert em alguma questão, e um entrevistador, que tem o objetivo de transmitir a terceiros as informações apresentadas pelo entrevistado.

O entrevistador conduz a entrevista, faz os questionamentos, passa a palavra, introduz temáticas, enfim, orienta a interação. O entrevistado, por sua vez, responde aos questionamentos apresentados e elucida os temas propostos.

A entrevista é um gênero bastante rico para o trabalho em sala de aula e deve envolver:

- Um estudo inicial, no qual o entrevistador precisa compreender sobre os temas a serem abordados na entrevista, definir quem será o entrevistado e delimitar o público a que se destinará a entrevista. O trabalho, nessa etapa, contribui para a construção de um papel público – de entrevistador – diferente da identidade privada do estudante, pois o estudante viverá o papel de entrevistador.
- O planejamento da entrevista, dividindo-a por blocos – abertura, questionamentos e encerramento. Também é definida a sequência de perguntas a serem feitas ao entrevistado e as possíveis intervenções ao longo da entrevista.

- A realização da entrevista oral, gravada ou registrada por escrito em forma de rascunho.
- A transposição da entrevista oral para o contexto escrito, adequando-se a linguagem ao contexto de escrita. Aqui deverão ser trabalhadas as diferenças entre oralidade e escrita; a adequação ao público alvo e ao suporte para a publicação (revista, jornal, Internet); a constituição gráfica (se será um texto apenas verbal, ou se terá imagem dos entrevistados, por exemplo) e os recursos linguísticos necessários a essa transposição.
- Uma análise e avaliação do texto produzido.
- A revisão do texto escrito e a publicação do produto final.
- A necessidade de que esse produto final tenha um destinatário real, um verdadeiro interlocutor. Isso pressupõe criar contextos que desvelem uma língua viva, com sua funcionalidade e seu caráter de **ação interativa e discursiva** – com tempo, lugar, sujeitos e propósitos comunicativos, os mais variados, fugindo de escritas direcionadas para o professor exclusivamente.

O trabalho com o gênero entrevista pode começar nos anos iniciais, com orientação para a produção de entrevistas apenas orais, com a partilha de relatos, e ir ganhando complexidade à medida que o estudante vai se apropriando

dos recursos da escrita. Podem ser comparadas as entrevistas publicadas em revistas infantis, com as publicadas em jornais ou em revistas de divulgação científica, por exemplo. Podem ser alterados os tipos de entrevistados, passando de pessoas conhecidas a pessoas ilustres, e que vão exigir uma postura distinta do entrevistador e um trabalho de preparação mais complexo.

Por fim, o ensino de Língua Portuguesa é, possivelmente, o que mais facilmente permite o trabalho integrado com outros componentes curriculares, em especial os da área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias (que têm como objeto comum a linguagem), pois o uso da língua é comum a todas as áreas e componentes curriculares. Essa potencialidade pode ser explorada de maneira significativa em projetos e atividades interdisciplinares, pois favorece o aprofundamento em temas específicos e o desenvolvimento de competências mais amplas, por meio do diálogo, do incentivo à pesquisa, da resolução de problemas, da superação dos obstáculos impostos pela noção disciplinar, e colabora para o protagonismo do educando e sua formação integral.

## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pensar a avaliação em Língua Portuguesa está diretamente relacionado à concepção de linguagem e de língua que for adotada no processo educacional. Considerando a perspectiva sociointeracionista, a visão de língua adotada, como forma e lugar de interação entre sujeitos, dá lugar a uma visão do processo de avaliação como mais um lugar para a aprendizagem, na qual o professor funciona como uma figura de mediação e o estudante é sujeito ativo no processo de aprendizagem e ensino.

Inserida em uma proposta mais ampla de ensino de língua interacional e dialógico, a avaliação não pode ser desenvolvida de forma autoritária, punitiva e arbitrária, mas como um diagnóstico contínuo e coerente que permita aos estudantes, mais do que acumular informações, criar novos significados para elas.

Uma das principais vantagens de se propor uma avaliação que seja um processo contínuo e diagnóstico é que ela deixa de ser vista como um sistema de punição, pois não é mais um produto acabado, mas um produto em permanente construção e reconstrução. Desse modo, o ensino de língua passa a seguir, de fato, a lógica do mais, e não uma lógica do menos, da exclusão, do castigo. Para isso, a avaliação deverá se efetivar por meio de encaminhamentos metodológicos que levem o estudante a práticas de leitura e escrita autônomas – priorizando a autoria na produção de sentidos –, bem como a práticas de expressão oral em que seus posicionamentos fiquem muito bem postos e a práticas de reflexão sobre a língua e o uso que deve ser feito dela,

considerando-se sempre o outro e o contexto em que estejam inseridos.

A avaliação deve ser processual e levar em conta o desenvolvimento de cada sujeito e seus conhecimentos prévios. Esse trabalho exige o emprego de instrumentos diversificados, como provas, trabalhos de pesquisa, apresentações de seminários, atividades inter e transdisciplinares, desenvolvimento de projetos como saraus, leituras dramatizadas de textos poéticos, produção de curta-metragens, peças teatrais etc., que devem possuir características que contemplem toda a dinamicidade da língua. Pretende-se com isso, favorecer a ação do estudante sobre o objeto de conhecimento considerando os aspectos linguísticos, discursivos e estruturais dos gêneros explorados. Serão as produções dos estudantes que darão pistas, ao professor e ao estudante, sobre o estágio de construção do conhecimento sobre a língua e, portanto, para as estratégias de ensino e aprendizagem.

A avaliação parte da intenção de regular o processo de ensino e de aprendizagem; por isso, na produção de textos, tanto a escrita quanto a reescrita precisam ser consideradas no processo avaliativo. Como o eco da ação educativa, é fundamental considerar o “erro” como ponto de partida para uma nova reflexão, para o levantamento de outras relações e possibilidades de produção de sentido, assim como para a revisão e reescrita do texto produzido.

Deve-se pensar em como o estudante fez, por onde começou, qual foi seu obstáculo, como superou, se precisou de ajuda, quais dúvidas e

complicações surgiram. É necessário “ajustar” o olhar do professor ao tempo que dispõe, priorizando ações mediadoras. Observar o que na verdade deu certo, ou seja, o que o estudante aprendeu e como aprendeu, com base em seu envolvimento, construindo hipóteses e estratégias, além de fazer intervenções significativas e reflexivas para o estudante.

Em cada nível escolar, seja no Ensino Fundamental, em seus anos iniciais e em seus anos finais, seja no Ensino Médio, certamente as estratégias pedagógicas serão diferenciadas e distintas, adequadas aos aspectos culturais e sociais. A aprendizagem deverá ser de tal maneira dinâmica, agradável, atraente, que se torne um objetivo que os estudantes queiram e possam alcançar. A avaliação, por seu turno, deverá ser um processo em construção, sempre sendo revisito, readequado, um processo que diagnostique não somente as dificuldades dos educandos e reorienta as estratégias e técnicas do professor, mas também evidencie o sucesso educacional desses dois elementos integrantes e ativos do processo. A avaliação indica a seus agentes o caminho mais eficiente para que o processo de aprendizagem seja o mais bem-sucedido possível. É, de fato, sempre importante lembrar que tanto professor quanto educando são sujeitos protagonistas na ação de ensinar e aprender, são agentes e sujeitos conscientes e ativos da construção e da elaboração dos saberes.

# 7.0 MAPA DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

## 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Produzir textos, considerando as especificidades de cada gênero textual.
- Apropriar-se de fala coerente e coesa e de mecanismos que desenvolvam uma escuta atenta.
- Apropriar-se do sistema de escrita alfabético e de suas tecnologias.
- Sistematizar a interpretação de textos.

### Competências Ético-estéticas

- Desenvolver fruição na leitura por meio da exploração de diversos recursos expressivos.
- Estabelecer relação entre o texto escrito e os diferentes recursos imagéticos.

### Competências Políticas

- Desenvolver a argumentação, explorando as práticas sociais de uso da linguagem.
- Refletir acerca das temáticas dos diversos textos, comparando-as e articulando-as com o contexto social e político da atualidade.
- Analisar as variantes linguísticas como tomada de consciência da dinamicidade da língua.
- Identificar a função social dos gêneros, articulando-a aos contextos sociocomunicativos.

### Competências Tecnológicas

- Empregar as tecnologias de informação e comunicação na elaboração dos textos.
- Reconhecer as diversas linguagens advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos, leitura e produção dos seguintes gêneros: bilhete, poema, convite, lista, texto instrucional, cartaz, parlenda, conto, reconto oral, assembleia, relato pessoal oral e outras narrativas<sup>1</sup>.
- Estratégias de leitura: compreensão global, identificação de informações explícitas no texto e no contexto, estabelecimento de relação entre verbal e não verbal, relação entre texto e suporte, levantamento de hipóteses e reconhecimento da sequência lógica da narrativa na oralidade.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade e aceitabilidade.
- Elementos de coesão e coerência: sequência lógica de narrativas (começo, meio e fim).
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: entonação e modalização da voz.
- Leitura como fruição do texto.
- Manuseio das tecnologias da escrita e dos suportes de textos.
- Diferença entre fala e escrita.
- Variação linguística na fala.
- Ampliação do vocabulário ativo.
- Representação e identificação de letra (caixa alta e minúscula de imprensa).
- Escrita alfabética: ampliação gradativa da compreensão do código escrito até a escrita alfabética.
- A ordem alfabética nas práticas de leitura e escrita.
- Relação grafema-fonema.
- Textos em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral e escrita), visual (fotografia e vídeo), sonora (bips, toques, canções, vinhetas, jingles).
- Elementos da comunicação: emissor e destinatário.
- Aspectos ortográficos

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos, leitura e produção dos seguintes gêneros: bilhete, poema, tirinha, convite, reconto, narrativa infantil, relato de experiência oral e escrito, legenda e receita.
- Estratégias de leitura: desenvolvimento de fluência rítmica na leitura oralizada, compreensão global, identificação de informações explícitas no texto e no contexto, transposição do não verbal para o verbal e vice-versa, relação entre texto e suporte, levantamento de hipóteses.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade e aceitabilidade.
- Elementos de coesão e coerência: reconhecimento da sequência lógica da narrativa e identificação de marcadores de tempo.
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: entonação e modalização da voz.
- Leitura como fruição do texto.
- Manuseio das tecnologias da escrita e dos suportes de textos.
- Variação linguística nos diversos gêneros.
- Ampliação do vocabulário ativo.
- Escrita alfabética: ampliação gradativa da compreensão do código escrito até a escrita alfabética.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas e segmentação de palavras.
- Ordem alfabética nas práticas de leitura e escrita.
- Representação da letra (maiúscula e minúscula cursiva).
- Textos em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral e escrita), visual (fotografia e vídeo), sonora (bips, toques, canções, vinhetas, jingles).
- Elementos da comunicação: emissor, destinatário e canal.
- Aspectos ortográficos.
- Introdução ao núcleo nominal da língua: substantivo (nomeação) e adjetivo (caracterização).

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos, leitura e produção dos seguintes gêneros: relato de experiência, narrativa de aventura, história em quadrinhos, carta pessoal, texto explicativo e exposição oral, narrativa digital.
- Estratégias de leitura: desenvolvimento de fluência rítmica na leitura oralizada, compreensão global, identificação de informações explícitas no texto e no contexto, transposição do não verbal para o verbal e vice-versa, relação entre texto e suporte, levantamento de hipóteses, inferências e estabelecimento de relações entre as partes de um texto.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade.
- Elementos de coesão e coerência: marcadores de tempo, tipos de narrador, palavras substitutas, relações de causa e consequência.
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: sinais de pontuação.
- Leitura como fruição do texto.
- Manuseio das tecnologias da escrita e dos suportes de textos.
- Variação linguística nos diversos gêneros.
- Ampliação do vocabulário ativo.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas e segmentação de palavras.
- Textos em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral e escrita), visual (fotografia e vídeo), sonora (bips, toques, canções, vinhetas, jingles).
- Elementos da comunicação: emissor, destinatário e canal e referente<sup>2</sup>.
- Aspectos ortográficos
- Núcleo nominal da língua: substantivo (nomeação), adjetivo (caracterização), artigo (determinante).
- Regras contextuais simples na aquisição da ortografia.
- Semântica: sentido literal e figurado.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

<sup>1</sup> A intencionalidade educativa do professor é que marcará, do 1º ao 5º ano, os tipos de texto que circundarão na produção oral e/ou escrita.

<sup>2</sup> Referente é o contexto ao qual uma mensagem está inserida e o canal é o meio físico ou virtual que garante a circulação dessa mensagem.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO**

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos, leitura e produção dos seguintes gêneros: relato de experiência oral e escrito, narrativa de aventura, poema, relatório, notícia, charge, *e-mail*, comentário crítico oral e escrito sobre livros e/ou filmes, *blog*.
- Estratégias de leitura: desenvolvimento da fluência rítmica, modulação e pausa na leitura oralizada; compreensão global, identificação de informações explícitas no texto e no contexto, transposição do não verbal para o verbal e vice-versa, relação entre texto e suporte, levantamento de hipóteses, inferências e estabelecimento de relações entre as partes de um texto, paráfrase e resumo.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade e intencionalidade.
- Elementos de coesão e coerência: Marcadores de tempo, foco narrativo de relações de causa e consequência, apagamento de termos e ideias subentendidas e retomada de ideias e termos.
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: humor.
- Elementos de coesão e coerência: Marcadores de tempo, foco narrativo de relações de causa e consequência, apagamento de termos e ideias subentendidas e retomada de ideias e termos.
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: humor.
- Leitura como fruição do texto.
- Manuseio das tecnologias da escrita e dos suportes de textos.
- Variação linguística nos diversos gêneros.
- Ampliação do vocabulário ativo.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação, paragrafação e uso de maiúsculas.
- Textos em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral e escrita), visual (fotografia e vídeo), sonora (bips, toques, canções, vinhetas, *jingles*).
- Função emotiva da linguagem.
- Aspectos ortográficos.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO**

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos, leitura e produção dos seguintes gêneros: fábula, notícia, narrativa de suspense, texto expositivo oral e escrito, charge, notícia (leitura e produção escrita), seminário (produção oral) e crônica.
- Estratégias de leitura: desenvolvimento da fluência rítmica, modulação, pausa e ênfase segundo sentido na leitura oralizada; compreensão global, identificação de informações explícitas no texto e no contexto, transposição do não verbal para o verbal e vice-versa, relação entre texto e suporte, levantamento de hipóteses, inferências e estabelecimento de relações entre as partes de um texto, paráfrase e resumo.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade e intencionalidade<sup>3</sup>.
- Elementos de coesão e coerência: termos da língua responsáveis pela adição, conclusão e oposição de ideias e informações, marcadores de tempo, foco narrativo, elementos anafóricos e catafóricos de um texto.
- Estratégias para identificação de efeitos de sentido, e desenvolvimento da atenção perante fala de outro: humor e ironia.
- Leitura como fruição do texto.
- Manuseio das tecnologias da escrita e dos suportes de textos.
- Linguagem formal e informal.
- Variação linguística nos diversos gêneros.
- Ampliação do vocabulário ativo.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação e acentuação.
- Textos em diferentes tipos de linguagens: verbal (oral e escrita), visual (fotografia e vídeo), sonora (bips, toques, canções, vinhetas, *jingles*).
- Função emotiva e referencial da linguagem<sup>4</sup>.
- Aspectos ortográficos.
- Núcleo nominal da língua: substantivo (nomeação), adjetivo (caracterização), artigo e pronome (determinantes).
- Modos verbais e sentidos expressos pelos advérbios.
- Concordância verbal e nominal.
- Semântica: denotação, conotação, sinonímia, antonímia.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/praticas\\_educativas\\_iv/praticas\\_educativas\\_iv.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/praticas_educativas_iv/praticas_educativas_iv.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

**FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO**  
Situacionalidade – Adequação do texto à situação comunicativa. Ex.: Um texto que é coerente em dada situação pode não ser em outra.  
Informatividade – Diz respeito ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Ex.: O oceano é água. Mas ele se compõe, na verdade, de uma solução de gases e sais. O oceano não é água. Na verdade, ele é composto de uma solução de gases e sais.  
Intertextualidade – É quando o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. Ex.: Hino Nacional Brasileiro e Canção do Exílio.  
Intencionalidade e Aceitabilidade – Modo como os emissores usam o texto para perseguir e realizar suas intenções. A aceitabilidade constitui a contraparte da intencionalidade. Ex.: A propaganda publicitária tem a intenção de persuadir o consumidor a comprar o produto ou usufruir do serviço.

<sup>4</sup> Função emotiva está relacionada a textos centrados no emissor da situação de comunicação. Por sua vez, função referencial tem como foco o contexto e a informação a ser dada, como uma notícia ou um texto em uma revista científica.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

**Competências Acadêmicas**

- Analisar os recursos linguísticos para a ampliação da leitura e escrita.
- Produzir textos considerando seus elementos composicionais e temáticas.
- Interpretar os possíveis sentidos dos textos, explorando as estratégias de leitura.
- Ressignificar as linguagens, considerando suas implicações semânticas, discursivas e linguísticas.

**Competências Ético-estéticas**

- Apreciar obras literárias, depreendendo seu valor artístico no uso da linguagem.
- Reconhecer o caráter artístico da linguagem como representativo de um povo.
- Usar a Língua Portuguesa na elaboração de propostas de intervenção na realidade, permeadas pela ética cristã e pela sensibilidade estética, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no *espaçotempo*.

**Competências Políticas**

- Empregar as multissemiotes na elaboração de textos.
- Reconhecer as multimodalidades na compreensão e leitura de textos.

**Competência Tecnológica**

- Empregar as tecnologias de informação e comunicação na elaboração dos textos.
- Reconhecer as diversas linguagens advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO**

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos e produção dos seguintes gêneros: conto maravilhoso, relato escrito e oral, texto publicitário, poema, recital, artigo de opinião, história em quadrinhos, debate, reconto oral de narrativa e dramatização.
- Contextualização sócio-histórica dos gêneros literários e não literários em estudo.
- Estratégias de leitura: compreensão global, identificação de informações explícitas e implícitas no texto e no contexto, estabelecimento de relações entre linguagem verbal e não verbal, levantamento de hipóteses e inferências.
- Elementos de coesão e coerência: marcadores temporais, foco narrativo, elementos de retomada, relação de sentido entre a parte e o todo.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade.
- Variação linguística: atitude linguística nas diversas situações de comunicação.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação e acentuação gráfica.
- Aspectos ortográficos.
- Semântica: denotação, conotação e campo semântico.
- Funções da linguagem: emotiva e poética.
- Aspectos morfológicos da língua.
- Núcleo nominal da língua: nomeação, caracterização e determinantes.
- Introdução ao núcleo verbal da língua.
- Linguagem e Comunicação.
- Concepções e valores presentes nos textos literários.
- Multimodalidades textuais.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO**

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos e produção dos seguintes gêneros: narrativa de aventura, texto teatral e dramatização, notícia, reportagem, poema, carta pessoal, carta do leitor, seminário, jornal falado e resumo.
- Contextualização sócio-histórica dos gêneros literários e não literários em estudo.
- Estratégias de leitura: compreensão global, identificação de informações explícitas e implícitas no texto e no contexto, estabelecimento de relações lógico-discursivas, comparações, levantamento de hipóteses e inferências.
- Elementos de coesão e coerência: elementos de retomada, progressão, antecipação, marcadores circunstanciais, reconhecimento do interlocutor previsto.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e informatividade.
- Variação linguística: sociais, regionais e atitude linguística.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação e acentuação gráfica.
- Aspectos ortográficos.
- Semântica: denotação e recursos expressivos da linguagem figurada.
- Função referencial da linguagem.
- Núcleo nominal da língua: modificação e determinantes.
- Núcleo verbal da língua: aspectos normativos, descritivos e funcionais.
- Modalização textual.
- Frase, oração e período.
- Concepções e valores presentes nos textos literários.
- Multimodalidades textuais.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO**

- Função social, estrutura, aspectos linguísticos e produção dos seguintes gêneros: narrativa de enigma, reconto oral, charge, poema, parágrafo argumentativo, debate oral, texto publicitário e resenha.
- Contextualização sócio-histórica dos gêneros literários e não literários em estudo.
- Estratégias de leitura: compreensão global, identificação de informações explícitas e implícitas no texto e nas condições de produção, reconhecimento do interlocutor previsto, inferências, distinção entre fato e opinião, relações de causa e consequência, relação suporte versus texto, paráfrase e resumo.
- Elementos de coesão e coerência: progressão, antecipação, conectivos, elementos de retomada.
- Estratégias de sumarização.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade.
- Variação e mudança linguística e evolução histórica da língua.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação e acentuação gráfica.
- Aspectos ortográficos.
- Semântica: pressupostos, subentendidos, homonímia, paronímia, sinonímia e antonímia.
- Função apelativa e fática da linguagem.
- Sintaxe do período simples: termos essenciais, integrantes acessórios das orações.
- Processos articulatórios de períodos: valores semânticos e discursivos.
- Polifonia discursiva e vozes do verbo.
- Concepções e valores presentes nos textos literários.
- Multimodalidades textuais.
- Estratégias argumentativas: citação, alusão, referência e raciocínio lógico.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO**

- Estrutura, função social, aspectos linguísticos e produção dos seguintes gêneros: conto psicológico, crônica, seminário, debate, júri simulado, artigo de opinião, poema, charge, leis e texto dissertativo-argumentativo.
- Contextualização sócio-histórica dos gêneros literários e não literários em estudo.
- Estratégias de leitura: compreensão global, identificação de informações explícitas e implícitas no texto e nas condições de produção, reconhecimento do interlocutor previsto, inferências, distinção entre fato e opinião, relações de causa e consequência, relação suporte versus texto, paráfrase e resumo.
- Elementos de coesão e coerência: progressão, antecipação, conectivos e respectivos valores semânticos, elementos de retomada e elipse.
- Paráfrase e síntese.
- Fatores de textualidade: situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade.
- Variação linguística e contextos de produção.
- Variação linguística na crônica.
- Aspectos gramaticais da escrita: pontuação e acentuação gráfica.
- Aspectos ortográficos.
- Semântica: pressupostos, subentendidos figuras de pensamento e palavra.
- Função metalinguística da linguagem.
- Linguagem, comunicação e discurso.
- Processos articulatórios da língua: valores semânticos e discursivos. Operadores argumentativos
- Orações coordenadas e subordinadas.
- Concepções e valores presentes nos textos literários.
- Multimodalidades textuais.
- Estratégias argumentativas: citação, alusão, referência e raciocínio lógico e proposta de intervenção.
- Estratégias de escrita e de reescrita.

## 7.3 Ensino Médio - Língua Portuguesa



### Competências Acadêmicas

- Reconhecer tema, estilo e planos composicionais dos diversos gêneros de texto.
- Empregar as variedades linguísticas de acordo com a situação de comunicação.
- Produzir textos considerando seus aspectos composicionais e os recursos linguísticos adequados.
- Aplicar diferentes recursos expressivos das linguagens na construção de pontos de vista e discursos.

### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a língua como aspecto da identidade de um povo, considerando seu aspecto sociolinguístico.
- Demonstrar visão de mundo do nas esferas escolar, artística e intimista na oralidade e na escrita.
- Desenvolver a capacidade de interlocução, o senso de valorização do fazer artístico e o respeito para com as diversas formas de linguagem e variedades linguísticas, buscando eliminar preconceitos de qualquer natureza.

### Competências Políticas

- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de revisão de textos e posicionamentos.
- Aplicar os recursos linguísticos adequados para a produção e reafirmação de discursos e posicionamentos críticos.
- Posicionar-se por meio da produção de textos orais, escritos e multimodais, tratando a linguagem como recurso importante na elaboração de propostas de intervenção na realidade.

### Competências Tecnológicas

- Analisar as técnicas de interação, tendo em vista as funções da linguagem e os fatores de textualidade.
- Apropriar-se das diversas linguagens advindas com as multimodalidades e os hipertextos.
- Empregar mutlissemioses na elaboração de textos verbais e não verbais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Concepções de linguagem, língua, comunicação e discurso.
- Função social, estrutura e aspectos linguísticos dos seguintes gêneros: texto explicativo, relato, resumo, teatro, narrativa de aventura/conto/crônica, carta argumentativa (textos escritos), dramatização, seminário, resumo oral, debate (textos da oralidade) diário e blog, carta pessoal, e-mail e cartão-postal, reportagem, notícia e paródia.
- Estratégias de leitura: Inferências, estabelecimentos de relações com os diversos contextos e de relações lógico-discursivas, levantamento de hipóteses, identificação da função social e distinção entre fato e opinião.
- Fatores de textualidade: intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, coesão e coerência.
- Elementos de coerência e coesão: implícitos, relações de causa e consequência, concessão, condição e temporalidade, transferência, síntese, generalização, relação de forma e conteúdo, paráfrase, citação e alusão, referência.
- Elementos da comunicação e funções da linguagem.
- Variantes linguísticas nos textos e nos contextos culturais.
- Aspectos semânticos: conotação e denotação, polissemia, homônimos e sinônimos, antônimos, parônimos, hipônimos, hiperônimos, ambiguidade e antonomásia.
- Expressão escrita: ortografia, acentuação, pontuação.
- Aspectos normativos, descritivos e funcionais dos termos da língua.
- Núcleo nominal e verbal da língua.
- Modalização textual e categorização.
- Multissemioses e hipertextualidade nas linguagens tecnológicas.
- Estratégias de escrita e reescrita textual.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Contextos de produção, polifonia e intencionalidade discursiva.
- Função social, estrutura e aspectos linguísticos dos seguintes gêneros: texto dissertativo-argumentativo e explicativo, resenha crítica, editorial, texto publicitário, texto de opinião (textos escritos), enquetes, relatos e debate regrado (textos da oralidade).
- Estratégias de leitura: Inferências, estabelecimentos de relações com os diversos contextos e de relações lógico-discursivas, levantamento de hipóteses, identificação da função social e distinção fato de opinião.
- Fatores de textualidade: intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, coesão e coerência.
- Elementos de coerência e coesão: implícitos, pressupostos, subentendidos, relação de circunstância, transferência, síntese, generalização, relação entre forma e conteúdo, aspectos de progressão, retomada e antecipação.
- Funções da linguagem.
- Variantes linguísticas nos textos e nos contextos culturais.
- Polissemia e efeitos de sentido.
- O papel da linguagem em propostas de intervenção na realidade.
- Implicações semânticas e discursivas na articulação de termos e períodos.
- Análise estilística/figuras de linguagem.
- Multissemioses e hipertextualidade nas linguagens tecnológicas.
- Estratégias de escrita e reescrita textual.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Enunciação, polifonia discursiva e contextos de produção.
- Função social, estrutura e aspectos linguísticos dos seguintes gêneros: texto dissertativo-argumentativo, e dos gêneros dos agrupamentos narrar, argumentar, expor e instruir, júri simulado e seminário.
- Estratégias de leitura: Inferências, estabelecimentos de relações com os diversos contextos e de relações lógico-discursivas, levantamento de hipóteses, identificação da função social e distinção entre fato e opinião.
- Fatores de textualidade: intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, coesão e coerência.
- Elementos de coerência e coesão: implícitos, pressupostos, subentendidos, relação de circunstância, transferência, síntese, generalização, relação entre forma e conteúdo, aspectos de progressão, retomada e antecipação.
- Funções da linguagem.
- Variantes linguísticas nos textos e nos contextos culturais.
- Polissemia e efeitos de sentido.
- O papel da linguagem em propostas de intervenção na realidade.
- Aspectos morfossintáticos e discursivos da língua.
- Multissemioses e hipertextualidade nas linguagens tecnológicas.
- Estratégias de escrita e reescrita textual.



## 7.4 Ensino Médio - Literatura



### Competências Acadêmicas

- Reconhecer os fundamentos da construção artística e os elementos da produção literária, sua estrutura, recursos linguístico-expressivos e fundamentos teóricos.
- Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação
- Desenvolver a autonomia e o hábito de ler e de produzir textos escritos de diferentes tipos e gêneros, ampliando o domínio das estratégias adequadas à realização de cada um.

### Competências Ético-estéticas

- Compreender a literatura como saber cultural e estético gerador de significação, estabelecendo relações com aspectos do contexto histórico, social e político.
- Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

### Competências Políticas

- Reconhecer as marcas ideológicas nos textos não literários e literários, como instrumento para uma análise e, conseqüentemente, um posicionamento crítico que contribua com a reflexão e a formação humana na perspectiva integral.
- Compreender e utilizar os sistemas simbólicos das linguagens como meios de expressão, comunicação, informação e organização cognitiva da realidade.
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em diferentes esferas de socialização.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos recursos expressivos da Língua Portuguesa, dos suportes e das estratégias textuais para se comunicar e explorar novos saberes e mídias.
- Apropriar-se das diversas linguagens advindas do convívio e interação social e humana.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Concepção de texto literário.
- O belo na arte e na literatura.
- O texto literário e outras representações artísticas.
- A arte do texto literário.
- Literário versus não literário.
- Elementos constitutivos da organização interna dos gêneros: épico, lírico e dramático.
- Concepções filosóficas, estéticas e linguísticas: Trovadorismo, Humanismo, Quinhentismo, Clasicismo, Barroco e Arcadismo.
- Historicidade, contextualização, situacionalidade, estruturação e função dos estilos literários.
- As marcas ideológicas e de intencionalidade dos autores nos respectivos períodos literários.
- Relações e intertextos entre os períodos literários e as obras artísticas contemporâneas.
- As alegorias na literatura e os contextos sociais e políticos.
- Tópicos e temáticas recorrentes nos textos literários.
- Escrita criativa.
- Relações existentes entre língua, cultura e arte literária.
- Leitura de obras literárias de autores lusófonos, indígenas e afro-brasileiros.
- Relação entre textos literários e outras artes.
- Contexto histórico, econômico e político do século XVIII e XIX.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Literatura e ciência.
- Procedimentos de construção do texto literário.
- Elementos constitutivos da organização interna dos gêneros romance, conto, novela, pintura, texto teatral e poema.
- Patrimônio identitário, linguístico e literário nacional.
- Concepções filosóficas, estéticas e linguísticas do Romantismo; da corrente realista (Realismo, Naturalismo, Parnasianismo) e do Simbolismo.
- Manifestação das artes plásticas do Impressionismo.
- Historicidade, contextualização, situacionalidade, estruturação e função dos estilos literários.
- As marcas ideológicas e de intencionalidade dos autores nos respectivos períodos literários.
- Relações e intertextos entre os períodos literários e outras manifestações artísticas contemporâneas.
- Tópicos e temáticas recorrentes nos textos literários.
- Escrita criativa.
- Relações existentes entre língua, cultura e arte literária.
- Leitura de obras literárias de autores lusófonos, indígenas e afro-brasileiros.
- Relação entre textos literários e outras artes.
- Contexto histórico, econômico e político do século XIX.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Literatura e engajamento social.
- Concepções filosóficas, estéticas e linguísticas do Pré-Modernismo no Brasil.
- Concepções filosóficas, estéticas e linguísticas do Modernismo até as manifestações atuais.
- A geração Orpheu no modernismo português
- Tendências da literatura e das artes plásticas contemporâneas no Brasil.
- Historicidade, contextualização, situacionalidade, estruturação e função dos estilos literários.
- As marcas ideológicas e de intencionalidade dos autores nos respectivos períodos literários.
- Elementos constitutivos da organização interna dos gêneros romance, conto, novela, poema, pintura, texto teatral, e textos com linguagem mista.
- Metalinguagem, intertextos e paródia.
- Relações e intertextos entre os períodos literários e outras manifestações artísticas contemporâneas.
- As literaturas contemporâneas e a realidade social atual.
- Tópicos e temáticas recorrentes nos textos literários.
- Escrita criativa.
- Relações existentes entre língua, cultura e arte literária.
- Leitura de obras literárias de autores lusófonos, indígenas e afro-brasileiros.
- Contexto histórico, econômico e político do século XX e XXI.
- As vanguardas europeias.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHERA, S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo, Contexto: 2010.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

FREIRE, P. *Alfabetização em processo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

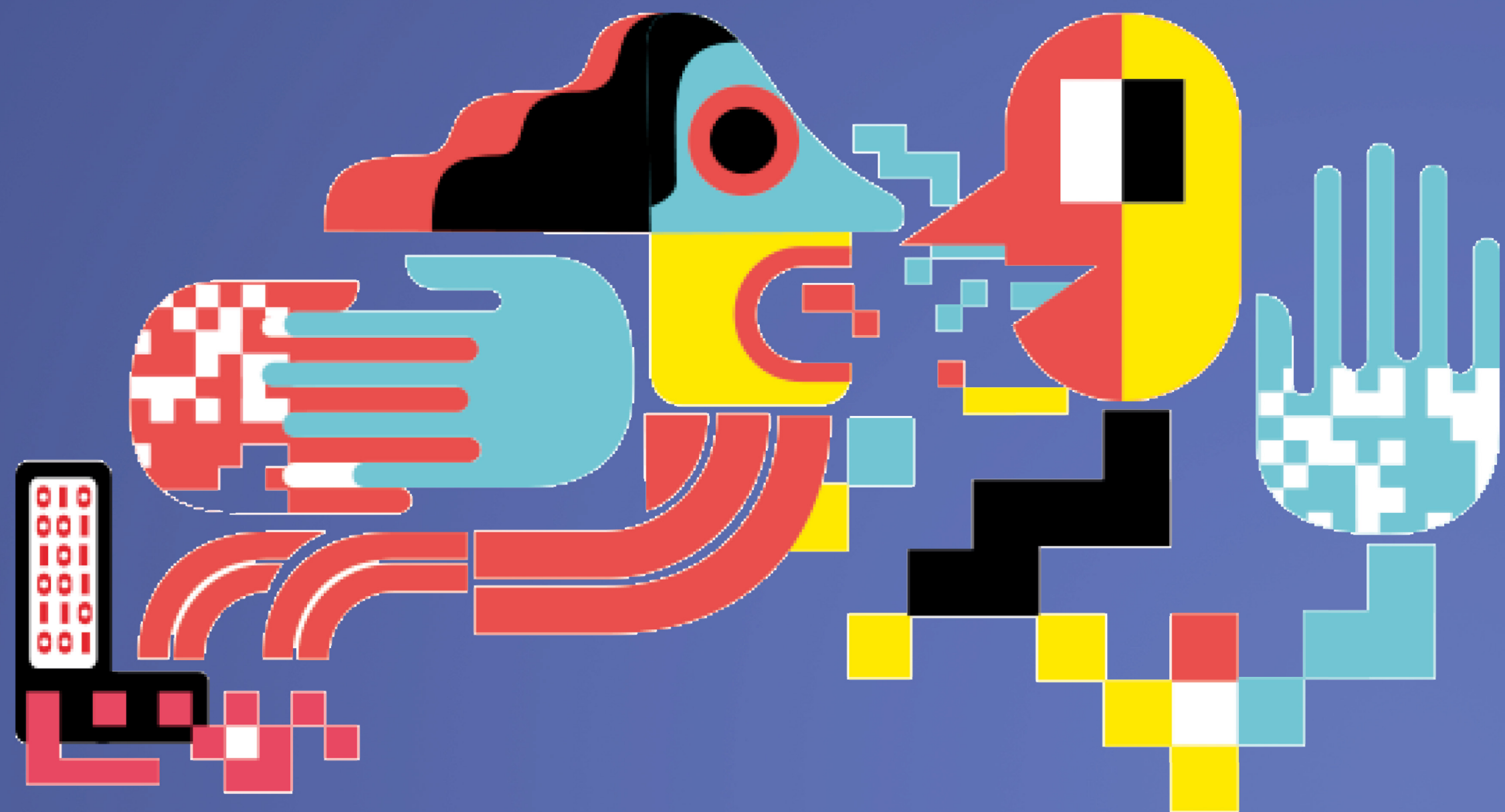
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



# LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

## 1.0 ASPECTOS GERAIS

O ensino de língua e seus aspectos culturais potencializam os processos de comunicação ao facilitar o acesso às informações, assim como põe em relevo a força das culturas que permeiam as línguas, seus falantes e os modos como esses sujeitos constroem sentido para o mundo. Essa união língua-alvo e cultura promove a articulação entre componentes curriculares e oferece múltiplos suportes para várias atividades e projetos inter e transdisciplinares, bem como a capacitação do sujeito no seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Língua e cultura estão fortemente interligadas. O idioma não é apenas um aspecto importante da cultura, mas também um meio de acesso a outras manifestações culturais. Compreender a língua é uma grande vantagem, quando se exploram outros aspectos de uma cultura. Ao estudar um idioma e as culturas em que este é falado, os estudantes precisam reconhecer que as culturas não são homogêneas. Existe diversidade entre elas, mas, além disso, é possível perceber também a variação de aspectos culturais no interior de cada cultura; sendo assim, dois elementos essenciais do currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) são a consciência intercultural e a competência intercultural.

As competências gerais dos utilizadores ou estudantes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). A competência comunicativa em língua compreende diferentes

componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma dessas competências é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pela língua materna e pela língua estrangeira do estudante.

Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Os educadores incentivam os estudantes a desenvolverem a sua consciência intercultural, explorando diversas culturas e expandindo a capacidade de diferenciação entre o pessoal, o cultural e o universal, além de tradições e crenças.

A verdadeira complexidade do que significa saber uma língua vai além da competência gramatical. Um estudante culturalmente competente deve possuir competência sociolinguística, conhecimento das regras sociais que norteiam

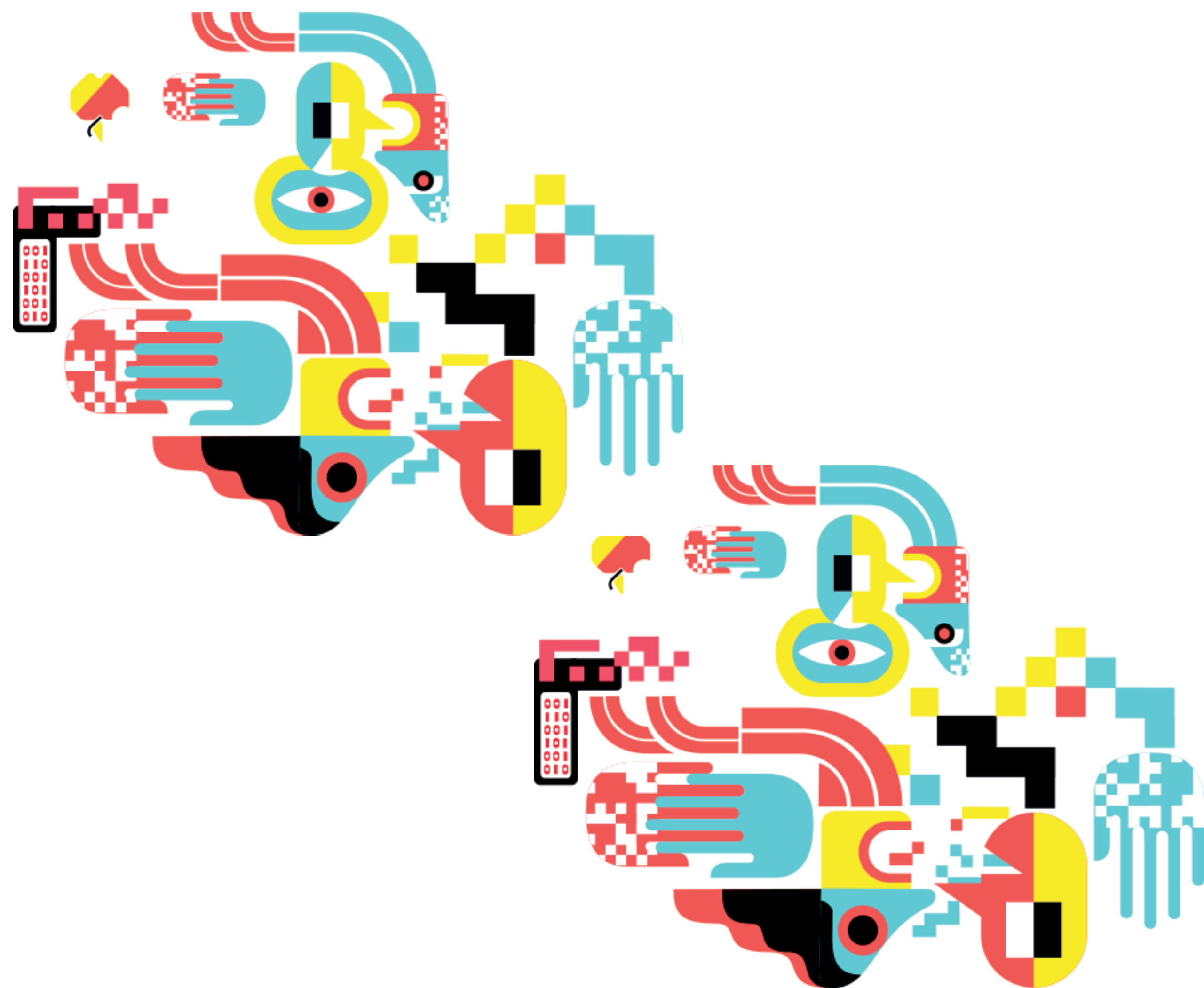
o uso da língua e permitem reconhecer determinado contexto situacional, ou seja, implica a compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Deve possuir também competência pragmática, ou seja, a habilidade para utilizar os elementos linguísticos corretamente em um contexto, situação etc. (por exemplo, saber que funções desempenham uma frase, quando se pode ou se deve utilizar), conhecimentos socioculturais, que se referem ao conhecimento de mundo que vai inseparavelmente unido à língua (gestos, comportamento), e consciência intercultural, que possibilita não só a compreensão da cultura do outro, mas também o reconhecimento da própria cultura.

Para que os estudantes se tornem comunicadores interculturais bem-sucedidos, é essencial proporcionar-lhes formação intercultural sistemática, e não só da cultura dos principais países onde a língua estrangeira é falada. Estudantes de LEM se beneficiarão ao adquirirem conhecimento das diferentes culturas do mundo, além de desenvolverem a capacidade de comparar sua cultura nativa a outras culturas, avaliar criticamente, interpretar os resultados de tais comparações, e aplicar esse conhecimento com sucesso. A educação intercultural é uma boa maneira de semear as sementes da tolerância, da aceitação, da compreensão e do respeito.

Sendo assim, a língua estrangeira pode ser usada como meio de comunicação entre falantes nativos e não nativos, em contextos variados. Esse movimento está em constante processo de ampliação/renovação. Essa dinamicidade das

línguas (que, assim como influencia, também é influenciada) reflete e é resultado das relações linguísticas e interculturais propostas pelo componente. O ensino e a aprendizagem da língua estrangeira se faz com base em uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas e das intencionalidades dos contextos social, cultural, político, ideológico e econômico, e centra-se na comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.

Nesse sentido, o desenvolvimento de novas tecnologias e mídias é parte da troca de experiências e da ampliação de significados, já que as práticas mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação se referem à participação dos estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e modos de interação social, com o uso das tecnologias contemporâneas. São priorizadas situações de leitura/escuta, produção oral/escrita em língua estrangeira que tratam de relações estabelecidas pelos sujeitos com o uso de recursos tecnológicos, para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse, de modo ético e responsável.



## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

A língua é um *locus* de ação e de interação em que os sentidos são construídos nas relações, por meio dos diferentes sujeitos. Pode-se dizer que não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. Isso quer dizer que os usos da língua se dão por meio de textos verbais e não verbais produzidos por sujeitos histórico-sociais.

Nessa concepção, as **relações linguísticas** e **interculturais da língua-alvo** constituem o objeto de estudo do componente curricular da Língua Estrangeira. O estabelecimento dessas relações amplia as visões de mundo dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Estrangeira e de seus aspectos histórico-culturais se torna um lugar para perceber e dialogar com culturas e códigos linguísticos diferentes e, por meio dessa interação, definir e redefinir os contornos de quem somos. Essa recursividade possibilita aos sujeitos atribuir significados aos modos de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, o contato, a produção e a ampliação do domínio discursivo, por meio das relações linguísticas e interculturais da língua-alvo, possibilitam a inserção dos sujeitos em diferentes situações sociais e favorecem a percepção para intervir e posicionar-se em diferentes situações comunicativas.

Sendo assim, o processo educativo da Língua Estrangeira, estruturado por meio do objeto de estudo ora apresentado, deve ser desenvolvido pelas seguintes dimensões: Comunicação e Análise Linguística da Língua-Al-

vo, que sistematizam e geram os conteúdos, as estratégias e os processos avaliativos desse componente curricular.

Essas dimensões possibilitam o trabalho com competências e habilidades fundamentais à leitura e às produções oral e escrita, assim como contribuem para a formação de sujeitos que interagem em diferentes situações de comunicação, por meio do uso da língua estrangeira na leitura, na produção oral e escrita, bem como na compreensão e na análise dos diferentes gêneros textuais.

A produção oral (ou a fala) se faz por meio da imagem acústica e do uso individual da língua. É o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender, individualmente, durante a comunicação. Em outras palavras, é o exercício da interação social de processos de autocontrole. Refere-se ao conhecimento do próprio conhecimento. Ao utilizar a metacognição, o estudante desenvolverá sua capacidade de avaliação e organização do conhecimento adquirido.

Com relação às línguas estrangeiras, a produção oral se dá de maneira um pouco diferente da produção oral em língua materna. Enquanto uma criança convive diariamente com pessoas que falam sua língua materna, ela irá desenvolver a fala desta língua naturalmente, desde que esteja em ambiente propício para a aprendizagem. Porém, para que uma criança aprenda a se comunicar em uma língua estrangeira, é necessário que ela seja regularmente exposta a essa língua, o que,

no Brasil, ocorre mais comumente na escola ou nos cursos livres de idiomas. Pode ocorrer, também, nas viagens de intercâmbio que alguns estudantes têm a oportunidade de fazer.

A comunicação é um processo que resulta do contato entre sujeitos e suas interações. Esse processo vem da criação de um ambiente comum, onde os estudantes participam e produzem significados por meio dessa relação. A comunicação é elemento imprescindível à organização e à construção de saberes, constituindo-se em elemento de negociação na produção do conhecimento. Desse modo, constitui-se como tema essencial para o ensino e a aprendizagem da Língua Estrangeira.

Comunicar implica interação com o outro, apresentação, sustentação e defesa de ideias, negociação de significados, compreensão dos diferentes textos e contextos. Para tanto, o processo comunicativo requer conhecimento do léxico, dos aspectos semânticos e semióticos, das estruturas linguísticas que compõem a macro e a microestrutura dos gêneros textuais, possibilitando, dessa forma, a adequação do discurso às situações comunicativas. Nessa perspectiva, a comunicação é um processo social vital por meio do qual os sujeitos se constituem, desenvolvem ideias e negociam sentidos. Cada situação de enunciação é, então, única, pois envolve sujeitos e contextos específicos. O texto é lugar de interação e de constituição dos locutores e interlocutores – sujeitos vistos como construtores sociais e ativos, que se constroem e são construídos no texto. Estes são enunciados com significado, que

possuem função comunicativa e se inserem numa prática social. Já o contexto é a fonte de sentido e está repleto de ideologias, absorvidas pela palavra e veiculadas pelo gênero.

Assim, a elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, conseqüentemente, de modalidades de realização, ou seja, os gêneros textuais. Marcuschi (1996) argumenta que os gêneros são produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir baseados em determinadas práticas sociais. Para Bakhtin (1997), os gêneros são marcados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional.

O estudo sistematizado desses elementos é fundamental ao domínio dos gêneros que circulam na sociedade. O estudo dos gêneros está relacionado diretamente ao trato da língua em seu cotidiano, nas mais diversas formas. Nesse sentido, os gêneros imbuem-se de valores e são ações sócio-discursivas para agirem sobre o mundo e dizerem o mundo. Eles viabilizam o trabalho com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. A distribuição da leitura/produção em gêneros relaciona-se à organização da sociedade e às suas formas de interação. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação sujeito-texto, no contexto e na situação de produção e de recepção, e não algo que preexista a essa interação.

Sendo assim, a leitura é uma atividade cognitiva complexa de produção de sentidos, que possibilita, além da ampliação do conhecimento de mundo, o diálogo entre sujeitos e textos/autores por meio de diferentes formas de conhecê-lo e interpretá-lo. Mediar esse diálogo é uma questão crucial para o desenvolvimento da leitura, pois o aprimoramento da capacidade de ler redundará em todo processo educativo e interfere em todas as áreas do conhecimento. A dosagem e as exigências, no entanto, deverão ser planejadas, considerando que a formação do leitor passa por um processo de amadurecimento.

À escola cabe explorar os gêneros textuais, tanto em práticas de produção quanto de leitura, desde as séries iniciais. Tal produção deve inserir-se num processo de interlocução, o que implica a realização de uma série de atividades mentais – de planejamento e de execução – que não são lineares nem estanques, mas recursivas e interdependentes.

Portanto, pode-se dizer que essa dimensão da comunicação contempla, pois, os processos de construção-desconstrução dos significados textuais, de forma a compartilhar pensamentos, ideias, desejos, visões de mundo e modos de vida. Ao comunicar-se por meio da linguagem verbal, o sujeito explicita suas subjetividades reveladas por elementos resultantes de um processo histórico de interação

social. Evidencia-se, assim, a natureza complexa do processo comunicativo e suas relações com as culturas.

Já a dimensão da análise linguística da língua estrangeira toma o texto como unidade de trabalho, com base no estudo, na compreensão, na análise, na inter-relação e na integração das informações relacionadas ao léxico, aos aspectos semânticos e semióticos e às estruturas textuais. Essa dimensão explora tanto a forma quanto o conteúdo e visa a apreender, do texto, os elementos essenciais, além de explorar recursos expressivos da língua e das suas culturas. A análise linguística contribui para a compreensão e para a organização da língua. A promoção da apropriação dessas estruturas deve ser organizada de maneira a ajudar no desenvolvimento comunicativo do estudante. A análise linguística dá suporte aos processos de produção de sentido dos textos que perpassam pelo estudo sistemático da morfologia, da sintaxe, da fonologia e do léxico da língua-alvo.

Partindo da experiência concreta de compreensão/produção, a análise linguística busca o aprofundamento do uso do código linguístico, exigindo uma postura reflexiva, que se dá no diálogo com as possibilidades de interpretação de um texto, com as marcas gramaticais de organização/coesão/coerência e sobre as escolhas em vários níveis. A análise linguística

aponta caminhos estratégicos que servirão de modelo para atuação, cada vez mais autônoma, do sujeito leitor-escritor.

Nessa perspectiva, o trabalho com base no texto do próprio estudante favorece a reflexão sobre suas opções lexicais e morfosintáticas e sobre outras possibilidades comunicativas e discursivas, promovendo uma atitude, em relação à língua, muito mais criativa, flexível e produtiva. Nesses diálogos, são negociados os significados e as funções de cada elemento da língua empregado em textos reais. O resultado do trabalho sobre o uso da língua, da observação e da reflexão sobre esse uso constitui uma sistematização das descobertas, princípios e fundamentos do seu funcionamento.

Nesse trabalho com o texto, a análise linguística contribui para que os estudantes se apropriassem de conhecimentos declarativos (saber que), de conhecimentos sobre procedimentos (saber usar) e também de saberes emancipatórios (saber quando e por que usar os elementos da língua).

# LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Objeto de estudo: relações linguísticas e interculturais da língua-alvo.



## 3.0 COMPETÊNCIAS

### Competências Acadêmicas

- Compreender, apropriar e usar os sistemas de signos linguísticos e culturais de línguas estrangeiras em diversos gêneros textuais, de modo a interagir e posicionar-se como protagonista nas diferentes realidades e situações comunicativas.
- Observar o papel e a importância da pronúncia e entonação em LEM. Compreender e fazer uso dos principais elementos do sistema gramatical, incluindo artigos definidos e indefinidos, verbos regulares e irregulares, e construção de frase, prestando atenção à ordem das palavras.

### Competências Ético-estéticas

- Dialogar com as manifestações culturais de diferentes povos falantes de línguas estrangeiras, fundamentado em princípios ético-cristãos em prol da paz e da convivência entre as pessoas.
- Responder a uma variedade de textos expressando opiniões e comparando as formas em que as pessoas, lugares e experiências são representados.

### Competências Políticas

- Empregar a língua à LEM em diferentes situações comunicativas como instrumento de interação, de negociação e de tomada de decisão em diferentes contextos sociais.
- Envolver-se em atividades colaborativas e experiências que envolvem negociação, tomada de decisões e solução de problemas. Envolver-se em atividades de discussões através de perguntas e respostas estruturadas.
- Escutar e ler textos a fim de identificar aspectos, contextos e comunidades da vida em LEM. Organizar e apresentar informações e ideias sobre diferentes temas, questões ou eventos, comparando perspectivas e experiências.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar e empregar o sistema de signos, de suportes e de estratégias textuais para se comunicar e para explorar novos saberes e mídias em línguas estrangeiras.
- Ampliar o conhecimento de tecnologias que fundamentam a comunicação e que facilitem a integração e interação ser-sociedade-tempo.



## 4.0 APRENDIZAGEM

O conhecimento de uma língua estrangeira reforça as competências da língua materna. A capacidade de falar duas ou mais línguas melhora o desenvolvimento cognitivo, bem como o raciocínio e as habilidades de pensamento criativo. Além disso, aumenta a confiança do estudante como aprendiz, facilita o aprendizado de idiomas adicionais, contribuindo para o avanço no desempenho acadêmico.

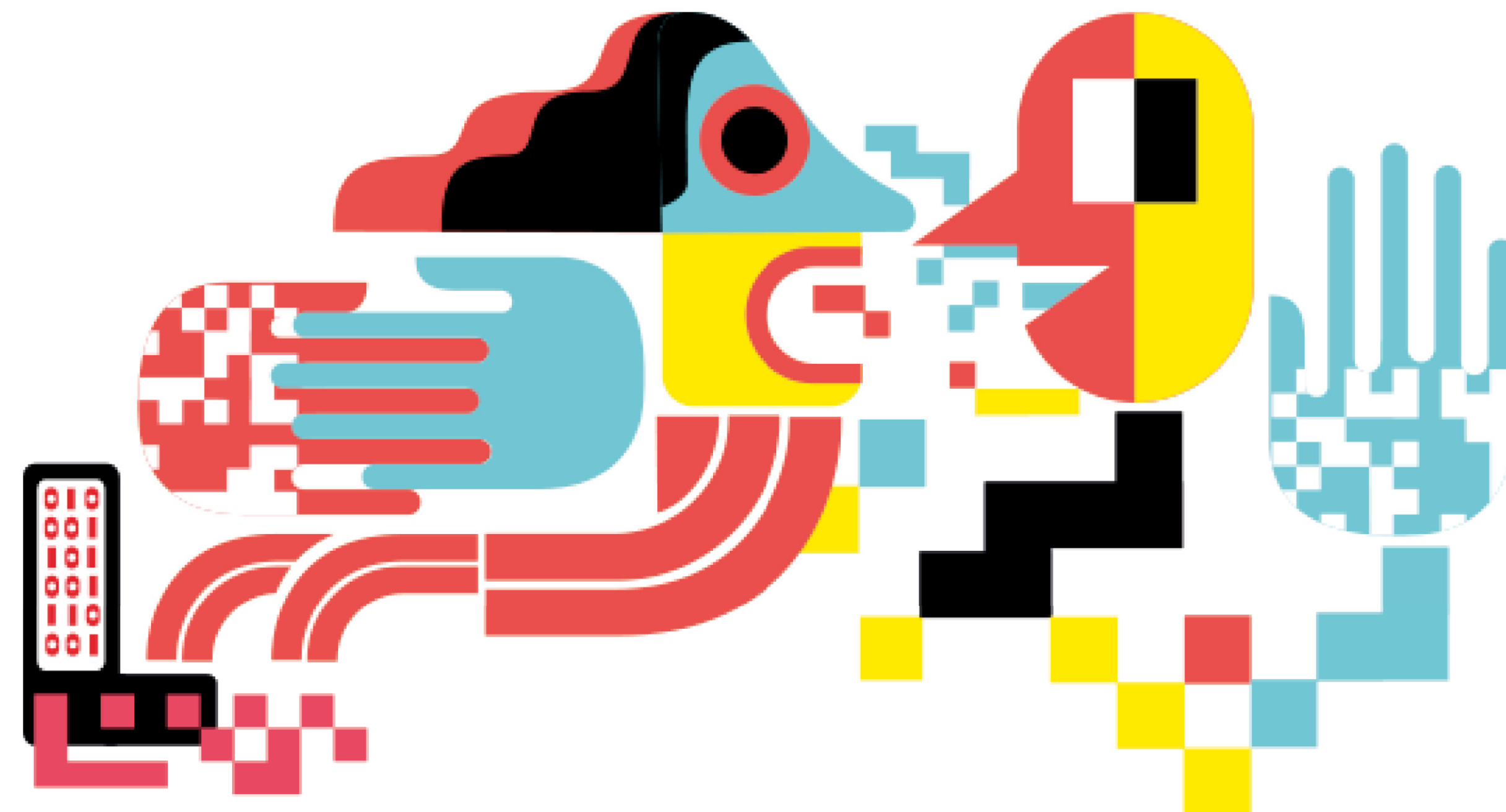
Dentre os aspectos positivos da aprendizagem de língua estrangeira, pode-se incluir: a flexibilidade mental, melhoria das habilidades de resolução de problemas, a compreensão dos aspectos de uma variedade de culturas, a sensibilização para as questões globais, incluindo as relacionadas ao ambiente e à sustentabilidade.

Ao estudar uma segunda língua, os estudantes aprendem muito sobre como interagir com os outros, pois essa prática exige maior concentração nos momentos de comunicação (o que eles precisam que o outro compreenda e por quê); de que forma sua expressão oral ou escrita é recebida e interpretada; e o que os outros estão tentando comunicar e por quê. Como eles aprendem a troca de informações e ideias em outro idioma, também aprendem sobre outras formas de pensar e agir, enfim, sobre outras culturas.

Tendo a língua estrangeira no currículo, os estudantes são levados a experimentar diversas oportunidades de comunicação para fins autênticos. Essas oportunidades os capacitam a construir e aplicar seus conhecimentos de LEM em situações acadêmicas e sociais cotidianas. Os

estudantes assumem o controle de sua aprendizagem por meio da observação, escutando e ensaiando com os outros, refinando seu uso da linguagem e fazendo conexões significativas com o mundo em torno deles.

A aprendizagem em todas as vertentes do processo de ensino e de aprendizagem da LEM deve ser altamente conectada e relevante para a vida dos estudantes, ajudando-os a articularem os benefícios imediatos e de longo prazo de aprender uma língua estrangeira.



## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A fim de desenvolver habilidades cognitivas da língua estrangeira para maior domínio desta pelos estudantes, alguns princípios metodológicos devem ser incorporados no cotidiano da sala de aula, como a metodologia participativa, a importância de acessar o conhecimento prévio do aluno, a contextualização de conceitos, o trabalho em grupo, o uso de situações problema, a recorrência de conceitos, o uso do erro como recurso metodológico e a avaliação.

De acordo com Coyle (2006), a metodologia de ensino de línguas por meio de conteúdos diversos, ou *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), como é conhecido em inglês, é um termo que engloba qualquer atividade em que uma língua estrangeira é usada como uma ferramenta de aprendizagem de conteúdos diversos de um sujeito não falante dessa língua. Com fundamento nos princípios da abordagem comunicativa da língua (COYLE, 2010), a ideia base da metodologia CLIL de integração de conteúdo e língua permite aos estudantes aprenderem num ambiente onde a comunicação tem o propósito de veicular um conteúdo de uma área específica, sendo a língua vista como “um meio” e não como “um fim em si mesmo”.

Para tanto, oportunidades diversas devem ser disponibilizadas, como as de:

- ouvir e responder aos textos e aos outros;
- falar e interagir com os outros;
- ler e responder a uma variedade de gêneros textuais;

- escrever uma variedade de textos para muitas finalidades e diferentes audiências.

É inegável a relevância de se estabelecer um equilíbrio entre as quatro habilidades para a aquisição de uma língua estrangeira. As habilidades de escuta e de fala, por exemplo, são um trampolim para a leitura e a escrita.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao fato de que os aprendizes de uma língua estrangeira estão envolvidos, diariamente, em pensamento crítico e criativo. A fim de entenderem o que estão ouvindo, lendo e vendo, e para se comunicarem de forma clara, os estudantes precisam desenvolver habilidades de resolver problemas, que são parte integrante da aprendizagem de uma língua estrangeira. Inicialmente, os estudantes serão expostos a uma variedade de textos com linguagem simplificada e precisarão de apoio e de orientação para compreenderem e interpretar as mensagens. Conforme se tornam mais proficientes, faz-se uso de uma variedade de estratégias para compreenderem e responderem aos textos. Quando pensam criticamente sobre o que estão ouvindo, lendo e vendo, eles também começam a desenvolver habilidades de letramento crítico.

No que se refere ao letramento crítico, deve-se criar aportes para se trabalhar com projetos, temas culturais e sequências didáticas. Sendo assim, no desenvolvimento do trabalho com a LEM, é preciso trabalhar com questões linguísticas, sociopragmáticas, culturais e dis-

curtivas, assim como as práticas do uso da língua: leitura, oralidade e escrita.

Desde as séries iniciais, o professor deverá estimular e fornecer embasamento textual, além de empregar a língua estrangeira falada em sala de aula, como forma de mediação, motivação, exemplo e prática coerente, propiciando a investigação do aluno, a ampliação do nível de compreensão e produção oral e escrita.

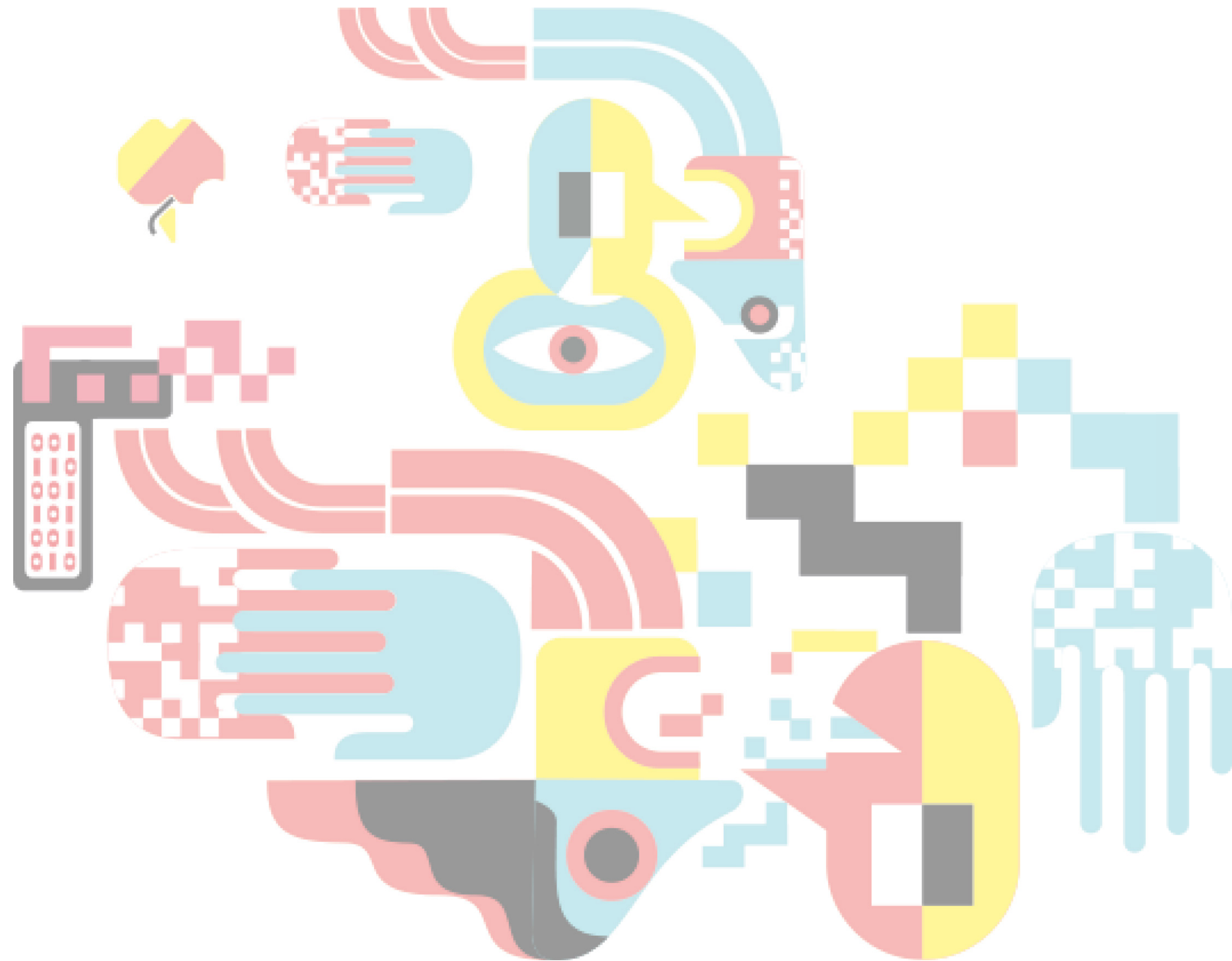
Essa mediação é parte fundamental nesse processo. As quatro habilidades em Língua Estrangeira (leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade) devem ser contempladas nessa prática. Essas habilidades precisam ser trabalhadas em conjunto, por meio de práticas motivadoras como a leitura de textos autênticos e didáticos em diversos gêneros, pela expressão e sistematização das situações vivenciadas, por práticas que visem à compreensão auditiva e oral, para, na sequência, parafraseá-los, recontá-los e resumi-los, por exemplo.

Práticas orais como recitais, esquetes e dramatizações possibilitam, por parte do aluno, a caracterização, incorporação e vivência de determinada personagem, podendo despertar conexões linguísticas autênticas e significativas. O uso, de forma contextualizada, de músicas, filmes e mídias digitais colabora para a ampliação do vocabulário, para o contato com expressões idiomáticas/regionais, além de contribuir, também, para a conexão entre a língua estrangeira estudada e o mundo real no qual a língua e o sujeito estão inseridos.

As atividades individuais e em grupo contribuem significativamente no desenvolvimento dos processos. O professor atua como instigador e motivador na organização e execução das atividades, favorecendo a mediação aluno-aluno e alunos-professor, durante as atividades, em que as atitudes, as opiniões, os conhecimentos e os ritmos diferenciados de aprendizagem estejam de acordo com a proposta da atividade e com o projeto pedagógico da escola.

As aulas e as atividades desenvolvidas devem propiciar a investigação, a sistematização e a apropriação de signos e expressões, de forma a ampliar o conhecimento sobre os diferentes aspectos da língua em estudo. O desenvolvimento de atividades interdisciplinares e transdisciplinares devem considerar o nível linguístico dos sujeitos envolvidos no processo.

Nas aulas de língua estrangeira, é necessário trabalhar diversificadamente os vários gêneros textuais, analisando a composição do gênero estudado, sua função, a intertextualidade, os recursos de coesão e coerência e, só depois, a gramática. Esta não deve ser abandonada, mas, no ensino, ela deixa de ser priorizada para se trabalhar com o texto. Ainda no que tange ao trabalho com o texto, verifica-se uma necessidade de provocar uma reflexão sobre o uso dele, considerando o contexto dos interlocutores.



## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois contribui para a regulação das práticas de sala de aula. Em Língua Estrangeira, esse processo exige instrumentos diversificados, com características que contemplem toda a dinamicidade da língua e favoreçam a ação do sujeito sobre o objeto de estudo.

Nessa concepção, as respostas dos estudantes fornecem pistas ao professor para refletir sobre as estratégias selecionadas, ou seja, o processo avaliativo parte da intenção de acompanhar e ajustar o processo de ensino e de aprendizagem, valendo-se de diversas estratégias e materiais linguísticos, que explorem a leitura, a análise, a compreensão, a interpretação, a intertextualidade, a interdisciplinaridade e a interdiscursividade, como: produções de pequenos vídeos, provas escritas, projetos interdisciplinares, apresentações orais, autoavaliação, produções escritas, pesquisas, dentre outros.

Até então, permeou, no ensino de LEM, a forma somativa de testes, cujo foco se dá na eficácia em relação aos aspectos constituintes da estrutura da língua estrangeira, com itens de testes tipicamente em correspondência ou preenchimento de colunas. Esta forma de testes não seria adequada para estudantes cujos estudos são baseados em atividades comunicativas.

Ainda que seja um desafio, é necessário superar a concepção da avaliação em LEM como mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos. O desafio está em construir uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, que

nos permita formar cidadãos críticos, conscientes, criativos, solidários e autônomos. Deve ser incluída no processo de avaliação a discussão acerca das dificuldades e dos avanços dos estudantes, a partir de suas produções durante o percurso de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os diferentes instrumentos avaliativos realizados pelos docentes de LEM tornam-se importantes ferramentas diagnósticas, por meio dos *feedbacks*, tanto para os estudantes quanto para os professores, no processo de redimensionamento das práticas pedagógicas.

Para tanto, o professor de LEM deve observar o que o estudante aprendeu, e como aprendeu, com base no seu envolvimento, construindo hipóteses e estratégias, além de fazer intervenções significativas e reflexivas para e com o estudante.

Todo aprendiz de língua estrangeira parece passar por um processo semelhante: o processo de ensaio e erro. Ao produzir enunciados utilizando a língua-alvo, o aprendiz pode cometer os mais variados tipos de erro. Entretanto, ao cometer erros, o aprendiz também tem chance de aprender sobre a estrutura, a função e o uso da língua-alvo. É de fundamental importância a correção das formas que fogem ao padrão convencional da língua. Entretanto, é preciso ter em mente que nem toda correção imediata é positiva e realmente necessária. É preciso pensar no erro como uma forma de promover o aprendizado do aluno, veicular informação, revisão de conteúdos, *feedback*. O erro deve servir de suporte para o aprendizado.

No caso da produção oral, ao intervir na fala do aluno, o professor pode utilizar-se de vários

tipos de correção de erros (*corrective feedback*), classificados por Roberts (1995), Lyster e Ranta (1997) e Lyster (1998). Nesses estudos, os autores classificam as correções de erros usadas por professores de LEM em seis categorias: (1) correção explícita do erro, quando o professor fornece a forma correta, demonstrando que a sentença do aluno está errada; (2) reformulação, quando o professor reformula toda ou parte da sentença do aluno; (3) "elicitación", quando o professor motiva os alunos a produzirem uma reformulação; (4) sinais metalinguísticos, quando o professor dá alguma dica a respeito da correção da sentença do aluno; (5) questões de clarificação, quando o professor induz o aluno a repetir a sua sentença; e (6) repetição, quando o professor repete a toda a sentença incorreta, elaborada pelo aluno, usando uma entonação diferente da sua voz, a fim de mostrar-lhe o erro.

A avaliação de determinada produção em Língua Estrangeira considera o erro como efeito da própria prática, assumindo o papel de auxiliar o crescimento do estudante. Sendo assim, o erro deve ser visto como fundamental para a produção de conhecimento pelo estudante, como um passo para que a aprendizagem se efetive, e não como um entrave no processo – que não é linear e que não acontece da mesma forma e ao mesmo tempo para diferentes pessoas. Refletir a respeito do erro e da produção do estudante o encaminhará à superação, ao enriquecimento do saber e, nesse sentido, a ação avaliativa reflexiva cumprirá sua função.

# 7.0 MAPA DOS CONTEÚDOS NUCLEARES - INGLÊS

## 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros, considerando a estrutura, efeitos de sentidos, estabelecendo relações com a língua materna.

### Competências Ético-estéticas

- Análise dos diferentes discursos, oral e escrito, assim como o uso de recursos verbais e não verbais na organização textual.

### Competências Políticas

- Regras de convivência em espaços de diversidade, a direitos e deveres do cidadão e a questões sociais e políticas que tenham impacto na vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam.

### Competências Tecnológicas

- Compreensão dos costumes de diferentes povos falantes de língua inglesa identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles e entre seus próprios costumes.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Cumprimentos básicos, despedida e comandos de sala de aula.
- Apresentar informações factuais sobre si mesmo, família, amigos e objetos do cotidiano usando instruções simples e materiais de apoio.
- Objetos do seu convívio, números 1-10, familiares, brinquedos, cores, animais domésticos, objetos escolares, comida.
- Contato com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Léxico nos textos e contextos.
- Aspectos de pronúncia.
- Reconhecimento de aspectos das músicas, histórias, rimas e imagens de culturas falantes de língua inglesa se assemelham ou diferem de sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s).
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Interação em inglês usando frases e expressões simples, reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar, bem como as possibilidades individuais.
- Reconhecimento de reações de emoções nas falas, temas e direções.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Reconhecimento de objetos do seu convívio.
- Localização de objetos, pessoas, números 1-10, familiares, brinquedos, cores, animais domésticos e selvagens, objetos escolares, comida.
- Contato com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Aspectos de pronúncia.
- Léxico nos textos e contextos.
- Organização e apresentação de informações e de ideias sobre diferentes temas, questões ou eventos, comparando perspectivas e experiências.
- Reconhecimento de aspectos das músicas, histórias, rimas e imagens de culturas falantes de língua inglesa se assemelham ou diferem de sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s).
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Interação em inglês usando frases e expressões simples, reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar visto, bem como as possibilidades individuais.
- Reconhecimento de reações de emoções nas falas, temas e direções.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Identificação de objetos do seu convívio, números, familiares, brinquedos, cores, animais domésticos e selvagens, objetos escolares, comida.
- Troca de informações sobre a localização de objetos.
- Gêneros textuais: cartão, bilhete, recado.
- Léxico recursivo e aprofundado nos textos e contextos.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, preposições e adjetivos no texto.
- Aspectos de pronúncia.
- Aspectos culturais na rotina de crianças pertencentes a povos de língua inglesa.
- Partilha e comparação de compreensões e opiniões sobre ideias encontradas em textos tais como obras de arte, fábulas, performances e programas de televisão.
- Reconhecimento de aspectos das músicas, histórias, rimas e imagens de culturas falantes de língua inglesa se assemelham ou diferem de sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s).
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar, bem como as possibilidades individuais.
- Reconhecimento de reações de emoções nas falas, temas e direções.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- Tópicos relacionados a cidades e países.
- Descrição de pessoas, esportes, dias da semana, meses.
- Expressões de tempo e horas.
- Utilização de palavras interrogativas para diversos contextos.
- Gêneros textuais: recado, bilhete, convite.
- Léxico recursivo e aprofundado nos textos e contextos.
- Aspectos de pronúncia.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, preposições e adjetivos no texto.
- Inglês no mundo como língua franca.
- Interação em inglês usando frases e expressões simples, reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Reflexão sobre a comunicação intercultural, comentando sobre semelhanças e diferenças de idioma sobre os aspectos da cultura.
- Produção de uma variedade de textos roteirizados, tais como performances, raps e histórias digitais usando personagens imaginários, lugares, ideias e eventos.
- Abordagens temáticas de literatura de língua inglesa.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar, bem como as possibilidades individuais.
- Reconhecimento de reações de emoções nas falas, temas e direções.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Descrição de vestuário e aparência.
- Compreensão e relato de climas, estações e festividades.
- Descrição de atividades correntes, rotinas diárias.
- Gêneros textuais: autobiografia, diálogo, blog.
- Léxico recursivo e aprofundado nos textos e contextos.
- Funções de expressões idiomáticas nos discursos.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, preposições, adjetivos e advérbios no texto.
- Aspectos de pronúncia. Aspectos culturais na rotina de crianças pertencentes a povos de língua inglesa.
- Observação do papel e da importância da pronúncia e entonação em inglês.
- Compreensão e uso dos principais elementos do sistema gramatical, incluindo artigos definidos e indefinidos, verbos regulares e irregulares, e construção de frase, prestando atenção à ordem das palavras.
- Organização e apresentação de informações e de ideias sobre diferentes temas, questões ou eventos, comparando perspectivas e experiências.
- Reconhecimento e descrição das características de tipos familiares de textos e observação de como eles contribuem para a formação de significados.
- Abordagens temáticas de literatura de língua inglesa.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Reconhecimento de reações de emoções nas falas, temas e direções.



### Competências Acadêmicas

- Leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros, considerando a estrutura, efeitos de sentidos, estabelecendo relações com a língua materna.

### Competências Ético-estéticas

- Compreensão dos costumes de diferentes povos falantes de língua inglesa, identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles e entre seus próprios costumes.

### Competências Políticas

- Regras de convivência em espaços de diversidade, a direitos e deveres do cidadão e a questões sociais e políticas que tenham impacto na vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam.

### Competências Tecnológicas

- Análise dos diferentes discursos, oral e escrito, assim como o uso de recursos verbais e não verbais na organização textual.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- Apresentações pessoais e das pessoas de convívio.
- Perguntas e respostas sobre o tempo e clima.
- Descrição de rotinas diárias.
- Utilização das diferentes maneiras de descrever a posse de objetos.
- Tópicos relacionados a preços e preferências.
- Descrição de lugares, pessoas e moradias.
- Gêneros textuais: autobiografia, formulário, diálogo, cartão.
- Comunicação com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Léxico nos textos e contextos.
- Expressões idiomáticas no discurso.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, verbos, artigos, preposições, adjetivos e advérbios no texto.
- Aspectos de pronúncia.
- Inglês no mundo como língua franca.
- Textos da tradição oral na língua inglesa (canções, poemas, trava-línguas, adivinhas, parlendas, dentre outros).
- Acolhida às diversidades de culturas e dos diversos discursos.
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto; inferências que constituem o sentido do texto.
- Compreensão e expressão de efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras etc.).
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias etc.).
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Identificação de informações importantes em uma fala e discriminação entre fatos e opiniões ou o posicionamento do (inter)locutor.

- Reconhecimento de detalhes em uma fala, encontrando ideia principal e sabendo fazer inferências.
- Apropriação de elementos das linguagens das tecnologias de informação e comunicação em língua inglesa para fazer uso de ferramentas como dicionários, tradutores, GPS, mapas virtuais, tutoriais, jogos e sites, identificando novas possibilidades de aprendizagem e usando-as para a prática de vocabulário, pronúncia etc.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- Relato sobre rotinas diárias e suas frequências.
- Descrição de objetos, lugares e pessoas.
- Descrição de ações em andamento.
- Descrição de habilidades e preferências.
- Descrição de eventos passados.
- Perguntas e respostas sobre quantidades.
- Solicitações e pedidos.
- Gêneros textuais: biografia, quadrinhos, diálogo, recados.
- Comunicação com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Léxico nos textos e contextos e processo de formação de palavras.
- Expressões idiomáticas no discurso.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, verbos, artigos, preposições, adjetivos e advérbios no texto.
- Noções fonéticas, destacando o uso dos verbos irregulares.
- Abordagens temáticas de literatura inglesa.
- Acolhida às diversidades de culturas e aos diversos discursos.
- Textos literários em língua inglesa (lendas, mitos, histórias em quadrinho, dentre outros).
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto; inferências que constituem o sentido do texto.
- Compreensão e expressão efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras etc.).
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias etc.).
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte
- Reescrita de versões iniciais do texto e alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa

sa durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.

- Identificação de informações importantes em uma fala e discriminação entre fatos e opiniões ou o posicionamento do (inter)locutor.
- Reconhecimento de detalhes em uma fala, encontrando ideia principal e sabendo fazer inferências.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO**

- Relato e descrição de eventos e experiências passados.
- Planos e eventos futuros.
- Negociação de preços.
- Fornecimento de instruções.
- Comparações.
- Uso de verbos modais no discurso.
- Sugestões e conselhos.
- Gêneros textuais: narrativa: começo, meio e fim, textos de opinião, textos explicativos.
- Comunicação com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Léxico recursivo e aprofundado nos textos e contextos.
- Expressões idiomáticas no discurso
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, verbos, artigos, conjunções, interjeições, preposições, adjetivos e advérbios no texto.
- Aspectos de fonética.
- Abordagens temáticas de literatura Inglesa.
- Acolhida às diversidades de culturas e aos diversos discursos.
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto; inferências que constituem o sentido do texto.
- Compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras etc.).
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias etc.).
- Compreensão e posicionamento em relação ao tema abordado (relações interpessoais) – compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.

- Reescrita de versões iniciais do texto e alterações pertinentes ao projeto, estabelecido.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Identificação de informações importantes em uma fala e discriminação entre fatos e opiniões ou o posicionamento do (inter)locutor.
- Reconhecimento de detalhes em uma fala, encontrando a ideia principal e sabendo fazer inferências.
- Buscas e exploração de sites e redes sociais de grupos de interesse na língua inglesa, compreendendo modos de navegação e participação, apropriando-se da terminologia utilizada.

**CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO**

- Opiniões e discussões sobre prós e contras.
- Expressão de condições: hipóteses e possibilidades.
- Narrativa de histórias e eventos no presente e no passado.
- Expressão de emoções e preferências, com marcas de formalidade e informalidade.
- Identificação e descrição de problemas, reclamações e explicações de que algo precisa ser feito.
- Relato e questionamento sobre experiências de vida.
- Gêneros textuais: narrativa: começo, meio e fim, textos explicativos, textos de opinião.
- Comunicação com vários gêneros textuais: verbais, não verbais e digitais.
- Léxico recursivo e aprofundado nos textos e contextos.
- Expressões idiomáticas no discurso.
- Variação linguística: discurso oral versus discurso escrito.
- A função e o sentido das classes de palavras: substantivos, pronomes, verbos, artigos, conjunções, interjeições, preposições, adjetivos e advérbios no texto.
- Aspectos de fonética.
- Abordagens temáticas de literatura de Língua Inglesa.
- O papel da Língua Inglesa no mundo como língua franca.
- Acolhida às diversidades de culturas e aos diversos discursos: coloquialismos.
- Compreensão e expressão das características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar sua história.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Reescrita de versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Prática da escuta e compreensão da língua inglesa durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Identificação de informações importantes em uma fala e discriminação entre fatos e opiniões ou o posicionamento do (inter)locutor.
- Reconhecimento de detalhes em uma fala, encontrando a ideia principal e sabendo fazer inferências.
- Participação de interações orais em língua inglesa (relatos, depoimentos, entrevistas, dentre outras) sobre as responsabilidades do estudante e de diferentes profissões, usando recursos linguístico-discursivos para descrever atribuições;
- Utilização da Língua Inglesa para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões, simulações e role-play.

## 7.3 Ensino Médio



### Competências Acadêmicas

- Leitura e produção de textos escritos de diferentes gêneros, considerando estrutura, efeitos de sentidos, e estabelecendo relações com a língua materna.
- Análise crítica dos diferentes discursos, oral e escrito, incluindo o próprio, considerando as situações comunicativas.

### Competências Ético-estéticas

- Compreensão dos estrangeirismos como um movimento de relação de poder na sobreposição de culturas.
- Produção cultural em língua inglesa como representação da diversidade cultural e linguística

### Competências Políticas

- Compreensão de costumes dos diferentes povos falantes de língua inglesa, identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles.
- Uso da língua oral na manifestação das vivências e na explicação da realidade, explorando as diferentes nuances da pronúncia.

### Competências Tecnológicas

- Apropriação dos conhecimentos da língua inglesa e de seus mecanismos, como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- Uso de recursos verbais e não verbais na organização de um texto, para ampliar a capacidade de compreensão e emprego da língua inglesa.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- A função e os sentidos de todas as classes de palavras no texto, com ênfase nas conjunções, para a melhor compreensão dele.
- Comunicação em tempos verbais simples, progressivo, perfeitos, modais e condicionais.
- Gêneros textuais orais e escritos referentes às rotinas, descrições e relatos.
- Gêneros para produção escrita: cartão postal, resumo, e-mail, scraps e postagens.
- Variação linguística: discurso oral direto e indireto versus discurso escrito.
- Tempos verbais simples, progressivos, perfeitos, da passiva, condicionais e modais.
- Aprofundamento lexical em textos e contextos e processos de formação de palavras.
- A função das classes gramaticais na produção do discurso.
- Participar de interações orais em língua inglesa sobre modos de viver e perceber o mundo, o que nos referencia e como vemos o outro, usando recursos linguístico-discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos e valores;
- Análise crítica sobre aspectos e influências de países falantes de língua inglesa nas mídias e no cotidiano.
- Fazer uso de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) no auxílio à produção de texto.
- Reconhecimento da função social de anúncios e campanhas publicitárias (convencer o leitor a participar), explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas, estabelecendo relações e fazendo inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (ilustrações, fotos etc.).
- Compreensão e expressão das características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar a sua história.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido.
- Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado, assim como o efeito do uso de marcas de formalidade e informalidade.
- Utilização da Língua Inglesa para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões, simulações e role-play.
- Utilização de recursos sintáticos, substituição de palavras e linguagem figurada.
- Compreender modos e estratégias de participação em comunidades virtuais em língua inglesa, identificando os temas abordados e os pontos de vista.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Gêneros para produção escrita: resenha descritiva, anúncio, cartum, questionários (quizzes), narrativa com início, meio e fim, resenhas, descrições pessoais.
- Textos de opinião e explicativos.
- Gêneros textuais orais e escritos: entrevistas, anúncio, crônicas, contos, roteiros, vídeos, curta-metragens, dentre outros, usando recursos linguístico-discursivos para descrever, expor, narrar ou argumentar sobre diferentes valores.
- Aprofundamento no uso de tempos verbais simples, progressivos, perfeitos, da passiva, condicionais e modais.
- Aprofundamento lexical em textos e contextos e processos de formação de palavras: prefixos, sufixos, verbos oriundos de adjetivos e substantivos.
- A função das classes gramaticais e da sintaxe na produção do discurso.
- Utilização adequada de marcadores do discurso.
- Os marcadores sequenciais e textuais como elo coerente do texto.
- Análise crítica sobre aspectos e influências de países falantes de língua inglesa nas mídias e no cotidiano.
- Identificação e interpretação valores veiculados pelo texto – posicionar-se ante valores, ideologias e propostas estéticas presentes no texto.
- Compreensão e expressão das características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar a sua história.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Reescrita de versões iniciais do texto e alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido.
- Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado, assim como o efeito do uso de marcas de formalidade e informalidade.
- Utilização, na fala, da forma gramatical correta, conforme a função comunicativa; unidades lexicais adequadas para expressar sentidos específicos, produzindo discurso fluente e natural.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões, simulações e role-play.
- Utilização de recursos sintáticos, substituição de palavras e linguagem figurada.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Gêneros para produção escrita: textos de opinião.
- Gêneros textuais escritos autênticos estabelecendo relações de sentidos com a língua materna.
- A função de diferentes tempos verbais para a sustentação de hipóteses, ideias e argumentação na produção de sentidos.
- Aprofundamento lexical em textos e contextos e processos de formação de palavras: prefixos, sufixos, verbos oriundos de adjetivos e substantivos.
- Estratégias de leitura na apreensão do significado do texto.
- Identificação de implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto.
- Períodos simples e compostos na constituição dos textos.
- Aspectos estruturais gerais e específicos da língua.
- A língua inglesa e sua influência nos cenários e contextos internacionais.
- Apropriação de modelos e estruturas de exames seletivos externos nacionais.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Reescrita de versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Revisão dos textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia.
- Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido.
- Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado, assim como o efeito do uso de marcas de formalidade e informalidade.
- Utilização, na fala, da forma gramatical correta, conforme a função comunicativa; unidades lexicais adequadas para expressar sentidos específicos, produzindo discurso fluente e natural.
- Utilização da língua inglesa para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões, simulações e role-play.
- Utilização de recursos sintáticos, substituição de palavras e linguagem figurada.
- Textos em língua inglesa (relatos, depoimentos, entrevistas, documentários, palestras, resumos e artigos

acadêmicos, dentre outros) que tratem de atividades profissionais, da valorização de profissões e ideias no passado, no presente ou no futuro, em diferentes sociedades e épocas, identificando posturas éticas e posicionando-se criticamente.



## 8.0 MAPA DOS CONTEÚDOS NUCLEARES - ESPANHOL

### 8.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



#### Competências Acadêmicas

- Leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros, considerando a estrutura, efeitos de sentidos, estabelecendo relações com a língua materna.

#### Competências Ético-estéticas

- Compreensão dos costumes de diferentes povos falantes de língua espanhola, identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles.

#### Competências Políticas

- Regras de convivência em espaços de diversidade, a direitos e deveres do cidadão e a questões sociais e políticas que tenham impacto na vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam.

#### Competências Tecnológicas

- Análise dos diferentes discursos, oral e escrito, assim como o uso de recursos verbais e não verbais na organização textual.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Cumprimentos básicos, despedidas e comandos de sala de aula.
- Apresentar informações factuais sobre si mesmo, família, amigos e objetos do cotidiano.
- Reconhecimento de aspectos das músicas, das histórias, das rimas e das imagens de culturas falantes de língua espanhola.
- Produção de gênero textual: cartão.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais), como imagens, histórias em quadrinho, cartão e bilhetes, com foco na ideia central do texto.
- Léxico nos textos e contextos.
- Interação, em Língua Espanhola, usando frases e expressões simples, reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Prática da escuta e da compreensão da língua espanhola, durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Os diferentes sons da língua espanhola.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Datas comemorativas de países hispanofalantes.
- O lúdico nas aulas de língua espanhola: jogos e brincadeiras.
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Relatos de ações relacionadas a atividades diárias em casa.
- Produção de gênero textual: lista, cartão.
- Leitura de alguns gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais), como receitas, histórias em quadrinho, anúncios e fábulas, com foco na ideia central do texto.
- Aspectos da língua: pronúncia.
- Prática da escuta e da compreensão da língua espanhola, durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Interação, em língua espanhola, usando frases e expressões simples, reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Estudo do vocabulário: localização de objetos, pessoas, números 1-10, familiares, brinquedos, cores, animais domésticos e selvagens.
- O sentido das classes de palavras no texto: substantivos e adjetivos.
- Léxico nos textos e contextos.
- Datas comemorativas dos países hispanofalantes.
- Aspectos culturais e artísticos.
- O lúdico nas aulas de Língua Espanhola: jogos e brincadeiras.
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Relatos de ações relacionadas a atividades diárias na escola.
- Produção de gênero textual: cartão, bilhete, poesias, fábulas e cartas.
- Localização e identificação de objetos e pessoas.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais), com foco na ideia central e na função social do texto.
- Incentivo à oralidade em língua espanhola: declamação de poemas.
- Léxico nos textos e contextos.
- Troca de informações sobre a localização de objetos.
- Partilha e comparação de compreensões e opiniões sobre ideias encontradas em textos, tais como obras de arte, fábulas, performances e programas de televisão.
- Aspectos da língua: pronúncia.
- O sentido das classes de palavras no texto: substantivos, pronomes e adjetivos.
- Datas comemorativas de países hispanofalantes.
- O lúdico nas aulas de Língua Espanhola: jogos e brincadeiras.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.
- Prática da escuta e da compreensão, em língua espanhola, durante as diversas atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da Língua Espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- Relatos e questionamentos sobre ações relacionadas a atividades diárias na interação com a família.
- Tópicos relacionados a cidades e países.
- Descrição de pessoas, esportes, dias da semana, meses estações do ano.
- Utilização de palavras interrogativas para diversos contextos.
- Interação, em língua espanhola, usando frases e expressões simples e reconhecendo como o idioma reflete práticas culturais.
- Produção de gênero textual: recado, convite, cartaz, microconto, crônica.
- Troca de informações sobre localização de objetos e de pessoas.
- Tópicos relacionados a cidades e países.
- Descrição de pessoas, expressões de tempo e hora.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais), com foco na ideia central e na função social do texto.
- Léxico nos textos e contextos.
- Aspectos da língua: pronúncia.
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- O lúdico nas aulas de Língua Espanhola: jogos e brincadeiras.
- Datas comemorativas de países hispanofalantes.
- Abordagens temáticas de literatura de Língua Espanhola.
- Prática da escuta e da compreensão, em língua espanhola.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Relatos e questionamentos sobre ações relacionadas a atividades diárias de estudo extraclasse.
- Compreensão e relato de climas e estações.
- Produção de gênero textual: informações pessoais, diálogo, e-mail, blog, cartaz.
- Descrição de vestuário e aparência.
- Léxico nos textos e contextos.
- Aspectos culturais na rotina de crianças pertencentes a povos de língua espanhola.
- Organização e apresentação de informações e de ideias sobre diferentes temas, questões ou eventos, comparando perspectivas e experiências.
- Estudo de aspectos econômicos, geográficos, culturais e sociais da língua espanhola.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais), com foco na comparação das diversas situações comunicativas.
- Funções de expressões idiomáticas nos discursos.
- Observação do papel e da importância da pronúncia e entonação em Língua Espanhola.
- Compreensão e uso dos principais elementos do sistema gramatical, incluindo artigos definidos e indefinidos.
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- O lúdico nas aulas de Língua Espanhola: jogos e brincadeiras.
- Datas comemorativas de países hispânicos e a influência destas na cultura brasileira.
- Abordagens temáticas de literatura de Língua Espanhola (contos de Hans Christian Andersen e dos irmãos Grimm).
- Compreensão auditiva: as músicas e os vídeos nas aulas de língua estrangeira.

## 8.2 Anos finais do Ensino Fundamental



## Competências Acadêmicas

- Leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros, considerando a estrutura, efeitos de sentidos, estabelecendo relações com a língua materna.

## Competências Ético-estéticas

- Compreensão dos costumes de diferentes povos falantes de língua espanhola, identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles e entre seus próprios costumes.

## Competências Políticas

- Produção histórico-cultural em língua espanhola como representação da diversidade cultural e linguística.

## Competências Tecnológicas

- Análise dos diferentes discursos, oral e escrito, assim como o uso de recursos verbais e não verbais na organização textual.

## CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- Apresentações pessoais e das pessoas de convívio, vocabulários para situações cotidianas, cumprimentos.
- Gêneros textuais: construção de uma autobiografia.
- Perguntas e respostas sobre tempo e clima.
- Estudo de vocabulário: situações cotidianas.
- A função e o sentido, no texto, das classes de palavras.
- Aspectos da língua: pronúncia.
- Compreensão e uso dos principais elementos do sistema gramatical, incluindo artigos definidos e indefinidos, verbos regulares e irregulares.
- Produção de gênero textual: entrevista, agenda pessoal, cartão, e-mail.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais).
- Abordagens temáticas de literatura de língua espanhola, como o trabalho com história em quadrinhos e clássicos adaptados.
- As interações sociais do estudante e seu contexto.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto; inferências que constituem o sentido do texto.
- Compreensão e expressão de efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras etc.).
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias etc.).
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Prática da escuta e compreensão da língua espanhola durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.
- A música e os vídeos nas aulas de Língua Espanhola.

## CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- Descrição de lugares, de pessoas, de moradias, de ações em andamento e de eventos passados. Conto e crônica.
- Solicitações e pedidos; requerimento e carta argumentativa.
- Léxico nos textos e contextos e processo de formação de palavras.
- Produção de gênero textual: biografia, quadros, diálogo, recados.
- As funções das expressões idiomáticas no discurso.
- Comunicação com vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais).
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- Noções fonéticas, destacando o uso dos verbos irregulares.
- As influências hispânicas em nosso cotidiano.
- Abordagens temáticas de literatura espanhola.
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto; inferências que constituem o sentido do texto.
- Prática da escuta e compreensão da língua espanhola durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.
- A música e os vídeos nas aulas de Língua Espanhola.
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias etc.).
- Aspectos histórico-culturais dos povos falantes da língua espanhola, respeitando suas peculiaridades.

## CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- Relatos e descrição de eventos e experiências passados.
- Planos e eventos futuros.
- Gostos, preferências e comparativos.
- Sugestões e conselhos: horóscopo, teste vocacional, descrição de artistas.
- Acolhida às diversidades de culturas e aos diversos discursos.
- Aspectos implícitos pertinentes ao sentido do texto e às inferências que constituem o sentido do texto.
- Estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos – valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.).
- Compreensão e posicionamento em relação ao tema abordado (relações interpessoais) – compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Reescrita de versões iniciais do texto e alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Negociação de preços.
- As comidas típicas dos países hispanofalantes.
- Emprego correto do *muy* x *mucho*.
- Produção de gênero textual – narrativa: começo, meio e fim. Contos e crônica.
- Textos de opinião e explicativos.
- Léxico nos textos e contextos.
- Expressões idiomáticas no discurso.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais).
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- Noções fonéticas.
- Abordagens temáticas de literatura hispânica.
- Aspectos histórico-culturais dos povos falantes da língua espanhola, respeitando suas peculiaridades.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Músicas, vídeos e dramatizações nas aulas de Língua Espanhola.

## CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- Relatos e descrição de eventos e experiências atuais e passados.
- Planos e eventos futuros.
- Expressão de emoções.
- Produção de gênero textual: textos informativos, explicativos e de opinião.
- Expressão de condições: hipóteses e possibilidades.
- Narrativa de histórias e eventos no presente e no passado.
- Expressão de emoções e preferências, com marcas de formalidade e informalidade.
- Identificação e descrição de problemas, reclamações e explicações que algo precisa ser feito.
- Relato e questionamento sobre experiências de vida.
- Reescrita de versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Leitura de vários gêneros textuais (verbais, não verbais e digitais).
- Léxico nos textos e contextos.
- Expressões idiomáticas no discurso.
- Variação linguística: discurso oral versus discurso escrito.
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- Noções fonéticas.
- Abordagens temáticas de literatura de língua espanhola.
- Aspectos histórico-culturais dos povos falantes da língua espanhola, respeitando suas peculiaridades.
- Aspectos culturais e artísticos.
- Prática da escuta e compreensão da língua espanhola durante as atividades realizadas, respeitando as possibilidades individuais, do grupo e da série.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar, respeitando o vocabulário visto, bem como as possibilidades individuais.

- Identificação de informações importantes em uma fala e discriminação entre fatos e opiniões ou o posicionamento do (inter)locutor.
- Reconhecimento de detalhes em uma fala, encontrando a ideia principal e sabendo fazer inferências.
- Músicas, vídeos e dramatizações nas aulas de Língua Espanhola.

## 8.3 Ensino Médio



### Competências Acadêmicas

- Uso da língua oral na manifestação das vivências e na explicação da realidade, explorando as diferentes nuances da pronúncia.
- Uso de recursos verbais e não verbais na organização de um texto para ampliar a capacidade de compreensão e emprego da língua espanhola.

### Competências Ético-estéticas

- Compreensão de costumes dos diferentes povos falantes de língua espanhola, identificando singularidades e estabelecendo relações entre eles.
- Produção cultural em língua espanhola como representação da diversidade cultural e linguística.

### Competências Políticas

- Produção histórico-cultural em língua espanhola como representação da diversidade cultural e linguística.

### Competências Tecnológicas

- Apropriação dos conhecimentos da língua espanhola e de seus mecanismos, como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Gêneros para produção escrita: artigo de opinião, e-mail, *scraps*, postagens, resumos.
- Gêneros textuais orais e escritos referentes às rotinas, descrições e relatos.
- Comunicação em tempos verbais: presente e passado.
- A função e o sentido das classes de palavras no texto.
- Variação linguística: discurso oral versus discurso escrito.
- Uso do tú e do usted: situações informais e formais.
- O voseo nos países da região rio-platense.
- Léxico em textos e contextos e processos de formação de palavras.
- Aspectos de fonética.
- A língua espanhola como ferramenta de promoção da cultura de paz e solidariedade entre os povos.
- Estabelecimento de relações entre língua portuguesa e língua espanhola: forma e sentido.
- Funções das expressões idiomáticas.
- Festividades dos países hispânicos.
- Países hispano-americanos e o Mercosul.
- Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido.
- Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado.
- Utilização na fala da forma gramatical correta, conforme a função comunicativa, unidades lexicais adequadas para expressar sentidos específicos, produzindo discurso fluente e natural.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões e simulações.
- Utilização de recursos sintáticos, substituição de palavras e linguagem figurada.
- Músicas, vídeos, filmes e dramatizações nas aulas de Língua Espanhola.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Gêneros para produção escrita: resenha descritiva, anúncio, tira e narrativa.
- Textos de opinião e explicativos.
- Gêneros textuais orais e escritos, textos de opinião e artigos referentes às rotinas, descrições e relatos, entrevistas, anúncios, fragmentos de textos literários e autênticos.
- Comunicação em tempos verbais: presente, passado e futuro.
- Léxico em textos e contextos e processos de formação de palavras.
- Aspectos de fonética.
- Aprofundamento no uso de tempos verbais simples, perfeitos, da passiva, condicionais e modais.
- Aprofundamento lexical em textos e contextos e processos de formação de palavras: prefixos, sufixos, verbos oriundos de adjetivos e substantivos.
- Desenvolvimento da correta utilização do sistema fonético.
- A função das classes gramaticais e da sintaxe na produção do discurso.
- Utilização adequada de marcadores do discurso.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Construção da argumentação.
- A língua espanhola como ferramenta de promoção da cultura de paz e solidariedade entre os povos.
- Estabelecimento de relações entre língua portuguesa e língua espanhola: forma e sentido.
- Reescrita de versões iniciais do texto e alterações pertinentes ao projeto estabelecido.
- Funções de expressões idiomáticas.
- Variações linguísticas: discurso oral versus discurso escrito.
- Aspectos histórico-culturais dos povos falantes da língua espanhola respeitando suas peculiaridades.
- Modelos e estruturas de exames seletivos externos e nacionais.

- Festividades hispânicas.
- Falsos cognatos.
- Os heterogênicos.
- Os heterotônicos.
- Músicas, vídeos, filmes e dramatizações nas aulas de Língua Espanhola.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Gêneros para produção escrita: textos de opinião, explicativos, resenhas de filme e livro, resumos. Dissertação-argumentativa.
- A função de diferentes tempos verbais para a sustentação de hipóteses, ideias e argumentação na produção de sentidos.
- Acesso a sites de revistas e jornais mundiais.
- Estudo das profissões do futuro.
- Estabelecimento de relações de sentido com a língua materna (textos de opinião, informativos e explicativos).
- Estratégias de leitura na apreensão do significado do texto.
- Realização de inferências de modo a construir o sentido do texto.
- Períodos simples e compostos na constituição dos textos.
- Aspectos estruturais gerais e específicos da língua.
- A língua espanhola e sua influência nos cenários e contextos internacionais.
- Presença da língua espanhola em diferentes suportes.
- Apropriação de modelos e estruturas de exames seletivos externos e nacionais.
- Planejamento do texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.
- Reescrita de versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido
- Revisão dos textos escritos, de modo a fazer alterações finais e pontuais de formato, de segmentação, de pontuação e de ortografia.
- A língua espanhola como meio de comunicação e interação entre culturas.
- Diversidade cultural: América Latina e Espanha.
- Análise de informações importantes da fala e seu efeito na produção de sentido.
- Produção de fala com boa pronúncia, entonação, ritmo e ênfase adequados ao sentido desejado, assim como o efeito do uso de marcas de formalidade e informalidade.
- Utilização, na fala, da forma gramatical correta,

- conforme a função comunicativa; unidades lexicais adequadas para expressar sentidos específicos, produzindo discurso fluente e natural.
- Utilização da língua espanhola para se comunicar em atividades de paráfrase, entrevistas, discussões e simulações.
- Utilização de recursos sintáticos, substituição de palavras e linguagem figurada.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto Portugal: Asa, 2001.

COYLE, D. *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. Nottingham.: Scottish Languages review, v. 13, p. 1-18, 2006.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

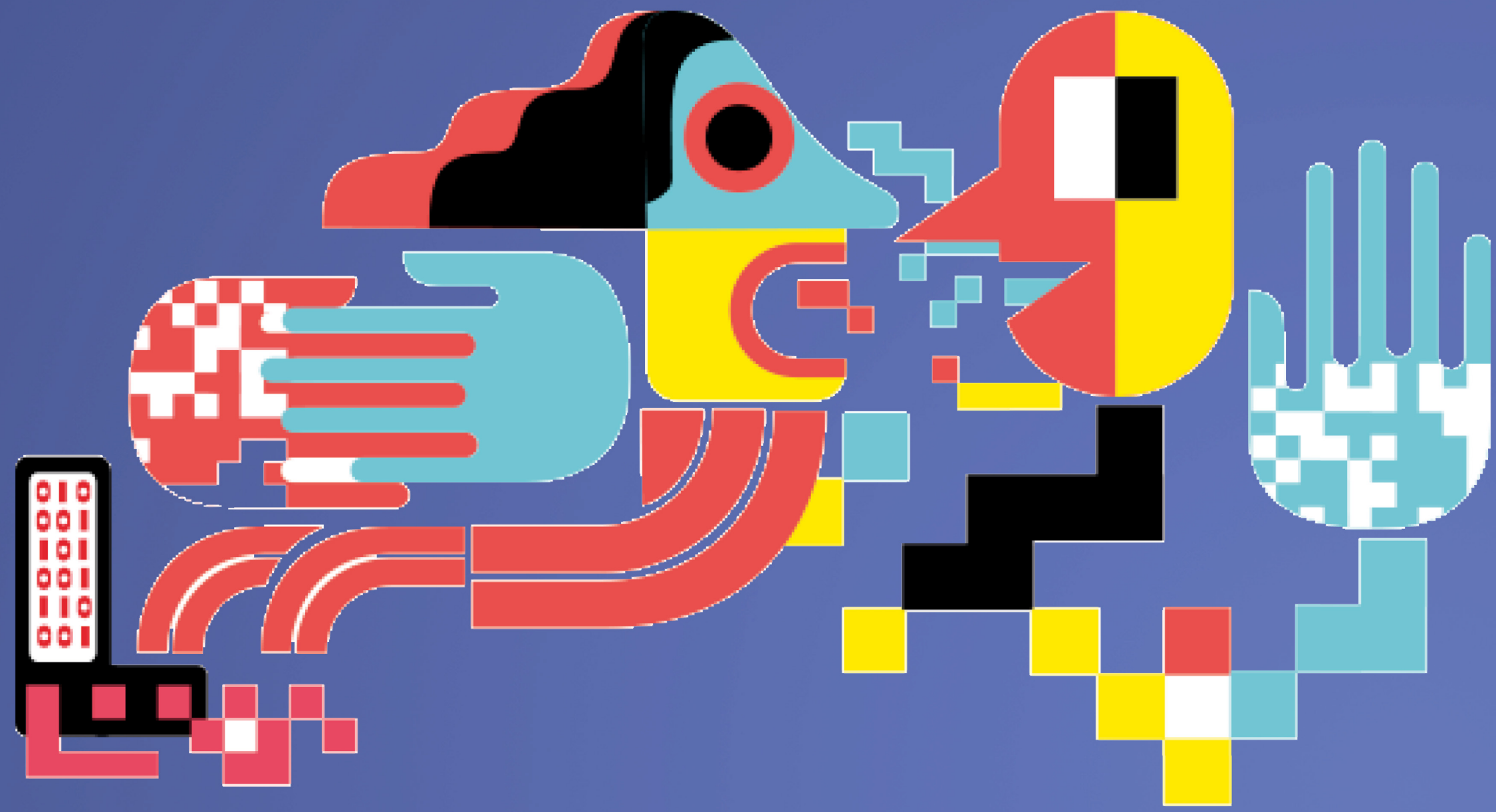
DALTON-PUFFER, C. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, p. 51-81, 1998.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado 6: desenvolvimentos*. Campinas: Unicamp; FAPESP, 1996.

ROBERTS, M. Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Tech. Report No. 9, pp. 162–182). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.



ARTE

## 1.0 ASPECTOS GERAIS

“A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos.”

(BARBOSA, 1975)

A educação em Arte possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, de ampliar a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Além disso, a Arte, como componente curricular no contexto escolar, igualmente gera pontes com outras áreas de conhecimento e estabelece relações com o mundo, estimulando e desenvolvendo outras formas de percepção. O ensino em Arte tem por objetivo o estímulo ao conhecer, apreciar e refletir sobre as produções artísticas individuais e coletivas de diversas culturas e épocas, compreendendo a diversidade de valores que orientam tanto o seu próprio modo de pensar e agir quanto o da sociedade.

Sabemos que a linguagem – independentemente do campo de conhecimento em que se localize – se caracteriza por uma série de códigos particulares e autoestruturados e que, compartilhados e coordenados de forma consensual, servem à comunicação, à expressão e à produção de conhecimento humano. A Arte, por sua vez, dá-se por meio de suas diversas linguagens:

desenho, pintura, escultura, teatro, música, dança etc. As vivências nas diferentes linguagens e o contato com a história de cada área estudada propiciam aos estudantes reconhecimento cultural e social, preparando-os para ver, observar e refletir sobre experiências estéticas pessoais e coletivas. No meio escolar, ainda que compreendamos o amplo repertório de linguagens da Arte, como citamos anteriormente, temos comumente a Arte, como componente curricular, dividida em quatro áreas distintas: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais.

Em caráter particular, a Arte pressupõe a experiência estética (do grego *aisthesis*), ou seja, daquilo que se relaciona com o sensível. Ao mesmo tempo, enquanto campo histórico constitui cultura e revela múltiplas formas de representação ao longo das diferentes épocas e sociedades. As dimensões da Arte são polissêmicas, isto é, podem ter múltiplos significados, reverberando de modo diferente, dependendo do contexto da criação artística e do sujeito que lê. Por serem simbólicos e terem significados ligados aos contextos sócio-históricos, dialogam com modos de sentir, pensar, expressar, narrar das sociedades.

A análise das manifestações artísticas gera conhecimento e produz significados acerca dos grupos sociais e de suas práticas simbólicas. A Arte é histórica e, por isso, modifica-se ao longo do tempo. Do mesmo modo, a questão do gosto ou daquilo que se compreende como o belo em cada época também é uma questão filosófica presente no estudo da estética – como campo filosófico –, e se altera conforme os grupos sociais

se transformam. Cada grupo cria seus modos de simbolizar e revela em suas práticas culturais formas de atribuir significados ao cotidiano. O desenvolvimento de critérios do que se pode tomar a cada época como o gosto, ou a noção do belo, assim como a Arte em si são conceitos abordados pela estética, e que adquirem novos significados em momentos históricos distintos.

Analisando a história da Arte, percebemos que determinadas práticas produzem sentidos para o cotidiano. As pessoas dançam, cantam, pintam, narram suas histórias. Por exemplo, uma dança ritualística para uma população tribal tem significado próprio. Pode ser realizada antes de alguma situação específica ou representar certas necessidades, celebração do maravilhoso. Em outras culturas, a dança pode ser experiência de prazer ou deleite. Isso quer dizer que a linguagem artística ganha sentido nas práticas culturais. No entanto, os objetos e práticas artísticas podem ser apropriados de modos diferentes por diversos grupos. Observemos novamente o caso da dança ritual. Quando é realizada pelo grupo de origem, tem certo significado; quando é apropriada por um grupo estrangeiro, adquire outros sentidos. O estrangeiro se apropria de determinados aspectos da dança, desenraiza-os e atribui outros espaços e tempos a ela. Com isso, novos significados são gerados, pois a dança se transformou em novo objeto. Não é mais aquela dança ritualística realizada pelos habitantes da determinada tribo, nem é uma dança do estrangeiro. Ela foi retirada e praticada por outros e seus sentidos se modificaram.

Por isso, compreender uma manifestação artística, seja de que gênero e em que contexto que for, implica perceber que a Arte acontece no processo interativo do sujeito com a obra, assim como na própria relação do sujeito com sua expressão. Para o ensino de Arte, tem-se como meta formar um aluno participativo, crítico, problematizador, inventivo. Nessa perspectiva, o trabalho com a Arte se constitui na linguagem artística como produtora de sentidos, pois promove a interação entre sujeitos e possibilitam modos de ver, perceber e interferir no mundo.

Um exemplo já conhecido na arte contemporânea é o parangolé, de Hélio Oiticica. Na produção do artista, os parangolés só adquiriam sentido quando vestidos, requisitando o sujeito para além da apreciação distante. Exigia mudança de lugar, pois o sujeito passava a ser parte da obra, integrando-a e criando uma nova espacialidade com ela. Na concepção de Oiticica, a interação entre sujeitos, aquele que observa e a obra, torna-se fundamental para que a Arte aconteça.

Nesse sentido, o trabalho com a Arte está na relação entre os sujeitos e não na observação distanciada da produção artística. Esse trabalho da Arte precisa revelar o quanto as interações provocam deslocamentos que possibilitam a construção de novos significados. As interações transcendem técnicas e materiais, e

possibilitam experiências pessoais de construção de novos conceitos e desenvolvimento da percepção em suas diferentes áreas.

O fazer artístico se estabelece no entrelaçamento dos significados produzidos nas leituras que o sujeito faz do objeto artístico e de seus contextos, assim como dos espaços autorizados – e não autorizados – da Arte. Além disso, da própria produção artística, da própria obra emanam significados que são alterados quando se modificam as relações propostas para aquele objeto. Por exemplo, quando uma obra está em um museu – espaço oficialmente autorizado da Arte, enquanto as ruas igualmente se tornam hoje autorizadas –, ela é lida com base nos silêncios, na contemplação. O museu exige certa atitude de leitura, diferente daquela da rua. Uma produção de arte pública, na rua, está permeada pelos sons e movimentos do espaço.

Em tempo, a Arte está muitas vezes – ainda que não se possa tomar como regra – inserida em um contexto que a põe em relação ao cotidiano. Quando uma obra requer que o sujeito (como no caso dos parangolés) transgrida a ideia de Arte como contemplação e pede um sujeito participativo. Nessa concepção, a Arte acontece na interação; assim, demanda leituras e instrumentaliza o sujeito para ler o mundo, transcendendo o óbvio, possibilitando a ampliação de sentidos. Produz questionamentos, dúvidas, estranhamentos, incertezas. Lida com o inespe-

rado e possibilita novas formas de significação, ampliando a compreensão de si, do mundo e buscando ir além do lugar-comum.

A sala de aula pode ser um importante espaço de criação e fruição em arte, partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas os alunos se capacitam para produzir, apreciar e dialogar com as manifestações artísticas de diferentes épocas e povos. Numa sala de aula de Arte, podemos entender que os limites não são rígidos entre aquilo que o aluno sabe e as intervenções do professor – tudo contribui para o processo criativo. O desenvolvimento das aulas de Arte se dá no contexto escolar por meio de articulações entre saberes historicamente construídos, dentro de determinada cultura, assim como na observação crítica dos mesmos saberes estabelecida na relação entre professores e estudantes ao longo do percurso.

## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

Compreendendo a Arte como produtora e reveladora de sentidos – no sentido da apreciação e fruição, assim como no da produção pessoal e coletiva da Arte –, temos por objeto de seu estudo as **linguagens artísticas, seus meios, repertórios e suas relações sócio-históricas**. Por linguagens artísticas, compreendemos os sistemas de símbolos e modos de representação caracterizados especialmente pela dimensão estética e que requerem um tipo de interação de natureza sensível. Ao compreender os códigos culturais, o sujeito é capaz de reconstruí-los, produzindo e atribuindo novos sentidos aos produtos artísticos.

A arte é a experiência da sutileza, do inefável e é constituída por sistemas simbólicos próprios que adquirem sentido na cultura. Dessa maneira, pode vir a ser choque, transgressão, hostilidade, escândalo. O sujeito precisa estar aberto para interlocuções com os objetos, deixando-se afetar pelos artefatos artísticos.

O objeto da Arte abrange saberes culturais e estéticos, inseridos em práticas de produção e apreciação artística fundamentais para a formação do sujeito. Nesse sentido, a compreensão dos sistemas de representação é basilar para uma consistente interlocução com os produtos da Arte, possibilitando experiências de análise e de crítica, leitura, interpretação e intervenção no mundo, de modo crítico e reflexivo.

Arte é linguagem. Linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, de acordo com as necessidades da sociedade na qual este indivíduo em questão

está inserido. A linguagem é a nossa primeira herança social. É através da aquisição da linguagem que os indivíduos se organizam socialmente, sendo regulados pelo seu simbolismo. Enquanto componente curricular, a arte pode ser contemplada não somente por uma, mas por diversas linguagens em diferentes áreas como o desenho, a pintura, a escultura, a fotografia, a música, o teatro e a dança.

No momento da construção de uma obra de arte, independente da linguagem artística, um conjunto de ideias surge de maneira sensível, imaginativa, estética, simbólica por seus produtores, no caso os artistas. Por sua vez, os apreciadores (espectadores, fruidores, público) são considerados participantes da produção da Arte e da sua história, no momento em que entram em contato com os aspectos sensoriais e cognitivos expostos pelo artista em sua obra. Neste momento, o espectador é livre para criar um novo conjunto de ideias em sua mente, independente dos significados propostos pelo artista. Seja produzindo, apreciando, analisando, fruindo, inferindo construindo ou desconstruindo um objeto artístico, o indivíduo está desenvolvendo habilidades e competências fundamentais para a compreensão e aquisição dessa linguagem.

A prática pedagógica de Arte precisa integrar os quatro campos de conhecimento distintos:

- **produção artística** – uso de meios materiais, instrumentos, objetos e o próprio corpo do sujeito para transmitir ideias, imagens e sentimentos;

- **história da Arte** – compreensão das relações entre Arte e conceitos estéticos das diferentes épocas;
- **estética** – reflexão sobre os processos dos alunos nas diversas linguagens artísticas, bem como em suas interações filosóficas na Arte;
- **crítica** – julgamentos sobre a expressão artística através do ato de ver e descrever o mundo artístico (BARBOSA, 2002, p. 6).

O ensino de Arte almeja, assim, contribuir para o desenvolvimento e as experiências humanas; convidando o estudante a criar, improvisar, compor, executar, interpretar, discutir, escrever e pensar, relatando e elaborando conceitos a partir da observação dos trabalhos de arte desenvolvidos em oficina com os alunos. Com a produção de trabalhos artísticos e conhecimento da produção de outras pessoas e de outras culturas, o estudante poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto o seu próprio modo de pensar e agir, bem como o modo de pensar e agir de outros grupos em diferentes sociedades. Ao conhecer e fazer arte, o estudante percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo.

As propostas de estratégias devem, portanto, permitir ao aluno, de uma forma geral, o contato com as expressões artísticas através da apreciação da Arte, do fazer artístico e da contextualização histórica. Devem proporcionar, sem-



pre, a vivência e a reflexão em Arte, que deverão se expandir para diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem, a seleção e a organização dos conteúdos gerais das diferentes linguagens artísticas visam proporcionar ao estudante o conhecimento de sua própria cultura, porém, igualmente, impulsionar a descoberta da cultura do outro, com o cuidado da relativização das normas e valores no contexto de diferentes culturas. Nesse sentido, devem-se considerar os seguintes critérios:

- Conteúdos que favorecem a compreensão da Arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- Conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- Conteúdos que possibilitam que o fazer artístico, a apreciação e a contextualização, possam ser realizadas com grau crescente de elaboração e aprofundamento (PIMENTEL, 1995, p.16).



## ARTE

Objeto de estudo: linguagens artísticas, seus meios, repertórios e suas relações sócio-históricas



### Competências Acadêmicas

- Conhecer – refletir, produzir e analisar – a Arte como linguagem e manifestação cultural, em suas dimensões individual e sócio-histórica, estética e política, reveladoras de identidades culturais e articuladoras de diferentes saberes.

### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer os elementos estéticos inerentes às manifestações artísticas para a compreensão da diversidade e das diferenças culturais, ampliando os diálogos interculturais e desenvolvimento do sentimento de preservação patrimonial e da memória cultural.

### Competências Políticas

- Analisar os diferentes discursos sócio-políticos inseridos na Arte, a partir da identificação dos valores dos diferentes sistemas de representação inseridos nas culturas popular, erudita e de massa.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos códigos das linguagens da Arte, seus elementos estruturais relativos à construção e execução das produções artísticas em seus aspectos materiais e simbólicos.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

A aprendizagem em Arte na escola não tem por objetivo principal formar artistas, mas sim instrumentalizar o estudante a compreender as diferentes linguagens artísticas como construção histórico cultural, identificando sua função comunicativa e estética. Nesse sentido, a aprendizagem em Arte perpassa a formação do julgamento estético, o desenvolvimento da inventividade. Isto posto, faz-se necessário o estímulo às experiências artísticas, por meio do contato com formas de fazer arte.

No entanto, não existe um único caminho, pois a aprendizagem em Arte se trata fundamentalmente de construir caminhos, pois é no processo que o pensamento se constrói. O produto final (em quaisquer das linguagens artísticas que compreendem o componente curricular em Arte) é o resultado de diversos processos mentais que tornam essa aprendizagem significativa.

Ao considerarmos a Arte em sua função formadora e transformadora de cidadãos, devemos contemplar conteúdos que trabalhem a memória do patrimônio cultural, novas e possíveis leituras do mundo por meio dos sons, imagens e movimentos e o entendimento da sociedade, por meio de atividades práticas de pesquisa, criação e fruição em Arte.

A apropriação desorganizada das imagens, sons e gestos oriundos da cultura cotidiana – como os meios de comunicação, bem como o senso comum –, pelos sujeitos em sociedade, torna fundamental o trabalho de intermediação realizado pelo educador para o

reconhecimento sistemáticos das produções de comunicação visual, cênica, corporal, musical ou outras que componham seu ambiente.

Nesse sentido, a concepção elitizada de Arte como algo exclusivo – como se produto de poucos gênios de habilidades inalcançáveis – faz parecer impossível ensinar ou aprender arte. Na escola, é preciso desconstruir a ideia do fazer artístico como algo exclusivamente relacionado ao talento natural. Para tanto, adentram-se as linguagens e selecionam-se conteúdos que possam lidar com aspectos da Arte que perpassam diferentes culturas e instâncias culturais, analisando, assim, processos simbólicos de artistas consagrados, bem como de alunos participantes das oficinas.

Na escola, ensinamos e aprendemos os modos de representar que os grupos e as culturas criam para si e de si. Desse modo, falamos das culturas que convivem na sociedade. Refletimos sobre a cultura popular, a cultura erudita, a cultura de massa e suas interfaces. Estudamos os produtos culturais, procurando criar diálogos, pois da obra de arte emanam muitos significados. Algumas nos causam prazer; outras, estranheza; outras nos desestabilizam e inquietam. Nessa área, os processos de aprendizagem estão envolvidos pelo conhecimento dos contextos de produção analisados pelo viés da sensibilidade estética, pelos diálogos com a obra de arte e pela criação artística.

O cerne desta proposta de ensino é a interação dos sujeitos com as linguagens artísticas. Linguagem entendida como sistema de

representação criado com base em códigos culturais. A aprendizagem, então, requer sujeitos em interação com os artefatos artísticos, construindo diálogos, interagindo com os objetos e criando redes simbólicas que se articulam. Pensando na Arte como sistema simbólico, é a obra que mobiliza os diálogos, pois é ela que instaura certas demandas no sujeito. Para aprender Arte, o aluno necessita compreender os sistemas simbólicos e atribuir sentidos aos produtos artísticos. Não basta dominar signos. É indispensável estabelecer um diálogo que permita entender os muitos significados das obras de arte. Requer analisar os contextos para compreender as mudanças das categorias estéticas e as variações dos sentidos dos símbolos artísticos.

Como aprendiz de Arte, o aluno também precisa ser autor, pois é quando produz, que o sujeito se desloca do lugar de apreciador para o de criador. Com isso, ele mobiliza conhecimentos de natureza conceitual e procedimental, para transformar em produtos da Arte. A criação artística na escola requer do aluno a articulação de elementos estruturais das linguagens, de aspectos conceituais das proposições, mas principalmente com elementos subjetivos, com as interpretações, com as incertezas, as escolhas pessoais, os deslocamentos, a memória e os modos de representação. A criação mobiliza todo conhecimento produzido durante as aulas e fora dela, mobiliza as experiências dos sujeitos, as hipóteses, as percepções pessoais, as indagações dos

colegas e do professor, os erros, as incertezas transformadas em produtos da Arte.

A aprendizagem em Arte na escola é individual, mas também é coletiva. A criação artística também inclui erros, incertezas e subjetividades. Essa aprendizagem envolve cognição e também a penetração em territórios outros, inscrevendo-se em diferentes topologias. A Arte é interterritorial, pois não se limita a certas concepções circunscritas em limites fronteiriços. Ela se vale de qualquer elemento, material, procedimento para criar objetos, conceitos estéticos. A contemporaneidade artística ampliou os limites da arte até o total extravasamento, produzindo artefatos múltiplos e polissêmicos. Por isso, a aprendizagem em Arte se trata fundamentalmente de construir caminhos, pois é no processo artístico que os pensamentos se constroem. O objeto artístico é o resultado de diversos processos materiais e mentais que incluem o domínio das estruturas características, dos códigos formais, das demandas simbólicas, assim como dos aspectos procedimentais.

A Arte possibilita a retomada dos recursos, o que proporciona o aprofundamento pela acumulação dos saberes formais – quanto mais oportunidades, melhor o sujeito aprende. Diante desses aspectos, o sujeito produz diálogos culturais.

Resumindo, aprender Arte requer:

- Compreensão dos sistemas simbólicos.
- Apreensão das estruturas das diferentes linguagens.
- Conhecimento dos aspectos formais de cada linguagem estudada.
- Aprendizagem de metodologias e técnicas.
- Invenção, transformação, ampliação.
- Leitura e interpretação.
- Fruição.
- Deixar-se afetar.
- Estabelecimento de diálogos entre as linguagens.
- Produção de significados com base em múltiplas linguagens.

## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

“Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura.”

(BARBOSA, 1998)

O ensino de Arte possui como potência a ampliação de percepções que os sujeitos têm de si e dos outros, desestabilizando tendências monoculturais, interferindo nos modos de perceber as realidades e interpretar os processos históricos. A Arte se constitui em elaborações cognitivas, afetivas, poéticas, estéticas que envolvem a construção de significados. Na abordagem da Arte como linguagem, a aprendizagem pressupõe o conhecimento de escolas artísticas e de técnicas tradicionais; ou seja, é necessário compreender que ela se estrutura a partir de determinados códigos construídos socialmente.

São códigos polissêmicos com multiplicidade de significações. Então, a aprendizagem da Arte e de suas diversas linguagens – visual, gestual, sonora e cênica – solicita a apropriação dos códigos particulares. Requer um tipo de conhecimento específico, pois está ligada a demandas simbólicas. O sujeito necessita compreender que as produções artísticas apresentam um modo próprio de atribuir sentido às coisas.

É no exercício da linguagem que o aluno exercita os procedimentos peculiares da Arte. Quando se expressa por meio dela, torna-se autor, e isso revela concepções particulares, marcas pessoais. A criação exige articulação de conhecimento dos elementos das linguagens que integram o fazer artístico. A situação de produção é fundamental para deslocar o sujeito e colocá-lo no papel de criador. Com isso, ele mobiliza ferramentas próprias para incorporar ao seu discurso e revelar modos de compreensão e percepção. Assim, as propostas metodológicas devem permitir que o sujeito seja autor, construa seus próprios caminhos – experimente, conheça.

É necessário compreender que, sendo a Arte um campo de diversas linguagens, seu estudo requer o conhecimento daquilo que é particular em cada campo. A pintura, por exemplo, exige o conhecimento de aspectos técnicos próprios de sua linguagem. Elementos como linha, cor, forma, espacialidade. Por isso, para criar em cada linguagem, o aluno precisa reconhecer e interagir com seus elementos estruturais. A linguagem da dança se utiliza da relação do corpo com o tempo/espço. A linguagem musical requer sons, silêncios. A linguagem teatral incorpora elementos de diversas linguagens artísticas. Solicita o cuidado com sons, silêncios, espaços e tempos, textos verbais e não verbais.

O contato eventual com produções artísticas ou a simples estimulação sensorial não são suficientes para a apreensão dos elementos estruturais das linguagens. É necessário o trabalho frequente com os contextos históricos, a

fruição com os objetos da Arte, a leitura e a invenção, promovendo a apropriação de símbolos específicos. A metodologia para ensiná-la precisa abranger diferentes modos de aprendizagem, pois os eixos que estruturam a área pedem abordagens diversas, de modo que o aluno possa construir um pensamento que amplie sua compreensão e percorra múltiplos caminhos de leituras e escritas.

A metodologia deve estimular a pesquisa, a experimentação, o levantamento de hipóteses, a resolução de problemas, os registros, de forma permanente, para que a construção e reconstrução do conhecimento articulem diversas competências. Essa condição se refere a um trabalho no qual o fazer não se separa da reflexão acerca dos conteúdos abordados. O estudo da Arte exige um ir e vir constante, observando aspectos do passado interferindo nas criações do presente. Demanda deixar-se afetar pelos objetos simbólicos e construir diálogos permanentes. Para aprender Arte, os alunos devem compreendê-la como produto cultural e transformar-se com base nas invenções e desconstruções artísticas. A metodologia de ensino deve ser diversificada, promovendo a interação do sujeito com a produção artística, estimulando os processos de significação.

A metodologia do ensino em Arte precisa valorizar o fazer artístico, a apreciação e contextualização histórica e cultural. Fazer Arte é descobrir e descobrir-se, pois, juntamente com os sons, as imagens, os gestos e/ou os movimentos, coexiste a emoção que está sempre

presente nesses sons, nessas imagens, nesses gestos e/ou movimentos.

A capacidade de criar está em todo ser humano. Sabemos que, ao criar, o sujeito, dentro de seu contexto cultural, utiliza a linguagem como construção. A Arte trabalha a invenção entendida não só como originalidade, mas como a capacidade de desenvolver a percepção, a imaginação, a sensibilidade, a criticidade, pressupostos para o desenvolvimento da capacidade indagadora.

Inventar e criar em Arte abrange o pensamento crítico, explorando a experimentação, a transgressão, o alargamento das ideias, a ampliação dos sentidos. Inventar não significa criar a partir do nada, mas abrange o processo de experimentação, de compreensão e apreensão dos códigos, instrumentos e técnicas para a criação. A invenção é ensinada e aprendida. Destacamos que a produção é marca pessoal, modo de criar significados, leituras e escritas de mundo. Inventar significa mobilizar elementos formais e aspectos subjetivos na produção artística. Quando inventa algo, o sujeito articula conhecimentos dos aspectos estruturais e simbólicos das linguagens. O aluno percorre caminhos, desenvolve processos pelos quais amplia conhecimentos e aprende a dominar aspectos das linguagens, tornando-se mais fluente para articulação de saberes.

É o conceito que trabalha a invenção entendida não só como originalidade, mas como a capacidade de desenvolver a percepção, a imaginação, a sensibilidade, a criticidade, pressupostos para o desenvolvimento da capacidade indagadora.

O fazer artístico é a prática artística expressa no trabalho de ateliê, na sala de dança, no estúdio de música, no laboratório de teatro. Prática que enfatiza a percepção, a fantasia e a imaginação criadora, para possibilitar o desenvolvimento de um processo próprio de criação. Em geral, o fazer artístico não deve se basear na simples imitação de modelos propostos, mas no desenvolvimento da criatividade do educando, a ser expressa nas mais diversas linguagens artísticas. Busca-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo de criação, desenvolvendo-se tanto nos modos de fazer técnico quanto na representação imaginativa e da expressividade.

É importante que os estudantes compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar desenvolvam seu conhecimento em Artes. Ao fazer e conhecer a Arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos sobre sua relação com o mundo e desenvolvem potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade. Essas habilidades contribuem para a apreensão dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

Por meio do convívio com este universo, os alunos podem conhecer:

- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais e suportes variados).
- O fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição, curiosidade e flexibilidade.
- O fazer artístico como experiência de interação (celebração e simbolização de histórias grupais).
- O objeto artístico como forma (sua estrutura ou leis internas de formatividade).
- O objeto artístico como produção cultural (documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade).

Outro aspecto que merece destaque no fazer docente é a apreciação da obra ou objeto de arte, que envolve a fruição, a percepção, a compreensão da Arte com base nas indagações ou nas interações entre o sujeito e a criação artística. Abrange os processos de apropriação dos símbolos culturais representados na obra de arte. Requer habilidades de leitura para a compreensão do objeto artístico e explora as dimensões que vão além das experiências sensoriais.

A apreciação requer um sujeito inquiridor, reflexivo, que perceba a Arte em sua complexidade e multiplicidade de significados. Na apreciação artística, as concepções históricas criam e revelam códigos próprios dos artefatos artísticos, no tempo e no espaço, considerando as forças políticas, históricas, sociais, geográficas e culturais mobilizadas para a criação. Situam os objetos artísticos como produtores de significado e propõem que o sujeito dialogue com a produção artística numa intenção de articular os sistemas de representação.

O conceito de apreciação propicia a interação entre os sujeitos envolvidos no processo, na medida em que o apreciador, em diálogo com a obra, desenvolve suas capacidades sensoriais, cognitivas, estéticas, criando hipóteses e potencializando novos sentidos. Possibilita compreender a produção artística como construção estética de acordo com as análises das criações, interferindo no modo de os sujeitos pensarem a realidade dos diversos períodos e culturas. Ajuda a perceber os diferentes processos culturais nas dimensões erudita, popular e de massa e promove os diálogos locais, regionais, nacionais e internacionais. Também permite, ao sujeito, entender que não há uma manifestação única, mas muitas possibilidades de criação de significados, envolvidas em aspectos sensíveis e poéticos. A metodologia usada para a apreciação da linguagem artística pode ser estética, semiológica, iconológica.

A leitura da imagem, nesta proposta de ensino, desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. “[...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente” (PILLAR; VIEIRA, 1992, p. 18).

No processo de leitura, a obra de arte adquire conteúdo expressivo para o aluno; sendo assim, ela é a própria consideração para o desenvolvimento do olhar, enquanto critério pessoal de interpretação estética. Quando se lê uma obra, diga-se, quando se reconhecem sentidos nela, entram em ação conhecimentos artísticos e não artísticos. A leitura ocorre no diálogo do espectador com a obra, num tempo/espço preciso. Por isso, “[...] não há uma leitura, mas leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem” (PILLAR, 1999, p. 20).

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar Arte com Arte é o caminho mais estimulante. O texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimento ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informação e sentido. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a apreciar, observar, ouvir, tocar e refletir sobre elas.

- O estudo, a análise e a apreciação das manifestações artísticas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a Arte desempenha nas culturas humanas.
- Inventando percursos educativos, buscando surpreender seus alunos, o professor trabalha a concepção de Arte, o aprender e a educação do olhar.

Todo o trabalho a ser desenvolvido nesse componente curricular precisa ter como princípio a Contextualização, que se refere à descoberta de técnicas, estilos e modos de fazer arte, e o estudo da História da Arte nas suas diversas linguagens. Em arte, não podemos dissociar teoria da prática, pois é a partir da prática que vem a reflexão, o senso crítico.

A obra de arte deve ser apreciada ou avaliada inserida no contexto histórico-cultural em que foi produzido; por isso, para o ensino de Arte propõe-se a contextualização, atividade que vai além das informações meramente factuais e de uma visão histórica cronológica. “A História da Arte e da Cultura deve ser algo vivo e ágil, onde o importante não é um estudo cronológico, mas uma perspectiva inter-relacionada com as produções artísticas, com os conceitos estéticos das diferentes épocas e com o próprio meio social em que determinada expressão artística se dá” (OSINSKI, 2002, p. 35).

A contextualização histórica possibilita a observação dos meios da Arte como campos de processo contínuo, orgânico e dialético, e que enfocam, em dado momento histórico, o registro do sentimento estético e da visão do artista ante os acontecimentos que o envolveram no momento de sua criação. Ao conhecer a história da Arte, o aluno poderá estabelecer relações mais profundas com sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar sua obra. O aluno pode se relacionar com a Arte de diversas épocas e estilos, conhecer os diferentes elementos que entraram em sua composição e construir um conhecimento teórico.

Seguindo a linha de raciocínio da aprendizagem em Arte, faz-se importante adaptar as metodologias de acordo com as faixas etárias, respeitando o nível de desenvolvimento dos indivíduos e as necessidades de cada etapa da vida escolar. O estudo da História da Arte, dos momentos históricos e dos estilos estéticos e técnicas de produção artística não se desvinculam dessa práxis. Assim, a metodologia deve perpassar os conceitos trabalhados no objeto de estudo, respeitando a fase de desenvolvimento do estudante, pois cada faixa etária se relaciona de forma diferente com o tema. Isso não quer dizer que um segmento dará mais ênfase em um conceito do que em outro. Todos os conceitos, fazer artístico, apreciação (estética e crítica) e contextualização, precisam ser considerados durante todo o período escolar.

De acordo com o pensamento cognitivista, a criança vai desenvolvendo conceitos à medida que vai crescendo e adquirindo novas experiências. As propostas de estratégias a serem desenvolvidas permitirão ao aluno, de uma forma geral, o contato com as expressões artísticas, através da apreciação, do fazer e da contextualização. Devem proporcionar, sempre, a vivência e a reflexão em Arte, que deverão se expandir para diferentes áreas do conhecimento. É importante realizar visitas a museus, galerias, ateliês, ensaios de grupos de dança, peças teatrais, concertos e bandas musicais, apresentação de corais, espetáculos e outros, no intuito de proporcionar vivências significativas no ensino de Arte.

No Ensino Médio, o ensino de arte deve contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de Arte desenvolvidos na Educação Infantil e Fundamental, em artes visuais, dança, música e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais. No Ensino Fundamental, a base de formação em Arte deve ter sido sólida o suficiente para que, no Ensino Médio, os alunos tenham possibilidade de saber e participar de outras manifestações artísticas como, por exemplo, cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, dentre outras artes audiovisuais e informáticas.

## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para desenvolver processos de avaliação em Arte, é indispensável ponderar que seu objeto de estudo – que compreende seus meios particulares, suas linguagens e sua história – é complexo e polissêmico. A avaliação deve possibilitar a leitura das criações dos alunos como modos de identificar caminhos possíveis e analisar o conhecimento desenvolvido pelos processos ocorridos na sala de aula.

Deve ser indicador dos percursos e permitir, ao professor, verificar como os processos aconteceram e como deverão continuar. Ajuda a pensar se as escolhas contribuíram para as aprendizagens, se a metodologia foi adequada. Olhar para os erros, para as arestas do processo, indica o que falta, mas também o que pode ser. Os acertos apontam caminhos e os erros apontam muito mais: revelam as frestas possíveis, as incertezas, outras possibilidades.

A avaliação deve ter sentido amplo e não rigorosamente técnico ou teórico, mas abarcar as intenções das propostas, em decorrência dos ritmos e características diferentes de cada aluno, e principalmente porque a Arte não é homogeneizante. Assim, os elementos estruturais das linguagens devem ser avaliados como parte do instrumental necessário para a produção artística. Pois é necessário ao aluno conhecer, compreender e se utilizar dos códigos e dos elementos estruturais das diferentes linguagens na criação dos produtos.

Todos os itens de avaliação devem ser revelados antes das produções, porque as proposições do professor podem ser lidas de muitos

modos pelos alunos. Então, os objetivos do projeto desenvolvido em sala de aula precisam nortear as intenções do professor e iluminar o que ele precisa analisar na produção do aluno. Por exemplo: o professor propõe a criação de registros dos espaços próximos à sala de aula para investigar um determinado conceito, como o invisível. Estabelece duas linguagens visuais: o desenho e a fotografia. Ele precisa discutir o conceito, o que pode significar a ideia de invisível. Uma das ideias poderia ser aquilo que está disposto na paisagem e não percebemos, como: um detalhe, um ângulo diferente de uma coluna do prédio, alguém que deixamos de olhar por algum motivo.

Depois de discutido o conceito, os critérios de avaliação devem ser esclarecidos. Podem ser negociados com os grupos ou estabelecidos pelo professor, mas devem ser ditos antes do início das criações. No exemplo, o conceito é fundamental, então as fotografias e os desenhos precisam mostrá-lo. Mas, será que uma fotografia superexposta (toda branca) ou uma folha em branco também poderia ser uma discussão sobre o conceito em questão? É necessário ter em mente que as proposições da Arte, quanto mais provocadoras, mais conduzirão a múltiplos caminhos. Desde o momento da discussão do conceito, o processo de aprendizagem está em andamento e, dependendo das reflexões do grupo e das leituras das produções, as aprendizagens poderão ampliar os caminhos.

O professor deve ter instrumentos de registro para sistematizar as situações de aprendi-

zagem e indicar sua intenção nos processos de ensino e de aprendizagem, pois tão importante quanto avaliar, é tomar decisões diante dos resultados obtidos. Por isso, tanto o professor quanto os alunos devem utilizar portfólios ou cadernos de percurso para registrar os processos, por permitirem que as invenções, os registros, as interferências, as pesquisas sejam vistos como um todo integrado.

A avaliação processual e diagnóstica leva em conta o desenvolvimento de cada sujeito em relação a ele mesmo e abrange as possibilidades de caminhos diversos, que cada um pode desenvolver, privilegiando assim os processos e não somente o produto final. É imprescindível analisar o percurso (pessoal) de cada aluno e sua relação com o trabalho desenvolvido, visualizando toda a trajetória percorrida por ele, desde o início do processo até a sua finalização. Por fim, reiteramos que a aprendizagem em Arte é processual e todos os momentos – de levantamento de hipóteses, de investigação, pesquisa de materiais, procedimentos – são passíveis de serem analisados para entender se os alunos aprenderam ou não e para continuar a trajetória de ensino e de aprendizagem.

O processo avaliativo em Artes deverá ser diagnóstico, formativo e processual, analisando se os objetivos relacionados nos eixos foram atingidos pelos alunos e trabalhado pelos professores. É importante que, na avaliação das produções artísticas, sejam elas individuais ou coletivas, os estudantes tenham consciência dos critérios a serem considerados na avaliação. Os



estudantes precisam ter consciência de que eles estão sendo avaliados. A avaliação teórica não deve suprimir a produção artística em nenhum momento da vida escolar. Não existe aprendizagem em arte se a teoria for dissociada da prática. Fazer arte seja em quaisquer linguagens artísticas (teatro, música, dança, artes visuais, literatura) é tão importante para a formação do indivíduo enquanto ser crítico e leitor do mundo quanto à aprendizagem teórica.

As estratégias de avaliação em Arte podem ser as mais variadas e deverão ser selecionadas pelo professor/escola, de acordo com o objetivo do trabalho pedagógico:

- **Pasta/portfólio:** Cada aluno terá sua pasta individual, onde colocará sua produção e todo o material que considerar interessante como referência para futuras produções ou estudos. O portfólio permite, ainda, que o professor tenha um registro constante do processo de aprendizagem do aluno, pois nele ficam praticamente todos os materiais que lhe proporcionem interesse e que tenham sido resultado do trabalho em Arte.
- **Diário de bordo:** Caderno de anotações em que o aluno registra acontecimentos, pensamentos, sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc.

No diário de bordo, o professor verificará todo o caminho que o aluno percorreu para realização de determinadas atividades, seus sentimentos, suas emoções individuais. Isso oferece respaldo significativo para a aprendizagem e para o professor, que pode ter uma atitude reflexiva em relação ao próprio trabalho.

- **Autoavaliação:** Pode ser oral ou escrita, individual ou em grupo, quando o aluno relata o que aprendeu, seu comportamento e suas atitudes em relação às aulas de Arte. É fundamental, pois o professor poderá verificar se tanto seu trabalho quanto o do aluno estão se concretizando, fazendo com que interajam no processo de construção e de ampliação do próprio conhecimento em Arte, bem como lidar com o socioemocional.
- **Aferições conceituais e de termos técnicos:** São questionários e testes que, aplicados de tempos em tempos, contribuem para a avaliação do domínio do vocabulário próprio de referência técnica e conceitual da Arte.

Cabe considerar ainda que o conhecimento e a expressão em Arte supõem o domínio de conceitos e termos técnicos na área. Para saber Arte, o aluno deve incorporar em seu vocabulá-

rio alguns termos específicos, bem como saber relacioná-los. A aferição desse vocabulário propiciará meios para que ele possa tanto pensar como fazer e apreciar Arte.

Dessa forma, a avaliação deve ser constante no processo educacional. Ela deverá ser utilizada de forma coerente e estruturada, de modo que se tenha um ensino comprometido com a construção de conhecimento e o envolvimento com sentimentos e emoções, com a possibilidade de expressão individual e coletiva.

- **Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais.** Avaliar se o aluno produz com liberdade e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da expressão visual, gestual e/ou sonora.
- **Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros.** Avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação, respeitando os direitos, valores e gosto de outras pessoas da própria cidade e de outras localidades, conhecendo-os e sabendo interpretá-los.
- **Identificar os elementos da expressão artística e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza.** Avaliar se o aluno conhece, analisa e argumenta, de forma

pessoal, a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos do discurso dos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens produzidos em distintas culturas e diferentes épocas.

- **Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas.** Avaliar se o aluno conhece, sabe apreciar e argumentar sobre vários trabalhos, com senso crítico e fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar arte em diferentes grupos culturais.
- **Valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.** Avaliar se o aluno valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, como bens artísticos e do patrimônio cultural.

# 7.0 MAPA DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

## 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



### Competências Acadêmicas

- Refletir, produzir e analisar a Arte como linguagem e manifestação cultural, em suas dimensões individual e sócio-histórica, estética e política, reveladoras de identidades culturais e articuladoras de diferentes saberes.

### Competências Ético-estéticas

- Refletir e sobre e compreender as manifestações artísticas, para o entendimento da diversidade e das diferenças culturais, ampliando os diálogos interculturais e desenvolvendo o sentimento de preservação patrimonial e da memória cultural.

### Competências Políticas

- Analisar os diferentes discursos sócio-políticos inseridos na Arte, a partir da identificação dos valores dos diferentes sistemas de representação inseridos nas culturas popular, erudita e de massa.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos códigos das linguagens da Arte, seus elementos estruturais relativos à construção e execução das produções artísticas, em seus aspectos formais e simbólicos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Diálogos com a Arte: aproximação lúdica das produções artísticas.
- Jogos de faz de conta: experimentações visuais, gestuais, sonoras e cênicas.
- Familiarização com universo artístico: releituras de obras de artistas de diferentes linguagens artísticas.
- Construção de narrativas a partir da escuta de obras do folclore e obras eruditas.
- Diversidade das produções artísticas: variantes culturais e temporais.
- Multiculturalismo na arte: diversos modos de narrativas visuais, gestuais, sonoras e corporais.
- Comparação de estilos.
- Reconhecimento de diferentes culturas e diferentes linguagens.
- Diversidade cultural: minha arte e a arte do outro.
- Observação de diferentes culturas e suas diferentes linguagens sem hierarquizações.
- Dimensão simbólica como produto cultural.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Diálogos com a arte: conhecimento, identificação de produções artísticas.
- Jogos de faz de conta: experimentação e identificação de ferramentas visuais, gestuais, sonoras e cênicas.
- Reflexão a partir de obras de artistas das diversas linguagens, eruditos ou populares para observação ao longo do ano.
- Os diálogos culturais da obra de arte: mudanças e permanências.
- Multiculturalismo: o próximo e o distante, o igual e o diferente.
- Estudo constante de artistas populares e eruditos como meio de não-hierarquização de meios históricos.
- Aproximação, identificação e reconhecimento da obra de arte e suas linguagens artísticas, em sua dimensão simbólica como produto cultural, a partir de discussões coletivas e/ou reflexões individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Arte e interação lúdica: conhecimento, identificação e produção dos artefatos artísticos.
- Reconhecimento de diferentes estilos de Arte: da arte rupestre à cultura hip-hop.
- Estudo particular de momentos da história da Arte, a partir das diferentes linguagens artísticas: teatro, dança, música ou artes visuais: arte rupestre, arte medieval, arte renascentista.
- A arte e seus contextos: períodos e culturas.
- Observação de diferentes meios e linguagens como forma de reconhecimento plural da cultura.
- Experimentação, identificação e elaboração de hipóteses visuais, gestuais, sonoras e cênicas.
- Múltiplos olhares da Arte: o convívio com a diferença.
- Aproximação, identificação, reconhecimento e interpretação da obra de arte e suas linguagens artísticas, em sua dimensão simbólica como produto cultural, a partir de discussões coletivas e/ou reflexões individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- Arte e interação lúdica: conhecimento, identificação, produção de artefatos artísticos e interpretação dos sentidos dos objetos da arte.
- Estudo comparado de estilos e períodos da Arte.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica e arte moderna.
- Estudo particular de momentos da História da Arte, a partir das diferentes linguagens artísticas: teatro, dança, música ou artes visuais: arte renascentista, arte barroca, arte moderna.
- Os discursos da arte: polissemia das criações artísticas.
- Estimulo a reflexividade estética estimulada por momentos de contemplação da arte em múltiplos meios.
- As diversas culturas em diálogo na Arte: artistas e identidades culturais.
- Aproximação, identificação, reconhecimento, interpretação e análise da obra de arte e suas linguagens artísticas, em sua dimensão simbólica como produto cultural, a partir de discussões coletivas e/ou reflexões individuais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Arte e interação lúdica: conhecimento, identificação, interpretação dos sentidos dos objetos da arte, produção e avaliação de artefatos artísticos.
- Estudo comparado de estilos e períodos da Arte.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica, arte moderna e arte contemporânea.
- Estudo particular de momentos da História da Arte, a partir das diferentes linguagens artísticas: teatro, dança, música ou artes visuais: arte impressionista,
- arte moderna, pop art.
- Arte, diversidade de discursos e linguagens na pós-modernidade.
- multiculturalismo na arte:
- diversos modos de narrativas visuais, gestuais, sonoras e cênicas.
- Reconhecimento de signos do mundo moderno e contemporâneo no repertório e no imaginário artístico - da arte antiga à estética da publicidade.
- Aproximação, identificação, reconhecimento, interpretação, análise e crítica da obra de arte e suas linguagens artísticas, em sua dimensão simbólica como produto cultural, a partir de discussões coletivas e/ou reflexões individuais.



### Competências Acadêmicas

- Refletir, produzir e analisar a Arte como linguagem e manifestação cultural, em suas dimensões individual e sócio-histórica, estética e política, reveladoras de identidades culturais e articuladoras de diferentes saberes.

### Competências Ético-estéticas

- Refletir sobre e compreender as manifestações artísticas para a compreensão da diversidade e das diferenças culturais, ampliando os diálogos interculturais e desenvolvendo o sentimento de preservação patrimonial e da memória cultural.

### Competências Políticas

- Analisar os diferentes discursos sócio-políticos inseridos na arte, a partir da identificação dos valores dos diferentes sistemas de representação inseridos nas culturas popular, erudita e de massa.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos códigos das linguagens da Arte, seus elementos estruturais relativos à construção e execução das produções artísticas, em seus aspectos formais e simbólicos.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- A obra de arte em sua dimensão sócio-histórica.
- Estudo comparado de estilos e períodos da arte a partir de suas diversas linguagens: teatro, dança, música ou artes visuais.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica e arte moderna.
- Estudo particular de momentos da história da arte: arte popular, arte moderna e arte contemporânea.
- Identificação de movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto da aprendizagem.
- Reconhecimento dos objetos artísticos na contemporaneidade.
- Discussão sobre Arte e espacialidade.
- Multiculturalismo e diferença: produções artísticas nas culturas juvenis: identidades em construção.
- A criação artística como experimentação e expressão pessoal.
- Processo de criação: investigação de técnicas, materiais e procedimentos.
- Desenvolvimento pessoal de objetos artísticos baseados no reconhecimento de objetos contemporâneos na Arte.
- Criação de instalação artística coletiva.
- Os espaços da arte e a exposição de arte como lugar de investigação, fruição e criação.
- A Arte e a cultura de massa: reflexões individuais e coletivas.
- Buscar discussões coletivas e intervenções particulares nesses sentidos aqui expressos.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- O contexto social da obra de arte: interpretação da arte em diversos contextos de produção.
- Estudo comparado de estilos e períodos da arte, a partir de suas diversas linguagens: teatro, dança, música ou artes visuais.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica e arte moderna.
- Estudo de arte africana: música e influência negra, arte moderna e as gravuras africanas.
- Identificação e compreensão de movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto da aprendizagem.
- A Arte como forma de construção poética, que adquire sentido em um contexto social.
- Produções artísticas nas culturas juvenis: múltiplos olhares e seus contextos.
- A criação artística e o estilo individual: processo poético pessoal.
- Construção pessoal de projeto artístico visual, cênico, gestual ou sonoro, inspirado na arte africana.
- Arte e diferenças culturais: valores, discursos e relações de poder.
- Os espaços da arte e a exposição de arte como lugar de investigação, fruição e criação.
- A Arte e a cultura de massa: análise da argumentação crítica do individual e do coletivo.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- Discursos da arte: contextos socioculturais e códigos estruturais.
- Estudo comparado de estilos e períodos da arte, a partir de suas diversas linguagens: teatro, dança, música ou artes visuais.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica e arte moderna.
- Estudo de arte popular: arte indígena, arte oriental e arte naif.
- Identificação, compreensão e sistematização de movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto da aprendizagem.
- Relação entre a produção artística, seus discursos, contextos, variantes sócio-históricas, estilos e significados.
- Multiculturalismo e interterritorialidade: perspectiva crítica da arte.
- Criações juvenis: outras dimensões para a arte.
- A criação artística como experiência poética: percursos pessoais de construção de identidade.
- Construção cotidiana de portfólios de produções artísticas.
- Produção de sonoridades polifônicas com vozes e instrumentos percussivos.
- Criação de narrativas dramáticas ou gestuais coletivas, construção cênica de personagens e interpretações ou performances em trabalho coletivo.
- Os espaços da arte e a exposição de arte como lugar de investigação, fruição e criação.
- A Arte e a cultura de massa: identificação dos discursos de poder.
- Análise da argumentação crítica como forma de construção do conhecimento.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- Artistas e obras em contexto: a arte como construtora de identidades culturais.
- Estudo comparado de estilos e períodos da arte, a partir de suas diversas linguagens: teatro, dança, música ou artes visuais.
- Semelhanças e diferenças entre arte clássica e arte moderna.
- Estudo particular de momentos da história da arte: arte popular, arte moderna e arte contemporânea.
- Identificação, compreensão, sistematização e desconstrução de conceitos sobre movimentos artísticos e de artistas relevantes no contexto da aprendizagem.
- Discussão da arte como sistema complexo: discursos, valores e variantes sócio-históricas.
- Multiculturalismo e interterritorialidade: análise dos discursos de poder.
- Os discursos artísticos das culturas juvenis: identidade cultural e poética pessoal.
- O fazer artístico como experiência poética e expressiva: o fazer como articulação de significados.
- Criação coletiva de obra de arte visual, cênica, sonora ou gestual inspirada em obra de artista estudado no ano.
- Colagem: experiências de colagem em diferentes meios e suportes.
- Colagem, desenho e pintura sobre papel e sobre tela.
- Colagem e pintura sobre objetos cotidianos.
- Os espaços da arte e a exposição de arte como lugar de investigação, fruição e criação.
- A Arte e a cultura de massa: interpretação e análise crítica nas relações de poder.
- Buscar discussões coletivas e intervenções particulares nesses sentidos aqui expressos.



### Competências Acadêmicas

- Refletir, produzir e analisar a arte como linguagem e manifestação cultural, em suas dimensões individual e sócio-histórica, estética e política, reveladoras de identidades culturais e articuladoras de diferentes saberes.

### Competências Ético-estéticas

- Refletir e compreender sobre as manifestações artísticas para a compreensão da diversidade e das diferenças culturais, ampliando os diálogos interculturais e desenvolvimento do sentimento de preservação patrimonial e da memória cultural.

### Competências Políticas

- Analisar os diferentes discursos sócio-políticos inseridos na Arte, a partir da identificação dos valores dos diferentes sistemas de representação inseridos nas culturas popular, erudita e de massa.

### Competências Tecnológicas

- Apropriar-se dos códigos das linguagens da arte, seus elementos estruturais relativos à construção e execução das produções artísticas, em seus aspectos formais e simbólicos.

## 7.3 Ensino Médio

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- A Arte e suas transformações históricas: diálogos temporais, questões históricas do gosto, contextos sociais.
- Desenvolvimento e aplicação de procedimentos para a criação de obras gestuais, visuais, sonoras e cênicas.
- A criação como processo: os registros da Arte como revelação do pensamento.
- O fazer artístico como construção de identidade e sistematização de conhecimento.
- Arte e crítica: processos de construção de identidade, valores e discursos.
- A influência da evolução da sociedade na produção artística.
- Multiculturalismo e interterritorialidade: fluidez por diversas culturas, linguagens e áreas de conhecimento.
- Desenvolvimento e aplicação de procedimentos para a criação de obras gestuais, visuais, sonoras e cênicas. Elementos estruturais das linguagens visuais, gestuais, sonoras e cênicas na criação artística.
- Arte e crítica: processos de construção de identidade, valores e discursos.
- A criação como processo: os registros da arte como revelação do pensamento. Desenvolvimento e aplicação de procedimentos para a criação de obras gestuais, visuais, sonoras e cênicas.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Arte e cultura: aspectos sócio-históricos dos contextos dos artefatos, das manifestações e dos sentidos das obras de arte.
- A importância da Arte como diálogo cultural: produtores e produções locais, regionais, nacionais e internacionais.
- Produção artística: experimentações de procedimentos e materiais, articulação poética, revelação de identidade, reflexão.
- Elementos das linguagens da Arte: estruturas que constituem a gestualidade, a visualidade, a sonoridade e a teatralidade.
- Os discursos e os valores das culturas juvenis.
- Comunicação e intervenção: a escola como espaço museológico.
- Modos de produção de identidades nas instâncias culturais: cultura de massa, popular e erudita.
- A obra de arte e as relações de poder: Arte como protesto, questionamento e alienação.
- A massificação da Arte pela cultura de massa: os sentidos dos discursos.
- A criação artística como narrativa de si e do outro e sistematização de conhecimento.
- A Arte na sociedade: as relações de poder, os discursos e os valores dos produtores nas produções.

### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Contextualização sócio-histórica: os contextos de produção da obra de arte em relação com a pós-modernidade.
- A Arte e os diálogos temporais: transformações e permanências.
- Discursos, valores e contextos das culturas de massa, erudita e popular.
- Processos de criação: relações entre os saberes da Arte e as experiências poéticas pessoais.
- Elementos das linguagens da Arte: estruturas que constituem a gestualidade, a visualidade, a sonoridade e a teatralidade.
- Os sentidos dos diálogos locais, regionais, nacionais e internacionais: multiculturalismo e interterritorialidade.
- As culturas juvenis como modos de apropriação dos sentidos da Arte e de intervenção na realidade.
- O fazer artístico como reflexão, inquietação, transgressão, transformação, poesia e sistematização de conhecimento.
- A Arte na sociedade: as relações de poder, os discursos e os valores dos produtores culturais.
- Memória e identidade cultural: a escola como espaço museológico.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

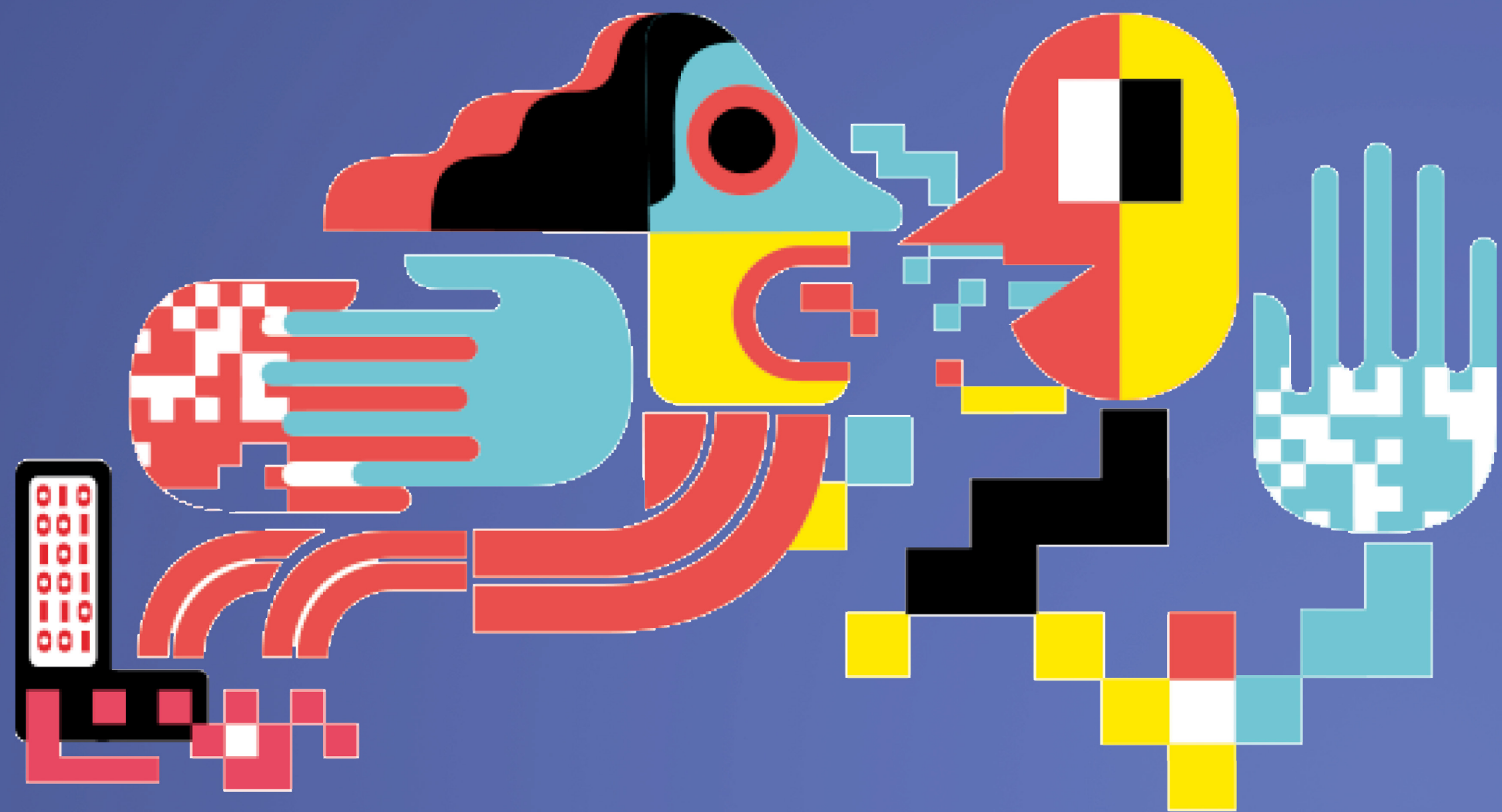
OSINSKI, D. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PILLAR, A.; VIEIRA, D. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: UFRGS; Fundação lochpe, 1992.

PILLAR, A. D. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, L. G. (Org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1995.





# EDUCAÇÃO FÍSICA

## 1.0 ASPECTOS GERAIS

Ao abordarmos a Educação Física, pode-se pontuar que a área percorreu, ao longo dos anos, diversos e diferentes caminhos que hoje a legitimam no ambiente escolar, como componente curricular, pensada para além de uma prática corporal em si, permeada por princípios, valores, conceitos, sentidos, significados, atitudes, procedimentos, dentre outros, que auxiliam os alunos a se relacionarem consigo mesmo e com o mundo.

Esses diferentes trajetos percorridos pela Educação Física apresentam marcas negativas em suas estruturas até nos dias de hoje. No século XIX e início do século XX, por meio de exercícios ginásticos, a Educação Física teve início na escola brasileira. O foco estava voltado para uma proposta totalmente instrumental, ou seja, de exercícios físicos, sem uma significação ou sentidos para a busca de uma hegemonização dos sujeitos, com o intuito de moldar e construir corpos ideais aos intentos da sociedade moderna da época (FRAGA; GONZÁLEZ, 2012).

Depois desse momento, a Educação Física escolar manteve-se a serviço da instituição esportiva. O intuito ainda se mantinha na mecanização do movimento corporal, pautado em técnicas e táticas de alguns esportes para formar atletas. Essa dinâmica acabava excluindo uma grande parte dos alunos, visto que nem todos apresentavam estruturas biológicas ou afetivas em relação a determinadas categorias esportivas.

Na década de 1980, iniciam-se investigações para tentar conceber a especificidade da Educação Física e a busca por seu objeto de estudo.

Em meio a essa reflexão, chegou-se à discussão atual, que concebe a Educação Física na escola como um componente curricular que apresenta como conteúdo o universo de práticas corporais enraizadas em um meio multicultural. A intenção desta linguagem é significar as práticas da Educação Física para os alunos, visando a compreendê-las como produções culturais dinâmicas diversas e em constantes transformações.

Nesse sentido, a Educação Física vem ao encontro dos princípios que permeiam a Educação escolar, comprometida com a formação humana e com uma sociedade cada vez melhor para se viver.

Entendendo a escola como um espaço de convívio cultural, a inter-relação desses princípios, por meio da variedade de formas que o corpo e os movimentos adquirem nas diversas manifestações culturais, possibilita não somente ampliar o repertório motor, como também auxiliar no sentido de construir a cidadania sociocultural.

Nessa perspectiva, a Educação Física supera concepções que focaram seus conhecimentos apenas no desenvolvimento de habilidades e aptidões motoras, para, assim, propiciar, no ambiente escolar, espaços de reflexões críticas, em meio ao universo das práticas corporais (manifestações culturais traduzidas em jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e esportes) e contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos, éticos, morais, ou seja, cidadãos responsáveis para com o mundo.

## 2.0 OBJETO DE ESTUDO

O corpo e o movimento humano são repletos de significados, e por meio do corpo em movimento o sujeito social está presente no mundo. Ao movimentar-se, expressa sentimentos, sensações, emoções, subjetividades, e, assim, produz cultura. Nesta dinâmica, a Educação Física, como componente curricular no ambiente escolar, tem como objeto de estudo **a linguagem das práticas corporais**, ou seja, manifestações corporais produzidas em meio a ambientes culturais e sociais. Nesse sentido, a intenção é possibilitar aos alunos a interação e a apropriação das práticas corporais, desenvolvendo uma cidadania democrática e também consciente.

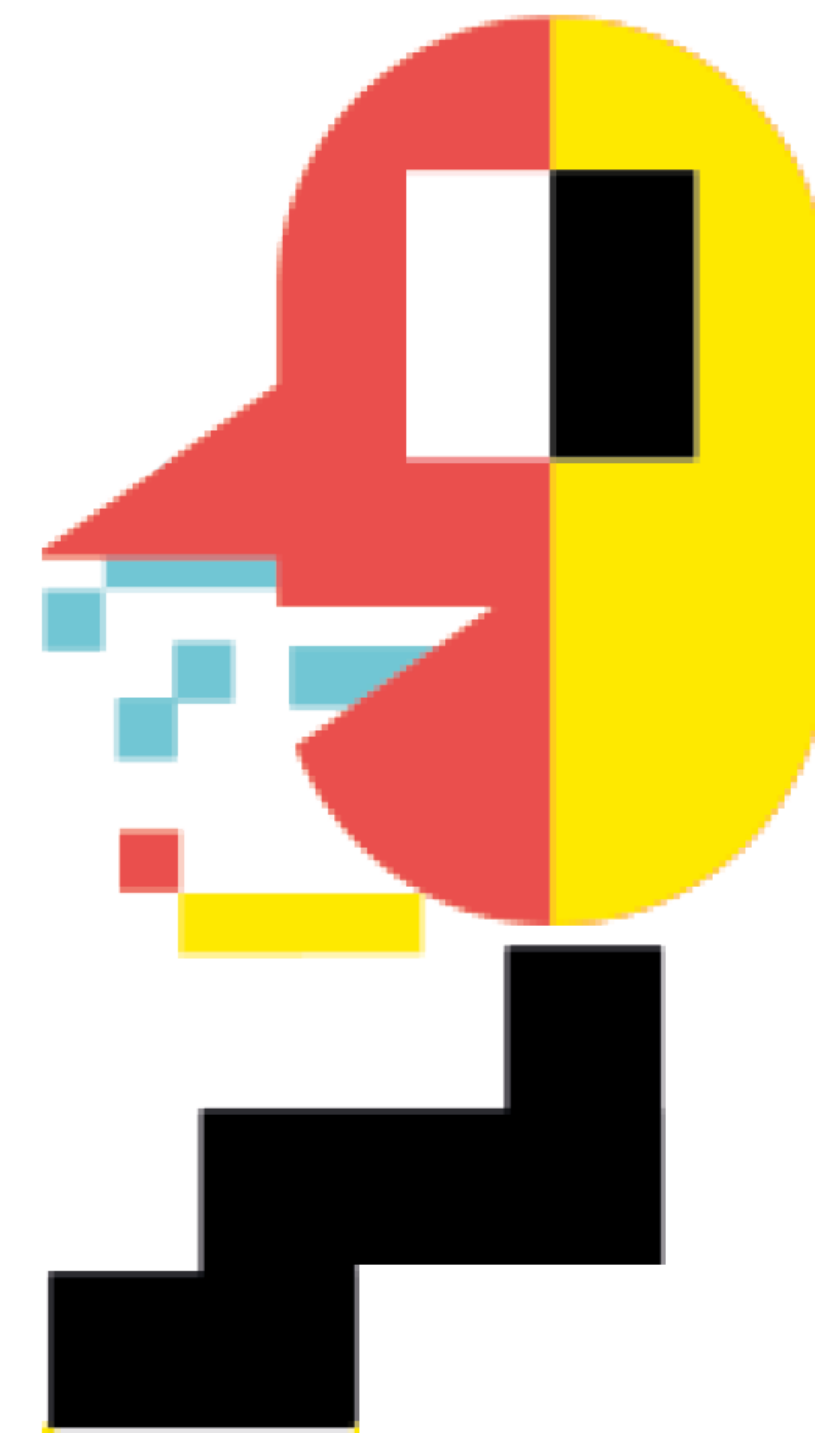
Nesse sentido, além da vivência de tais práticas, aprender em Educação Física escolar implica explorar o corpo e o movimento como forma de expressão sociocultural, que anuncia e denuncia nossa maneira de ser e estar no mundo. É necessário propiciar aos alunos uma leitura crítica das práticas corporais, numa perspectiva que ultrapassa o movimento como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de apropriação de elementos históricos e culturais com reelaborações de sentidos e significados.

Dessa forma, pretende-se que os alunos percebam o sentido de tais práticas corporais, relacionando-o com conhecimentos de seus contextos cotidianos, ampliando a capacidade dos sujeitos de conhecer, significar e ressignificar o contexto para nele intervir, transformando-o no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os sujeitos,

potencializando a interação social e a construção de identidades.

Sendo assim, a Educação Física escolar não só atua sobre o corpo ou o movimento em si, não só trabalha com o esporte, a ginástica, as brincadeiras, os jogos e as lutas etc. propriamente ditas, mas trata do sujeito nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Isso implica compreender o movimento humano como gesto simbólico dotado de significado cultural, ou seja, contribui para a superação de práticas vinculadas a ações esportivo-motoras estereotipadas.

A expressão corporal, neste caso, é vista como uma linguagem, um conhecimento universal, um patrimônio da humanidade que trabalha não apenas os aspectos funcionais do corpo e/ou do movimento, mas também os conhecimentos, hábitos, noções éticas, valores, afetos, vontades e desejos, colaborando com a formação integral dos sujeitos.





# EDUCAÇÃO FÍSICA

Objeto de estudo: a linguagem das práticas corporais



## Competências Acadêmicas

- Apropriar e construir diferentes saberes das práticas corporais das diversas manifestações culturais, integrando com saberes de outras linguagens.
- Perceber os aspectos históricos, culturais e sociais das práticas corporais, as suas mudanças e ressignificações ao longo do tempo e os fatores que podem influenciar tais mudanças.

## Competências Ético-estéticas

- Compreender e refletir diante da necessidade do estabelecimento de regras, normas e princípios éticos na realização das práticas corporais; assim como relacioná-los à convivência em sociedade.
- Reconhecer e integrar os diferentes saberes com a realidade sociocultural, valorizando, respeitando e disseminando as práticas corporais oriundas de diferentes grupos étnicos e culturais.
- Estabelecer uma interação social do “eu” e do “outro” no mundo, por meio da linguagem corporal, a partir dos valores cristãos maristas de respeito, de cultura do cuidado, da solidariedade na luta pela promoção dos direitos humanos.

## Competências Políticas

- Posicionar-se criticamente, com respeito e reflexão, em relação ao universo multicultural das práticas corporais, como seus aspectos relativos às diferenças de gêneros, etnias e culturas.
- Posicionar-se criticamente no que tange ao uso e/ou abuso de imagens do corpo, com intuito tendencioso e/ou malicioso.
- Reconhecer as práticas corporais como uma necessidade do ser humano para uma vida mais saudável e que garanta mais qualidade de vida em todas as etapas da vida.

## Competências Tecnológicas

- Promover a interação das manifestações culturais das práticas corporais com as múltiplas linguagens, e desta, com os sistemas tecnológicos e seus recursos de comunicação de massa.
- Posicionamento crítico e autônomo ante as relações abordadas pelos meios de comunicação, aos padrões estéticos de beleza, ao exibicionismo do corpo, à desvalorização de algumas práticas corporais em relação a outras e à realidade social e à diversidade destas linguagens corporais diante da sociedade.

## 3.0 COMPETÊNCIAS

## 4.0 APRENDIZAGEM

A aprendizagem em Educação Física escolar parte do pressuposto de uma aquisição e ampliação contínua das relações com o corpo, com o movimento, com o outro e com o mundo. Cabe à escola favorecer, fomentar e desenvolver a compreensão, interpretação, análise e reflexão crítica em relação aos aspectos que envolvem conhecimentos sobre a linguagem corporal, mais especificamente, as práticas corporais.

Como já se pontuou em outros momentos, a prática pedagógica de Educação Física não deve limitar-se apenas ao fazer corporal, ou seja, ao aprendizado único e exclusivo das habilidades físicas, destrezas motoras, táticas e estratégias de jogo e regras. Mas sim, contribuir com um ideal mais amplo de formação humana, de modo que os sujeitos alunos, ao interagir com as práticas corporais, possam desenvolver aspectos críticos, reflexivos, autônomos, éticos, políticos, estéticos, morais, dentre outros. Nesse sentido, cabe-nos pensar quais os saberes designados para este componente curricular, para assim delinear uma possibilidade de ação diante de sua prática pedagógica.

Mediante a essa discussão, parte-se da premissa dos **saberes relacionados aos conceitos**, que caracterizam as práticas corporais. Eles implicam aprender sobre os contextos das práticas corporais, seus sentidos históricos, culturais e sociais, suas origens, representações, alterações e relações com o cotidiano das pessoas em sua origem e na atualidade. Além disso, pretende-se relacionar o tema das práticas

corporais aos contextos mais significativos e relevantes para entendimento e leitura crítica da realidade social mais ampla, tais como: os campos do trabalho e do lazer, o conceito de saúde, qualidade de vida, os cuidados com o corpo, a estética e os padrões de beleza corporal, dentre outras significações. Nesse sentido, conceituamos tais saberes da Educação Física como: **saberes conceituais das práticas corporais**.

Em meio a esse saber, pode-se enfatizar e relacionar a dimensão do conhecimento relevante no ambiente escolar, nomeada de **dimensão conceitual** (DARIDO; SOUZA Jr., 2007). Ela tem a função de identificar, sistematizar e generalizar os conhecimentos específicos de cada uma das práticas corporais, procurando relacioná-las, criticamente, as possibilidades de leitura de mundo mediante o universo das práticas corporais.

Outros saberes inerentes ao componente curricular da Educação Física são os **saberes atitudinais propiciados pelas práticas corporais**. Aprende-se a respeitar o outro, a ser solidário, responsável e cooperativo, construindo a identidade própria em meio a relação com os outros. Pode-se, aqui, enfatizar outra dimensão do conhecimento, também relevante no ambiente escolar, nomeada de **dimensão atitudinal**. Esta dimensão diz respeito aos valores, atitudes, cooperação e solidariedade que podem ser contextualizados por meio do ensino e da aprendizagem das práticas corporais.

Por último, nos remetemos aos saberes inerentes à prática em si, ou seja, **os saberes procedimentais das práticas corporais**. Esses apresentam elementos para ajudar a entender os fazeres práticos. Porém, a intenção desses fazeres não se estabelece mediante a ideia de formar atletas (fase essa já superada na escola), mas sim a de propiciar vivências a fim de que conheçam e definam relações com diferentes práticas corporais.

Diante desse saber próprio da prática, podemos enfatizar e estabelecer relações com a dimensão procedimental, que se refere ao realizar e dominar situações motoras com graus de complexidade crescente, porém respeitando os limites e potencialidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física escolar devem proporcionar a vivência das práticas corporais por meio das diversas manifestações, que não só enriqueçam o repertório motor das crianças e dos jovens, mas ampliem a compreensão da realidade e as relações com o outro.

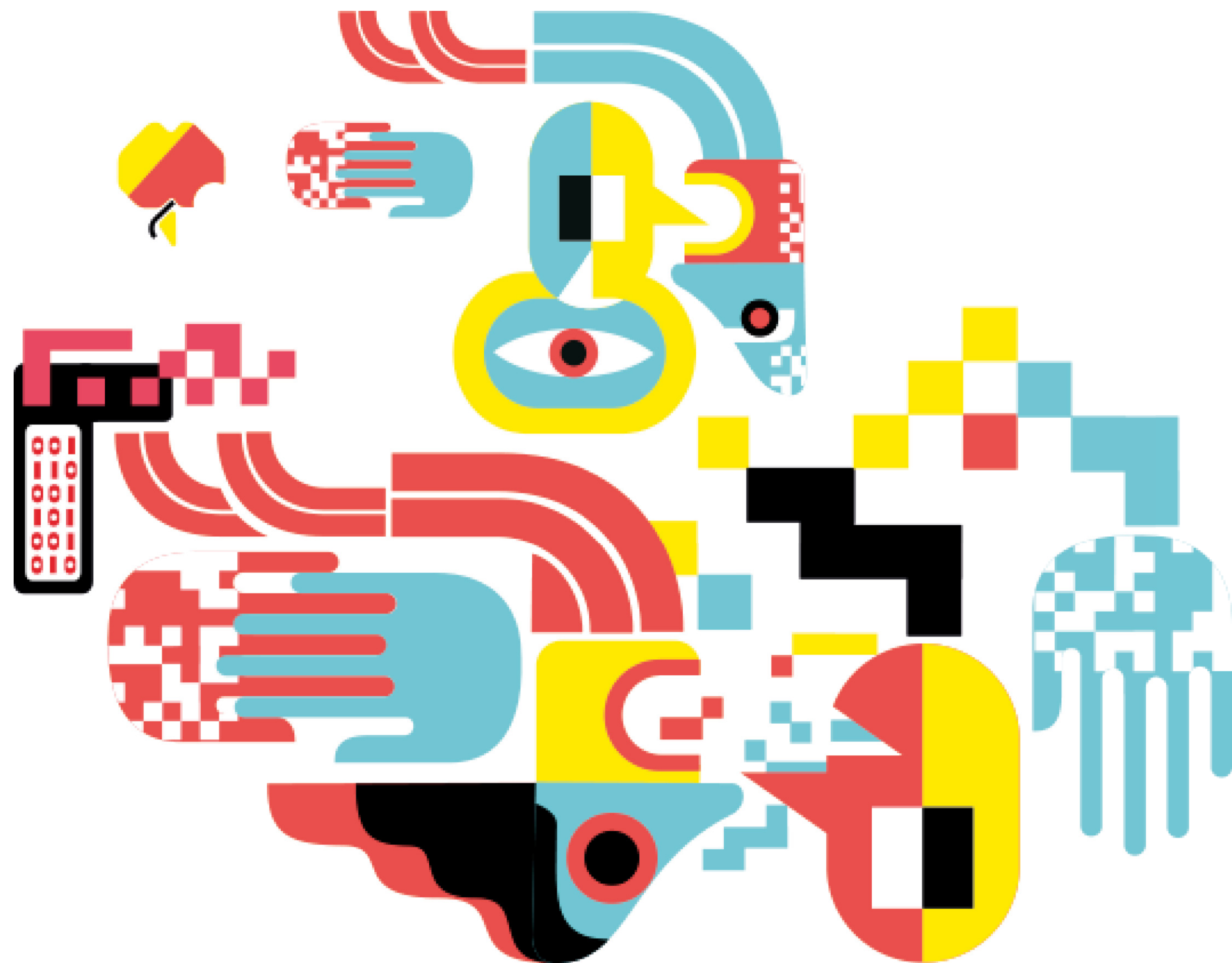
Para isso, a proposta para o ensino da Educação Física escolar defende a construção e o desenvolvimento das competências por meio de práticas significativas, que deem oportunidades a todos os alunos, para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando a seu aprimoramento como seres humanos.

É fundamental que, neste processo de aprender a aprender, a fazer, a ser e a convi-

ver, o professor seja um mediador que planeja suas ações pedagógicas de modo a favorecer as práticas corporais e do movimento como expressão de linguagem, de manifestação sociocultural de sujeitos autônomos capazes de se comunicar e interagir com o outro e o mundo, construindo e reconstruindo novas formas e saberes de expressão da cultura.

Com base nas vivências e experiências pautadas nas práticas corporais multiculturais, o estudante construirá competências que favorecem o protagonismo e a ampliação das possibilidades de significar e ressignificar suas ações e o contexto no qual está inserido, relacionando-o com os temas transversais ligados à espiritualidade e aos valores cristãos, ao multiculturalismo, à ética, à estética, à saúde, ao meio ambiente e à política, para o exercício da cidadania e a promoção da vida.

É importante que o estudante sinta-se comprometido e capaz de dar significado à aprendizagem. Para isso, o exercício do diálogo colaborará para que a construção dos sentidos e significados nas dimensões sócio-históricas, ético-políticas, culturais e afetivas possibilitem ao sujeito o protagonismo na construção de sua linguagem corporal.



## 5.0 METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Sabendo que a Educação Física escolar se constitui de manifestações culturais corporais como brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, os conhecimentos a serem desenvolvidos devem partir desses elementos da linguagem corporal, traduzidos em práticas corporais como: elementos das danças, manifestações ginásticas e circenses, jogos cooperativos, competitivos, em pequenos e grandes grupos, brincadeiras, esportes coletivos e individuais, lutas ocidentais e orientais, dentre outras. Em meio a esse contexto, os alunos terão a possibilidade de adentrar no mundo das práticas corporais para compreendê-las, interpretá-las, (re)interpretá-las, analisá-las, investiga-las, lê-las, relê-las, para assim desenvolver um pensamento crítico e autônomo em relação aos conhecimentos da Educação Física.

Para atingir tais aprendizagens, o professor precisará se organizar em meio a uma composição curricular na qual os conteúdos podem ser compostos, pensados e preestabelecidos a partir de uma ideia de progressão e aumento do grau de complexidade (nos diferentes saberes: saberes conceituais das práticas corporais, saberes atitudinais propiciados pelas práticas corporais e os saberes procedimentais das práticas corporais). Além disso, ele deverá se organizar por meio de planejamentos didático-metodológicos de uma forma sequencial, para contribuir, efetivamente, em meio ao processo de aprendizagem dos alunos.

É necessário pontuar que a escolha dos desdobramentos desses conteúdos deve con-

templar os diferentes conteúdos da Educação Física, tendo o cuidado para que não apenas os interesses pessoais de alunos e/ou professores sejam levados em consideração, o que causaria uma repetição de temas e práticas, limitando as possibilidades de novas descobertas.

Para tanto, o professor deve planejar suas ações, definindo o ponto de partida de sua proposta de trabalho, possibilitando e fortalecendo o diálogo entre os conhecimentos prévios dos estudantes com os novos conhecimentos a serem explorados, a fim de promover a inserção e inter-relação desses sujeitos em contextos mais amplos. O professor de Educação Física deve pensar, organizar e estruturar toda uma linha de pensamento que deseja construir com seus alunos em um determinado momento.

Nesse sentido, sugere-se estruturar a sequência didática da seguinte forma, visando inclusive a um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento e com seus componentes curriculares:

- preestabelecer o tema da unidade de trabalho;
- pontuar conteúdos que serão desenvolvidos;
- nomear as sequências de trabalho (pode haver mais de uma sequência didática para cada unidade de trabalho);
- elencar objetivos que serão apropriados pelos alunos (objetivos estabelecidos a par-

tir das dimensões do conhecimento: conceitual, procedimental e atitudinal);

- organizar as sequências didáticas em momentos iniciais, encaminhamentos didático-metodológicos e fechamento;
- propor estratégias avaliativas que serão encaminhadas durante todo o trabalho proposto.

Ao escolher o tema de uma unidade de trabalho, o professor pode se ater a quais conteúdos desenvolverá com seus alunos, para, assim, organizar o trabalho didático em um conjunto de ações ordenadas de atividades, estruturadas e sequenciadas de forma articulada, para atingir as competências educacionais relacionadas aos diferentes segmentos da Educação Básica.

Em relação às estratégias didático-metodológicas da sequência didática, no momento inicial, o professor pode se utilizar de estratégias para levantar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos a respeito do tema abordado, para assim se organizar e estabelecer os próximos encaminhamentos na sequência didática. Os encaminhamentos, no momento inicial, podem ser estabelecidos por:

- rodas de conversa;
- questionamentos sobre o tema;
- documentário, vídeo, dentre outros que possam introduzir o tema em específico;
- visualização de imagens sobre o tema.

Para os próximos encaminhamentos didático-metodológicos da sequência didática, sugere-se ao professor organizar ações que serão realizadas em um determinado número de aulas. As ações podem ser estabelecidas deste modo:

- organizar vivências que serão realizadas pelos alunos durante toda a sequência didática, mediante os conteúdos preestabelecidos;
- utilizar a tecnologia, aliando-a aos saberes que se pretende construir na sequência didática;
- organizar trabalhos individuais e coletivos, pesquisas, debates, que se traduzem em: registros, portfólio, seminários, dentre outros;
- organizar vivências e relação dos saberes da Educação Física com situações do cotidiano com as mídias, relações de gênero, lazer, saúde, qualidade de vida, dentre outros;
- relacionar os saberes da Educação Física a saberes de outras linguagens, das diferentes áreas do conhecimento.

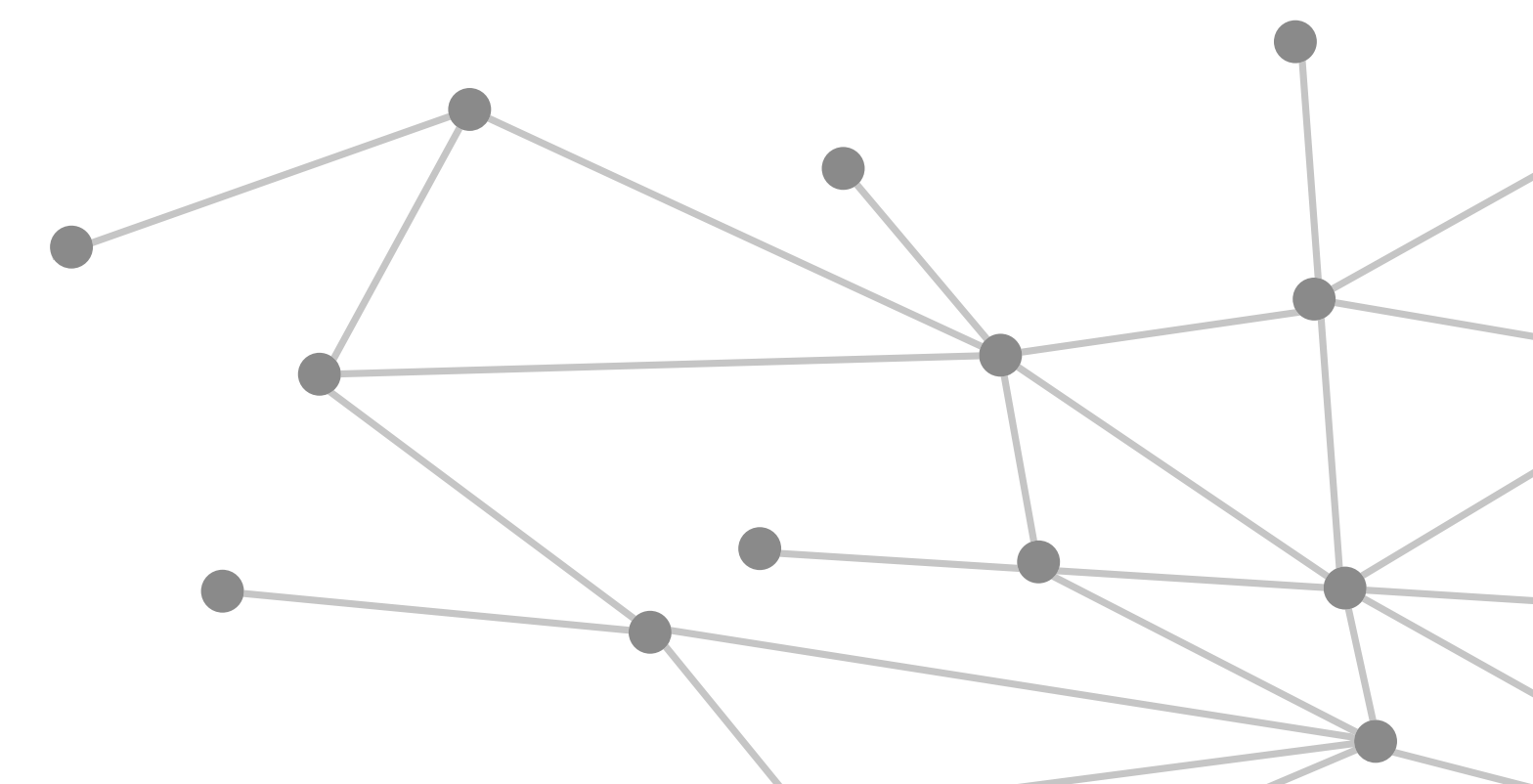
Para fechamento da sequência didática, a fim de que tanto o professor quanto os alunos possam analisar as aprendizagens adquiridas durante toda a sequência didática, pode-se fa-

zer reflexões a respeito das aprendizagens adquiridas e, também, avaliar, juntamente com os alunos, as aprendizagens alcançadas durante todo o processo.

Nas aulas de Educação Física, torna-se importante um olhar atento para as fases de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dos estudantes, a fim de garantir a escolha adequada dos desdobramentos a serem realizados em cada ano da Educação Básica, para que se possa ampliar, de forma gradativa, a complexidade das competências e dos conteúdos nucleares que serão abordados no Componente Curricular.

O processo de aprendizagem, seguindo essas sequências didáticas, entrelaça a teoria e a prática como faces de uma mesma moeda, por meio de vivências, discussões, pesquisas, resolução de situações-problema, trabalhos em grupo, seminários, estudos do meio, dentre outros, que podem se desenvolver com base em projetos interdisciplinares. Tal relação permite ao aluno ser um agente transformador de suas práticas corporais, em dinâmico processo de construção. Para acompanhar o processo, cabe ao professor e ao estudante realizar registros sistemáticos por meio de diferentes instrumentos, como observação, pareceres descritivos, portfólios, diários de aula, fotografias e filmagens, os quais possibilitem a avaliação e reavaliação das práxis e de ensino e da aprendizagem.

Esta Matriz Curricular de Educação Física objetiva um trabalho metodológico que abre caminhos para o desenvolvimento de um estudante crítico, solidário e pesquisador. Crítico, diante da diversidade das práticas corporais; solidário, sabendo ganhar, perder, cooperar, respeitar as regras, atentar às necessidades dos outros; e pesquisador, buscando respostas para novos questionamentos que surgem no universo das práticas corporais.



## 6.0 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação na Educação Física escolar deve auxiliar a escola, os professores em seus processos organizacionais, e contribuir com a formação de seus alunos, para que desenvolvam e construam um senso crítico mediante as práticas corporais e também desenvolvam elementos para maior autonomia, criatividade, ética, dentre outros elementos necessários para a formação cidadã responsável. A avaliação deve envolver organizações de situações significativas de ensino e de aprendizagem. As atividades devem estar vinculadas à formação integral dos alunos. Para melhor elucidar esse conceito, Darido e Souza Jr. (2007, p. 23) nos dizem que a avaliação não pode restringir-se “ao domínio motor, como se a Educação Física implicasse somente o rendimento físico e não as relações cognitivas, afetivas e sociais subjacentes”. Em meio a essa discussão, o professor deve ter consciência e romper com paradigmas técnicos desportivos utilizados por anos pela Educação Física, que privilegiava os alunos possuidores de maiores habilidades motoras e detentores de melhores índices de capacidades físicas.

O olhar do professor exige, constantemente, a análise do desenvolvimento do estudante, levando em conta o que o aluno aprendeu no decorrer do processo de aprendizagem, e não apenas sua aptidão, seu desempenho e rendimento. Tal momento ultrapassa o domínio motor e abarca, com a mesma importância, os domínios social, afetivo e cognitivo.

Portanto, “a avaliação em educação física deve considerar a observação, a análise e a con-

ceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos” (DARIDO; SOUZA Jr., 2007, p. 23).

Sendo assim, o professor deve estar atento, pois a avaliação deve permear todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ele deve estar ciente de seus objetivos estabelecidos para suas sequências didáticas (nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais), projetos ou qualquer outra prática pedagógica, pois serão esses objetivos que nortearão o professor para indicar se os alunos se apropriaram ou não de tais aprendizagens. Importante pontuar que, nesse sentido: “o objetivo da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos, como também da equipe que intervém no processo” (ZABALA, 1998, p. 198).

Na Educação Física, o processo de avaliação deve partir dos princípios de uma avaliação inicial (diagnóstica), que tem a intenção de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado aprendizado. Durante o processo de aprendizagem, pode-se utilizar a avaliação formativa, cuja finalidade é proporcionar um olhar investigativo por parte do professor, para se ater aos objetivos já adquiridos pelos alunos, além de oportunizar a esse professor um redimensionamento de sua prática e, conseqüentemente, do planejamento docente. Nesse caso,

os alunos também, por meio da avaliação formativa, conseguirão analisar e superar suas próprias barreiras.

Dessa forma, a avaliação é realizada de maneira processual e contínua, sob o olhar discente e docente, possibilitando um acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração das singularidades dos sujeitos envolvidos nas aprendizagens, respeitando limites e as potencialidades dos alunos para aprender.

Em meio a tal discussão, eis alguns instrumentos que podem ser utilizados como formas avaliativas pelos professores: roda de conversa, questionamentos orais, avaliação escrita; discussão e/ou apontamentos de elementos apreendidos, autoavaliação, portfólio, trabalhos individuais e em grupos, fichas individuais, fotografias, filmagens etc.

A avaliação na Educação Física deve oportunizar a construção e reconstrução de práticas significativas, constituindo-se como parte integrante e interdependente do processo de ensino e de aprendizagem, cujo objetivo central permanece na apropriação, (re)leitura e (re)significação das práticas corporais que permeiam a linguagem corporal.

## 7.0 MAPA DOS CONTEÚDOS NUCLEARES

### 7.1 Anos iniciais do Ensino Fundamental



#### Competências Acadêmicas

- Conhecer e identificar a consciência do corpo e as suas potencialidades.
- Conhecer, vivenciar e compreender diferentes possibilidades de práticas corporais.
- Identificar os elementos que caracterizam as práticas corporais.

#### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer o movimento corporal como integrador da relação sujeito e ambiente.
- Reconhecer a relação entre os saberes que concernem às práticas corporais e a realidade social à qual pertencem os alunos.
- Adotar atitudes de respeito, solidariedade, dignidade, posicionamento crítico, autônomo e solidário ante os conflitos.
- Valorizar, respeitar e disseminar práticas corporais oriundas de diferentes grupos étnicos, principalmente os que constituem a sociedade brasileira.

#### Competências Políticas

- Atuar como sujeitos ativos no processo educacional, reconhecendo suas possibilidades corporais, mediante as práticas, suas limitações, assim como as de seus colegas.
- Atuar de forma criativa e autônoma ao transformar e alterar procedimentos pré-estabelecidos de práticas corporais no ambiente escolar.
- Compreender, respeitar e refletir em relação aos aspectos relativos às diferenças de gêneros, ante as práticas corporais.
- Reconhecer as práticas corporais como uma necessidade do ser humano, para uma vida mais saudável e com melhor qualidade de vida.

#### Competências Tecnológicas

- Associar o uso da tecnologia ao universo das práticas corporais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Vivência de jogos individuais, coletivos, de competição e de cooperação.
  - Vivência de jogos tradicionais da cultura brasileira, bem como de outras culturas.
  - Conhecimento de seu corpo, esquema corporal, imagem corporal.
  - Experimentação de movimentos corporais.
  - Vivência de jogos de faz de conta.
  - Vivência e conhecimento de elementos estruturantes de jogos de perseguir, de procurar e de tabuleiro.
  - Vivência do confronto em dupla e em grupo, nos jogos de oposição.
  - Criatividade, valorização e sentido de pertença nos jogos de construção.
  - Vivência de tomada de decisão, cumprimento e reestruturação de regras nos diferentes tipos de jogos.
  - Conhecer elementos da cultura por meio de brincadeiras contadas, danças populares e brincadeiras rítmicas.
  - Perceber as diferentes possibilidades de movimentação corporal a partir da dança.
  - Perceber o potencial de seu corpo por meio de manifestações ginásticas com e sem aparelhos.
- Relacionar o cumprimento de regras nas práticas corporais, bem como com ações cotidianas.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- Vivência de jogos individuais, coletivos, de competição e de cooperação.
- Conhecimento de elementos estruturantes e culturais dos jogos tradicionais.
- Vivência de jogos de faz de conta.
- Criação e organização de regras nos diferentes tipos de jogos.
- Percepção de estratégias dos jogos.
- Perceber as possibilidades de equilíbrio corporal e desequilíbrio corporal nos jogos de oposição.
- Perceber e aceitar as possibilidades de ganhar e perder nos diferentes tipos de jogos.
- Relacionar o cumprimento de regras nas práticas corporais, bem como com ações cotidianas.
- Conhecer elementos estruturantes de diferentes manifestações ginásticas com e sem aparelhos.
- Conhecer elementos constitutivos de diferentes danças populares.
- Perceber possibilidades expressivas corporais por meio da dança.
- Identificar elementos culturais constitutivos de diferentes manifestações corporais.
- Formular novas regras e estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagens em jogos e brincadeiras.
- Criar pequenas coreografias de dança, brincadeiras e roda, bem como movimentos ginásticos sequenciais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Vivência de jogos individuais, coletivos, de competição e de cooperação.
- Percepção de regras, estratégias e possibilidades táticas dos jogos de perseguição, de procura e de tabuleiro.
- Vivência de diversos jogos coletivos, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo individual.
- Percepção das possibilidades de equilíbrio, desequilíbrio e esquivas nos jogos de oposição.
- Relação entre jogos de oposição e valores sociais.
- Criação e organização de regras nos diferentes tipos de jogos.
- Conhecimento de elementos constitutivos e culturais de jogos tradicionais.
- Conhecimentos de elementos que influenciam as mudanças nos jogos tradicionais.
- Relacionar o cumprimento de regras nas práticas corporais bem como com ações cotidianas.
- Conhecer elementos estruturantes de diferentes manifestações ginásticas com e sem aparelhos, individuais e em grupo.
- Conhecer elementos constitutivos de diferentes danças populares.
- Perceber possibilidades expressivas corporais, por meio da dança.
- Identificar elementos culturais constitutivos de diferentes manifestações corporais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 4º ANO

- Vivência de jogos pré-desportivos e suas relações com jogos de perseguição, de procura e tradicionais.
- Perceber a necessidade de preservação dos jogos tradicionais como patrimônio históricos dos povos.
- Identificar as diferenças entre jogos, jogos pré-desportivo e esporte.
- Relacionar os jogos de oposição a alguns contextos históricos das lutas em nossa sociedade.
- Percepção de regras, estratégias e possibilidades táticas dos jogos de percepção, de procura e de tabuleiro.
- Resolver, de forma democrática, situações problemáticas que se apresentam durante as vivências de práticas corporais.
- Perceber os contextos históricos e culturais de diferentes práticas corporais.
- Relacionar a prática corporal à saúde e à qualidade de vida.
- Relacionar prática corporal à alimentação saudável.
- Construção de regras e novos elementos estruturantes de práticas corporais já instituídas.
- Relacionar o cumprimento de regras nas práticas corporais, bem como com ações cotidianas.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 5º ANO

- Vivência de jogos pré-desportivos de campo; de taco; de invasão e de rede ou parede.
- Ampliação de repertório de conhecimento de jogos tradicionais e jogos de tabuleiro.
- Perceber as experiências singulares vivenciadas nos jogos eletrônicos.
- Relação dos jogos de oposição e alguns contextos históricos das lutas em nossa sociedade.
- Identificar a luta na contemporaneidade.
- Diferenciar luta de briga.
- Percepção de regras, estratégias e possibilidades táticas em diferentes tipos de jogos.
- Percepção, criação e composição de coreografias de danças.
- Conhecimento de danças populares das diferentes regiões do Brasil.
- Conhecimento e vivência de ginásticas com e sem aparelhos, bem como relacioná-los a ginásticas instituídas em nossa sociedade.
- Alteração e criação de novos procedimentos preestabelecidos das práticas corporais, bem como utensílios para a sua vivência.
- Relação das práticas corporais com a saúde e a qualidade de vida.
- Relação das práticas corporais com a alimentação saudável.
- Percepção e conhecimento de elementos históricos que compõem práticas corporais.
- Relacionar o cumprimento de regras às práticas corporais bem como a ações cotidianas.



### Competências Acadêmicas

- Conhecer, vivenciar e compreender as diferentes possibilidades de práticas corporais, identificando os elementos que as caracterizam.
- Perceber aspectos históricos, culturais e sociais das práticas corporais, suas mudanças e ressignificações ao longo do tempo e os fatores que podem influenciar tais mudanças.
- Conhecer sobre o desenvolvimento e o funcionamento do corpo, bem como capacidades físicas e habilidades motoras.

### Competências Ético-estéticas

- Reconhecer a relação entre os saberes que concernem às práticas corporais e a realidade social à qual pertencem os alunos.
- Adotar atitudes de respeito, solidariedade, dignidade, bem como posicionamento crítico, autônomo e solidário diante dos conflitos na realização das práticas corporais.
- Repudiar situações preconceituosas em relação a aspectos: sociais, étnicos, físicos, econômicos, dentre outros.
- Repudiar atitudes violentas de todas as formas, mediante as práticas corporais, adotando, atitudes de respeito, solidariedade e ética, relacionando tais atitudes ao ambiente escolar, assim como aos ambientes sociais.
- Valorizar, respeitar e disseminar as práticas corporais oriundas de diferentes grupos étnicos, principalmente os que constituem a sociedade brasileira.
- Compreender e respeitar o universo multicultural das práticas corporais.

### Competências Políticas

- Atuar como sujeitos ativos no processo educacional, reconhecendo suas possibilidades corporais, mediante as práticas corporais, suas limitações e a de seus colegas.
- Atuar de forma criativa e autônoma ao transformar e alterar procedimentos preestabelecidos de práticas corporais no ambiente escolar.
- Compreender as vivências corporais, considerando as dimensões de lazer, qualidade de vida e saúde.
- Compreender, respeitar e refletir sobre os aspectos relativos às diferenças de gênero nas práticas corporais, assim como na sociedade em geral.
- Compreender o lazer como um direito do ser humano constituído por lei.
- Reconhecer as práticas corporais como uma necessidade do ser humano para uma vida mais saudável e com mais qualidade.

### Competências Tecnológicas

- Associar o uso da tecnologia ao universo das práticas corporais.
- Desenvolver uma postura de espectador crítico diante das abordagens propiciadas pelos meios de comunicação, em relação às práticas corporais.
- Estabelecer uma postura crítica ante a divulgação midiática do esporte-espetáculo e à possibilidade de fácil de ascensão social.
- Posicionar-se criticamente diante dos padrões estéticos de beleza fortemente divulgados pelos meios de comunicação e ante a realidade social e a diversidade de padrões corporais de uma sociedade.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 6º ANO

- Contexto histórico, cultural e social das práticas corporais.
  - Compreender os diferentes tipos de esportes, suas mudanças e transformações: Esportes coletivos de rede, de marca, de taco e de campo, individuais, de invasão.
  - Estratégias e táticas nas práticas corporais.
  - Conhecimento e construção de significados ante modalidades ginásticas.
  - A criatividade e a ginástica.
  - Contextos históricos, culturais e sociais das danças populares de diferentes regiões brasileiras e do mundo.
  - A dança como forma de comunicação corporal.
  - Compreensão do contexto histórico, cultural e social das lutas e seu distanciamento com a violência.
  - Elementos das lutas orientais e ocidentais.
  - As práticas corporais e sua relação com a ética e a moral.
  - Relação entre as práticas corporais os contextos da qualidade de vida e saúde.
  - Diferenciar exercício físico de atividade física, bem como de outras práticas corporais.
- Perceber e interpretar as sensações e mudanças corporais ao realizar práticas corporais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 7º ANO

- Conhecimentos de fundamentos técnicos das práticas corporais.
- Compreender os diferentes tipos de esportes coletivos e individuais: de rede, de invasão, com e sem contato, com e sem materiais.
- Conhecer e vivenciar esportes de aventura na natureza e esportes de aventura urbanos.
- Resolver situações problemas enfrentadas nas práticas corporais, com justiça e de forma democrática.
- Conhecimento das modalidades ginásticas: com e sem aparelho; esportivizadas e de academia.
- Reconhecer as expressões criativas nas danças.
- Conhecer e identificar elementos, gestos corporais, dentre outros, que diferenciam as danças populares brasileiras.
- Diferenças entre lutas orientais e ocidentais contemporâneas.
- Relação das práticas corporais com a saúde e o lazer.
- Cumprimentos de regras nas práticas corporais e no cotidiano diário..

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 8º ANO

- Elementos estratégicos e táticos das práticas corporais.
- Práticas corporais aeróbicas e anaeróbicas.
- Práticas corporais para o lazer.
- Práticas corporais esportivizadas.
- Esportes coletivos.
- Esportes individuais.
- Esportes com materiais.
- Esportes sem materiais.
- Danças e o universo multicultural.
- Ginásticas e saúde: ginástica de academia; técnicas circenses.
- Identificar elementos das ginásticas esportivizadas: trampolim acrobático, ginástica aeróbica competitiva, ginástica acrobática.
- Contextualização das lutas e o universo multicultural.
- Identificar elementos de segurança em esportes de aventura na natureza e em esportes urbanos.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 9º ANO

- Inovação e criação de novas possibilidades em meio às práticas corporais.
- As práticas corporais e a ludicidade na adolescência.
- Alterações dos espaços urbanos mediante realização de práticas corporais.
- Indústria corporal: corpo e mídia.
- Corpo e estética.
- Ginásticas esportivizadas: ginástica artística e ginástica não esportivizada: ginástica circense.
- Práticas corporais e alimentação saudável.
- Práticas corporais e academia.
- Práticas corporais e distúrbios alimentares na adolescência.

## 7.2 Anos finais do Ensino Fundamental





### Competências Acadêmicas

- Conhecer, vivenciar e compreender as diferentes possibilidades de práticas corporais e identificação de elementos que as constituem.
- Perceber os aspectos históricos, culturais e sociais das práticas corporais, suas mudanças e ressignificações ao longo do tempo e os fatores que podem influenciar tais mudanças.
- Identificar o conceito de lazer como forma de manifestação cultural presente em diferentes contextos expressivos, e não somente no das práticas corporais.

### Competências Ético-estéticas

- Ressignificar as práticas corporais no cotidiano escolar e social.
- Reconhecer a relação entre os saberes que concernem às práticas corporais e a realidade social à qual pertencem os alunos.
- Compreender e refletir a necessidade do estabelecimento de regras, normas e princípios éticos na realização das práticas corporais, e relacioná-los à convivência em sociedade.
- Reconhecer as limitações e potencialidades corporais singulares, assim como a dos colegas, respeitando as singularidades de cada indivíduo.
- Repudiar situações preconceituosas em relação a aspectos: sociais, étnicos, físicos, econômicos, de crença, dentre outros, no contexto das práticas corporais.
- Repudiar atitudes violentas, de todas as formas, nas práticas corporais, adotando atitudes de respeito, solidariedade e ética, relacionando tais atitudes no ambiente escolar e nos ambientes sociais.
- Valorizar, respeitar e disseminar as práticas corporais oriundas de diferentes grupos étnicos, principalmente os que constituem a sociedade brasileira.
- Compreender e respeitar o universo multicultural das práticas corporais.

### Competências Políticas

- Atuar como sujeitos ativos no processo educacional, reconhecendo suas possibilidades corporais mediante as práticas corporais, assim como suas limitações.
- Atuar de forma criativa e autônoma ao transformar e alterar procedimentos preestabelecidos de práticas corporais no ambiente escolar.
- Compreender as vivências corporais, considerando os conceitos de lazer, qualidade de vida e saúde.
- Posicionamento crítico, autonomia e solidário diante dos conflitos.
- Compreender, respeitar e refletir sobre os aspectos relativos às diferenças de gênero nas práticas corporais, assim como na sociedade em geral.
- Compreender o lazer como um direito do ser humano constituído por lei.
- Reconhecer as práticas corporais como uma necessidade do ser humano para uma vida mais saudável e com mais qualidade.

### Competências Tecnológicas

- Identificar a relação entre o mundo tecnológico e as transformações e/ou inovações que perpassam as práticas corporais, histórica e culturalmente.
- Desenvolver uma postura de espectador crítico diante das abordagens propiciadas pelos meios de comunicação em relação às práticas corporais.
- Estabelecer uma postura crítica ante a divulgação midiática do esporte espetáculo e a possibilidade de fácil de ascensão social diante de algumas práticas corporais.
- Posicionamento crítico ante os padrões estéticos de beleza fortemente divulgados pelos meios de comunicação e a realidade social.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 1º ANO

- Contexto histórico, cultural e social das práticas corporais.
- Práticas corporais e suas relações com os espaços urbanos.
- O multiculturalismo e as práticas corporais.
- Práticas corporais tipicamente brasileiras.
- A inovação e criação nas práticas corporais.
- As práticas corporais esportivizadas e as práticas nos tempos de lazer.
- As práticas corporais e o meio ambiente: os esportes de aventura.
- As lutas e as mídias.
- O corpo e a dança.
- As práticas corporais e os eventos públicos.
- As práticas corporais e os padrões de beleza.
- As práticas corporais e os conceitos de saúde e qualidade de vida.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 2º ANO

- O universo multicultural e as lutas.
- Práticas corporais como ferramentas de interesse social e sua influência no mercado de trabalho.
- Cidadão planetário: práticas corporais na promoção da vida.
- O espaço urbano e a sua influência nas práticas corporais.
- Práticas corporais e sua relação com mídia.
- A ludicidade e o jovem.
- Expressão e comunicação na dança.
- As manifestações ginásticas na sociedade atual.
- Meio ambiente e práticas corporais.
- As práticas corporais e os conceitos de saúde e qualidade de vida.
- Os jovens e as práticas corporais representativas.
- Conhecer e identificar os diferentes espaços de atuações profissionais promovidos pelas práticas corporais.

#### CONTEÚDOS NUCLEARES - 3º ANO

- Alterações dos espaços urbanos e práticas corporais.
- A ludicidade nos jogos tradicionais.
- A ética e as lutas corporais.
- Construção cultural das ideias de beleza e saúde.
- Práticas corporais e autonomia.
- Os direitos e deveres do lazer nas práticas corporais.
- O corpo e a expressão artística e cultural.
- As práticas corporais e os gêneros: mitos e verdades.
- Cidadão planetário: práticas corporais na promoção da vida.
- O esporte esportivizado e o esporte no tempo de lazer.
- Alterações de procedimentos nas práticas corporais.
- Práticas corporais como ferramentas de interesse social e sua influência no mercado de trabalho.

## 7.3 Ensino Médio

## REFERÊNCIAS

DARIDO, S. C.; SOUZA, Jr. O. M. *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papirus, 2007.

FRAGA, A. B.; GONZÁLEZ, F. J. *Afazer da Educação Física na escola: Planejar, ensinar, partilhar*. Erechin: Edelbra, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. *Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção de ideias em ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

MONTEIRO, T. L. *A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento*. 124 f. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PALOMO, S. M. S. Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*, v. 3, n. 2, p. 9-15, 2001.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**MATRIZES CURRICULARES (1ª Edição - 2014)****EXPEDIENTE****CONSELHO SUPERIOR (2010-2014)**

Ir. Antônio Benedito de Oliveira, Ir. Arlindo Corrent, Ir. Ataíde José de Lima, Ir. Claudiano Tiecher, Ir. Dario Bortolini, Ir. Davide Pedri, Ir. Deivis Alexandre Fischer, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. Gilberto Zimmermann Costa, Ir. Inacio Nestor Etges, Ir. João Gutemberg Mariano Coelho Sampaio, Ir. Joaquim Sperandio, Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz, Ir. Sebastião Antônio Ferrarini, Ir. Wellington Mousinho de Medeiros

**DIRETORIA (2010-2014)**

Ir. Arlindo Corrent, Ir. Claudiano Tiecher, Ir. Délcio Afonso Balestrin, Ir. José Wagner Rodrigues da Cruz

**SECRETÁRIO EXECUTIVO (2010-2014)**

Ir. João Carlos do Prado, Ir. Valdicer Civa Fachi, Ir. Valter Pedro Zancanaro

**COORDENAÇÃO DA ÁREA DE MISSÃO (2010-2014)**

Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas

**ÁREA DE MISSÃO (2010-2014)**

Carlos Vitor Paulo, Clodoaldo Ramos Junior, Deysiane Farias Pontes, Divaneide Lira Lima Paixão, Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas, João Carlos de Paula, Leila Regina Paiva de Souza, Mércia Maria Silva Procópio, Michelle Jordão Machado, Michelly Esperança de Souza

**COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2010 – 2014)**

Bárbara Pimpão, Cláudia Laureth Faquinote, Clodoaldo Ramos Junior, Deysiane Farias Pontes, Divaneide Lira Lima Paixão, Evelise Maria Labatut Portilho, Flávio Antonio Sandi, Ir. Alexandre Lôbo, Ir. Gilberto Zimmermann Costa, Ir. Iranilson Correia de Lima, Ir. José de Assis Elias de Brito, Ir. Lodovino Jorge Marin, Ir. Lúcio Gomes Dantas, Ir. Manuir José Mentges, Ir. Paulinho Vogel, Ir. Vanderlei S. dos Santos, Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Jaqueline de Jesus, João Carlos de Paula, João Carlos Puglisi, Lauri Cericato, Maria Waleska Cruz, Mércia Maria Silva Procópio, Michelle Jordão Machado, Silmara Sapiense Vespasiano, Simone Engler Hahn, Simone Weissheimer

**GRUPO MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA****ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS****Coordenação Técnico-Científica do Projeto**

Mércia Maria Silva Procópio

**Coordenação da Área**

Maria Waleska Cruz – PUCRS/PMRS

Letícia Bastos Nunes – PMRS

**Apoio às Coordenações**

João Carlos de Paula

**ENSINO RELIGIOSO****Grupo de escrita colaborativa**

Adalgisa Aparecida de Oliveira Gonçalves (PUCPR – PMBCS), Adriane Passos de Paula (COEDUC – PMRS), Aloimar Silva (Colégio Marista Pio X – PMBCN), Ana Cristina dos Santos Lourenço Zeferino (DERC – PMBCS), Edson Antônio de Sousa Leite (Colégio Marista São José – PMBCN), Edison Carlos Jardim de Oliveira (Vida Consagrada e Laicato – PMRS), Iranilson Correia de Lima (Colégio Marista São Luís – PMBCN), Leandro Gaffo (DERC – PMBCS), Marcos André Scussel (Colégio Marista Medianeira – PMRS), Maria de Lourdes Alves (Colégio Marista Medianeira – PMBCS), Pedro Renato Souza (Colégio Marista São Luís – PMBCN)

**GEOGRAFIA****Grupo de escrita colaborativa**

Laércio Furquim Junior (DERC – PMBCS), Luiz Gustavo Mendes (Colégio Marista Palmas – PMBCN), Nadia Pedrotti Drabach (Colégio Marista Champagnat – PMRS), Roberto Baptista Pereira Reusing (Colégio Marista Dom Silvério – PMBCN)

**HISTÓRIA****Grupo de escrita colaborativa**

Augusto Bragança Silva Pigrucci Rischrteli (Colégio Marista de Giania – PMBCN), Augusto Russini (Escola Marista Santa Marta – PMRS), Carlos Barreto Zaranza (Colégio Marista Champagnat – PMBCN), Diogo Lúcio Pereira Vieira (Colégio Marista Dom Silvério – PMBCN), Eleonora Rodrigues (Colégio Marista de Brasília – PMBCS), Maria do Carmo Amaral (Colégio Santa Maria – PMBCS), Maria Rosa Chaves Kunzle (ABEC – PMBCS)

**FILOSOFIA****Grupo de escrita colaborativa**

Graziela Zaltron Oliveira (Colégio Marista Conceição – PMRS), Rômulo José Oliveira (Colégio Marista de Ribeirão Preto – PMBCS), Tânia Rocha Jordão (Colégio Marista João Paulo II – PMRS), Germano Costa (Colégio Marista de Ensino Médio – Brasília), Carlos Alberto Cavalcante

(Colégio Marista Pio X – João Pessoa), Marciel Colonetti (Colégio Marista Paranaense), Sérgio Augusto Sardi (PUCRS), Leonardo Agostini (PUCRS), Mércia Maria Silva Procópio (UMBRASIL)

**SOCIOLOGIA****Grupo de escrita colaborativa**

Alexander Bernardes Goulart (ASCOMK – PMRS), Alexandre Prinzler Karpowicz (Colégio Marista Champagnat – PMRS), Márcia Regina de Oliveira (Colégio Marista Santa Maria – PMBCS)

**EDIÇÃO E REVISÃO DE TEXTO**

Rosemary Lima – Elo Cultural

**DIAGRAMAÇÃO**

IDEAR Bureau de Design Gráfico

**LEITORES CRÍTICOS****ENSINO RELIGIOSO**

Profª Dra. Viviane Cristina Cândido (Professora do Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB)

Prof. Dr. Ednilson Turozi de Oliveira (Professor das Faculdades Claretiana, Vicentinapor e São Basílio Magno)

Profª Dra. Anísia de Paula Figueiredo (Assessora Nacional da CNBB para assuntos de Ensino Religioso na Comissão de Educação, Cultura e Comunicação Social)

**GEOGRAFIA**

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto (Professor da Universidade Federal do Ceará – UFC)

**HISTÓRIA**

Profª Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Professora Associada da Universidade Federal do Paraná – UFPR)

**FILOSOFIA**

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero (Professor Titular III e Pesquisador da Universidade de Passo Fundo – UPF)  
Prof. Dr. Sérgio Augusto Sardi (PUCRS)

**SOCIOLOGIA**

Profª Dra. Maria Aparecida da Cruz Bridi (Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná – UFPR)



UNIÃO MARISTA  
DO BRASIL