

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Fundamental

CADERNO 1 - **Língua Espanhola**



Rio Branco - Acre
2010

Governador do Estado do Acre
Binho Marques
Secretária de Estado de Educação
Maria Corrêa da Silva
Diretor de Ensino
Josenir de Araújo Calixto
Gerente Pedagógica de Ensino Fundamental
Francisca Bezerra da Silva

Governo do Acre
Secretaria de Estado de Educação
Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho
CEP: 69903-420
Tel. (068) 213 - 2355 - Fax: (068) 213 - 2355
Email: ensinofundamental.educacao@ac.gov.br

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental

CADERNO 1 - Língua Espanhola

Rio Branco - Acre
2010

Professores do Acre,

As Orientações Curriculares ora apresentadas constituem uma importante ferramenta para a organização do trabalho do professor. A Secretaria de Estado de Educação tem tido como premissa nesses últimos doze anos assegurar que cada um dos nossos alunos tenha a aprendizagem adequada à sua série. Para isso, é fundamental que a escola e o professor tenham clareza do que deve ser ensinado em cada um dos componentes curriculares e em cada série.

Esta Orientação Curricular busca fomentar a construção de uma nova escola e de uma nova sala de aula, em que o aluno assuma um papel de construtor do conhecimento e o professor o de grande articulador dos caminhos que levam à aprendizagem.

Essa decisão exige de todos nós professores, coordenadores, diretores e gestores do sistema a tomada da difícil decisão de aprender a aprender. Será difícil porque teremos que revisitar a nossa história, as nossas crenças e convicções e traçar um modelo de gestão de sala de aula, de escola e de sistema pautado pela incerteza.

Temos a convicção de que a escola deste novo milênio deverá assegurar o domínio dos conhecimentos científicos, a formação de habilidades e de atitudes que possibilitem aos alunos resolver os seus problemas.

Desejo que estas Orientações Curriculares sejam experimentadas, criticadas e reelaboradas como estratégias para a reorganização do trabalho escolar e que o conhecimento científico e as experiências dos diferentes atores sociais envolvidos sirvam como ponto de partida para a construção desse novo fazer nas nossas escolas.

Maria Corrêa da Silva
Secretária de Estado de Educação

Sumário

Apresentação

Introdução

O papel da escola hoje

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Língua Estrangeira

- O ensino de línguas estrangeiras nos PCNs

- Ensino de línguas estrangeiras: currículo e estratégias didáticas

Contribuições à formação dos alunos

Língua Estrangeira e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

Sugestões de material de apoio

Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança

Apresentação

Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série Cadernos de Orientação Curricular, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste Caderno.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste Caderno pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da Série Cadernos de Orientação Curricular

Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

O papel da escola hoje

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e linguista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, a-, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto, **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo particípio de **alere** (alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000).*

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser *alimentar as crianças (e jovens)* que foram *adotadas* pela escola -, o autor acrescenta:

Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse

sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e

propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria 'experiente' para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente 'quem é' esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares,

em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu

desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos¹

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos²?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às

¹ A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Matrices de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2007) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

² A formulação destes propósitos teve como referência o documento Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004).

formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.

- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não 'escolarizá-las'.

- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para 'irem bem' nas provas externas.

Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos³, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve⁴, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o *zoom*' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.

³ Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

⁴ In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientação Curricular apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apoie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo⁵ implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne valores, atitudes e normas. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio

⁵ Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de

múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

Análise das produções - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste Caderno, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as posturas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejamos por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento, para conseqüentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/conteúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;
- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência única para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras

As orientações didáticas para o ensino de línguas estrangeiras acenam para a importância de que as situações propostas em sala de aula procurem garantir ao aluno o engajamento discursivo, ou seja, possibilitem que o aluno se torne sujeito discursivo por meio de outra língua. Para que isso se concretize, é necessário que o aluno tenha uma participação ativa na construção de significados, o que requer que utilize a língua como mediação em atividades de linguagem.

No entanto, todos sabemos das dificuldades que temos em fazer com que o aluno se engaje no discurso, na medida em que isso só é possível se ele estiver exposto às práticas de linguagem. Isso significa se comunicar oralmente ou por escrito com um interlocutor e, sobretudo, com interlocutores que tenham domínio suficiente da língua para que seus enunciados não sejam apenas motivos para a comunicação, mas sirvam como referência para a construção do discurso do aprendiz.

A dificuldade, portanto, reside no fato de que o contato com esses interlocutores não é algo fácil, principalmente no que se refere às situações em que se busca desenvolver a habilidade oral e, por meio dela, o conhecimento linguístico e textual.

Os elaboradores das diretrizes curriculares nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, cientes das condições oferecidas pela maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes lotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, recursos didáticos reduzidos etc.), encontraram na leitura um meio de garantir o acesso dos alunos às práticas de linguagem.

Nesse sentido, o foco na leitura é justificado não apenas porque o desenvolvimento da competência leitora consiste em um objetivo educativo dos mais primordiais, mas também porque a exposição dos alunos à linguagem escrita torna mais possível o contato com o uso social que se faz da língua.

Essa perspectiva, no entanto, não exclui o aprimoramento das habilidades orais ou da competência escritora. Apenas vê no ensino da leitura um meio de possibilitar ao aluno uma experiência significativa de acesso a conteúdos culturais e linguísticos.

Assim, ao tomarmos a leitura como meio de acesso às práticas de linguagem, não podemos esquecer que as mesmas se materializam em textos e que esses textos correspondem a um gênero em particular, que tem características específicas e que veicula uma intenção própria também. Portanto, conhecer como um gênero se estrutura e o que faz com que seja capaz de atender aos propósitos da comunicação é fundamental para a elaboração de estratégias didáticas para o ensino de línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira foram elaborados a partir de duas questões principais: uma visão sócio-interacional da linguagem e o redimensionamento do papel do professor na prática docente.

A perspectiva sócio-interacional da linguagem pressupõe que a construção do significado é social, ou seja, de que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram de algum modo seus interlocutores, todo o conhecimento que tem deles, a posição que ocupam socialmente, o momento histórico em que estão inseridos, a bagagem cultural que trazem, de modo que a comunicação vai se dando à medida que os interlocutores vão construindo um campo de

conhecimento comum. Esse campo de conhecimento comum nada mais é que o resultado de inúmeras “negociações” que acontecem durante a interação. Cada interlocutor traz seus conhecimentos e os testa, a fim de perceber se o que conhece garante sucesso na interação.

Nesse tipo de abordagem, o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que a língua é permeada de signos culturais e que, portanto, a aprendizagem fica favorecida quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa.

Se “a língua é o vetor privilegiado da cultura” e se aprendemos uma língua na interação com outros usuários, falantes ou escritores, é preciso garantir que, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que dela se utilizam, podendo participar de situações comunicativas reais, em que usarão todo o conhecimento de que dispõem – conhecimento de mundo, da língua materna, dos textos –, ampliando-o, à medida que interagem com os interlocutores. O desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira ocorre quando as situações de aprendizagem privilegiam a negociação do significado e não se resumem a atividades fechadas, cujos resultados são totalmente previsíveis.

Nesse sentido, portanto, não basta tomar a língua como objeto de estudo: esse estudo deve estar a serviço do engajamento do aprendiz no discurso. Isso significa superar a dicotomia entre o *aprender sobre* e o *fazer uso* da língua: o que se pretende é que o aluno aprenda a língua estrangeira à medida que faz uso dela. Assim, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento, tendo como base o que o aluno sabe, sua participação e envolvimento, através de situações em que esse processo tenha mais relevância do que os resultados em si, em que a aproximação em relação à língua não seja linear, mas relacional e global, e a proposta metodológica considere tudo isso.

Ensinar levando em conta essas orientações requer que o professor exerça suas atividades docentes com autonomia e responsabilidade. Autonomia porque não há uma receita a ser seguida, mas sim sugestões de como atender a uma mudança no enfoque do ensino de línguas e nas próprias características de sociabilidade e produção do conhecimento nos dias de hoje. Os PCNs de língua estrangeira não apontam os conteúdos que devem ser ensinados, mas lembram que há um dado que não pode ser desprezado: que o aluno sabe. É a partir do conhecimento dos alunos que o professor deve encaminhar as atividades, a fim de ampliá-lo.

Isso significa propor tarefas que possam ser resolvidas pelos alunos e que, ao mesmo tempo, se constituam em desafios que os motivem; criar situações em que eles possam interagir, em que a sala de aula seja como uma extensão da realidade cotidiana; proporcionar situações em que a interação não seja apenas de caráter assimétrico mas, principalmente, que haja intercâmbio entre os pares; incentivar os alunos a analisarem seu percurso pessoal de aprendizagem para poder compreendê-lo e potencializá-lo.

Ensino de línguas estrangeiras: currículo e estratégias didáticas

Para trabalhar nesse sentido - buscando a máxima coincidência possível entre as práticas sociais e as práticas de ensino de língua estrangeira -, duas estratégias didáticas ganham relevância: organizar o currículo tendo como enfoque central o texto, e considerando os diferentes gêneros textuais, e articular os conteúdos a serem ensinados em projetos comunicativos. A organização curricular com base nos diferentes gêneros de texto favorece o contato do aluno com unidades linguísticas completas. Além disso, os textos, principalmente os textos produzidos originalmente na língua estrangeira que é objeto de ensino, oferecem a possibilidade de conhecer aspectos relativos às práticas culturais dos povos que a utilizam como língua materna. Esses textos apresentam e representam a realidade sociocultural daqueles que os produziram e dos grupos a que esses autores pertencem ou aos quais se referem.

A opção por projetos comunicativos como a principal modalidade organizativa dos conteúdos se justifica em função de requererem a ativa participação dos alunos, de dinamizarem a interação e de estimularem a compreensão das relações existentes entre os diferentes conteúdos ensinados. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, realizar projetos “para fora dos muros da escola” consiste em uma iniciativa fundamental porque promove o contato com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, favorecendo que o aluno atue em um contexto social mais amplo e, ao mesmo tempo, construa ou exercite valores como a tolerância e o respeito à diferença.

Contribuições à formação dos alunos

A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar é hoje uma necessidade em quase todos os lugares. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove.

A inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar busca viabilizar a ampliação das possibilidades de comunicação do aluno, proporcionar uma melhor compreensão e um maior domínio da língua materna e favorecer a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar o mundo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo mais geral promover a comunicação e a ampliação da representação da realidade e contribuir para a formação geral do aluno em diferentes aspectos.

Quando se aprende de fato uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Isso significa aprender a interpretar a realidade “com outros olhos”. É nesse sentido que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que extrapola os aspectos meramente linguísticos, pois esse tipo de aprendizagem, além de viabilizar a comunicação, ainda se constitui em uma oportunidade de compreender diferenças culturais e a necessidade de convivência com a diversidade.

Línguas Estrangeiras e as outras áreas curriculares

Uma língua, seja ela materna ou estrangeira, pode ser considerada por meio de dois aspectos principais. Toda língua é, em si, a expressão de uma cultura, guarda significados dos povos que a utilizam, de momentos históricos e de lugares diferentes, de especificidades das esferas que compõem a vida - esfera familiar, acadêmica, jornalística etc. Tomar uma determinada língua como objeto de ensino e de aprendizagem requer que busquemos revelar como tudo isso se expressa em formas linguísticas.

Além disso, todas as línguas se constituem em um meio dos homens ampliarem seus conhecimentos. Quando aprendemos uma língua estrangeira, expandimos nosso repertório, em função do acesso a saberes socialmente constituídos e veiculados também em outros contextos: informações, conhecimentos específicos produzidos em realidades diferentes da nossa, ideias, sentimentos, inquietações, expressões culturais diversas.

Essa segunda dimensão do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira revela uma relação intrínseca com outras áreas do conhecimento. As possibilidades de pesquisa se ampliam de forma significativa, bem como se desenha a construção de um olhar mais sensível para as coisas do mundo e para outras pessoas.

Objetivos do ensino⁶

Tomando-se como referência os propósitos da escola apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, a expectativa é de que os alunos sejam capazes de

Até o final do 6º ano:

- Compreender que o mundo é multilíngue e multicultural.
- Compreender como a troca e a veiculação de informações são características do homem em sociedade.
- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.
- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas), em Língua Espanhola, que proporcionem a aproximação dos alunos em relação a elementos culturais e de organização textual.
- Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação.
- Compreender, de forma geral, os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não-linear.

Até o final do 7º ano

- Conhecer aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem de Língua Espanhola.
- Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos.
- Compreender que as culturas são múltiplas e plurais e que a língua é parte desse contexto.
- Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação.
- Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não linear.
- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.

Até o final do 8º ano

- Compreender o papel hegemônico que algumas Línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos.
- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.

⁶ Os objetivos, aqui relacionados para cada ano, estão desdobrados no quadro de referências curriculares, a seguir, em conteúdos e atividades sugeridos por semestre.

Até o final do 9º ano

- Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola.
- Compreender alguns aspectos da influência política e econômica dos países falantes de Língua Espanhola.
- Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos.

Referências Curriculares para o 6º ano - 1º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|---|--|--|---|
| <p>Compreender que o mundo é multilíngue e multicultural.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação da existência de diferentes línguas estrangeiras (LEs) no contexto social em que vivem. ◦ Observação da variedade de LEs que já conhecem por meio de expressões originárias de outros idiomas presentes em seu cotidiano. ◦ Apreciação da diversidade cultural e das tradições praticadas nos diferentes países. ◦ Conhecimento de datas comemorativas dos países em que se fala espanhol no seu entorno (países com os quais o Brasil faz fronteira). | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa em que se discuta a proximidade geográfica entre o Estado do Acre e os países em que se fala o espanhol como língua materna, bem como a presença de palavras desse idioma no cotidiano dos alunos fora da sala de aula. ◦ Pesquisa de palavras e expressões estrangeiras no percurso dos alunos de casa para a escola (ou em rótulos de embalagens, propagandas, jornais, filmes, revistas etc.). ◦ Atividades em grupos: <ul style="list-style-type: none"> - troca de informações entre os alunos sobre o que eles pesquisaram; - discussão sobre possíveis significados para as palavras e expressões encontradas; - reflexão sobre a existência de uma palavra em Língua Portuguesa que substitua a estrangeira; - elaboração de cartazes e exposição das embalagens, rótulos e similares trazidos pelos alunos. Exemplo: os alunos buscam em casa produtos cujos rótulos ou embalagens tragam textos em espanhol, em seguida confeccionam cartazes e fazem o levantamento do léxico correspondente: <i>jabón, crema dental, cereales</i> etc. - elaboração de um calendário multicultural coletivo acerca das festividades mais importantes dos países em que se fala o espanhol como língua materna e com os quais o Brasil faz fronteira e, inclusive, das próprias festas brasileiras. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e levantamento dos conhecimentos prévios de cada aluno em relação aos conteúdos estudados; - acompanhamento dos trabalhos em grupo e registro e análise das questões levantadas por cada aluno. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - relato das conclusões quanto à existência de palavras estrangeiras no seu cotidiano; - observação e levantamento da quantidade de LEs que os alunos já conheciam previamente; - troca de impressões com os colegas a respeito da diversidade cultural e, especificamente, das tradições, festas e comemorações realizadas em cada país. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Compreender como a troca e a veiculação de informações são características do homem em sociedade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de textos de diferentes culturas que têm objetivos semelhantes aos textos comuns à sua cultura (rótulos de embalagens, jornais etc.). ◦ Reconhecimento de que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade e que as pessoas, ao agirem no discurso por meio da linguagem, fazem escolhas de organização textual na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que os alunos entrem em contato com diversos tipos de texto em LE para que possam identificá-los a partir do conhecimento que já possuem sobre sua organização textual (por exemplo: trata-se de uma carta, pois há informações como data, saudações, assinatura). Pode-se partir: <ul style="list-style-type: none"> - da utilização do material trazido por eles na pesquisa. - da apresentação de diferentes tipos de texto em LE pelo professor, considerando a faixa etária e o conhecimento prévio dos alunos, como: histórias em quadrinhos, cartas, previsão do tempo, propaganda, rótulo, horóscopo, música, classificados, agenda cultural etc. ◦ Discussão com os alunos sobre as funções sociais dos gêneros que geralmente coincidem nas diversas línguas a partir do seu contexto de produção: quem escreveu, para quem, com que intenção etc. Exemplo: rótulos são escritos para fornecer informações como nome do produto, quantidade, características da composição etc. ◦ Leitura e discussão de diferentes textos, de diferentes culturas em LE, quando possível através de acesso a <i>sites</i> na Internet. ◦ Situações em que os alunos possam refletir sobre qual o gênero textual mais adequado a um dado propósito comunicativo. Exemplo: para vender um produto, o gênero escolhido poderia ser propaganda. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - levantamento e observação dos conhecimentos prévios de cada aluno em relação aos conteúdos. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho dos colegas em identificar o tipo de texto em LE por meio de sua organização. |
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - cumprimentar outras pessoas e apresentar-se a elas, conhecendo e usando formas de saudação como <i>¡hola!, ¿qué tal?, buenos días, ¿cómo estás?</i> etc.; - responder às apresentações e apresentar outras pessoas (<i>bien,</i> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação do professor aos alunos e vice-versa, quando ainda não se conhecem (no início do ano letivo) ◦ Investigação sobre a origem das famílias dos alunos e a possível presença de imigrantes provindos dos países fronteiriços (Peru, Bolívia) na classe ou na escola. ◦ Levantamento junto às famílias de parentes ou amigos falantes de língua espanhola. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor <ul style="list-style-type: none"> - Proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos (roteiro de perguntas e carta) para que os alunos possam revisá-los. - Observação do atendimento desses |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p><i>gracias, yo soy..., me llamo..., éste es... etc.) e observação das formas de tratamento ao interlocutor (tú, usted, ustedes);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - despedir-se por meio de formas de despedida comumente empregadas no discurso oral: <i>adiós, hasta luego, hasta mañana etc.</i>; - descrever pessoas fisicamente, conhecendo léxico referente ao corpo humano, utilizando adjetivos que expressem as características físicas como: <i>alto, bajo etc.</i> e, principalmente, apresentando aos alunos falsos cognatos como <i>flaco (= magro), pelado (= careca), mayor (= idade) etc.</i>; - pedir e dar informações pessoais (nomes de pessoas, idade, origem, nacionalidades, números de telefone, endereços, horas, horários de aula etc.), conhecendo e empregando os numerais; - conhecer e utilizar construções com os verbos <i>ser, estar e ter</i> no presente do indicativo. Exemplos: <i>soy brasileño, peruanos son..., él es..., tengo 12 años etc.</i>; - responder afirmativa ou negativamente (sim ou não) a respeito de informações pessoais sobre si mesmos e outras pessoas. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de um roteiro de perguntas de uma pesquisa referente ao conhecimento que os alunos e seus familiares tem a respeito dos países de fronteira: se já os visitaram, se há parentes que trabalharam ou trabalham ali etc. ◦ Publicação dos resultados da coleta de dados por meio de cartazes e gráficos. ◦ Estudo do gênero carta e produção coletiva de cartas para outras escolas (do Estado e, se possível, dos países de LE da fronteira) como forma de ampliar o olhar e a investigação sobre as questões levantadas na pesquisa. | <p>critérios na revisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do desempenho dos alunos durante a aplicação dos questionários e na avaliação e publicação dos resultados da pesquisa. <p>◦ Pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de relações entre os gráficos e o corpo do texto. - Revisão dos textos (roteiro e carta) e identificação dos erros mais comuns cometidos pelos alunos para as devidas intervenções didáticas. - Leitura dos textos fazendo uso das ilustrações (gráficos). - Adoção do papel de ouvinte atento ou de interlocutor cooperativo durante as situações comunicativas formais. |
|--|---|--|--|

Referências Curriculares para o 6º ano - 2º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|--|---|---|---|
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas), em Língua Espanhola, que proporcionem a aproximação dos alunos a elementos culturais e recursos textuais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Conhecimento sobre jogos tradicionais (de tabuleiro, em equipes ao ar livre, entre outros) de países da LE estudada, comparando-os com versões brasileiras. ◦ Identificação dos elementos constituintes de um jogo e saber seus nomes na língua estrangeira: <ul style="list-style-type: none"> - espaço do jogo (Exemplo: No jogo “Amarelinha” ou <i>La rayuela</i>, o formato do terreno é numerado e termina com a palavra Céu/Cielo, sendo que há outras versões, como a praticada na Espanha, que tem formato da cara de um gato, outra versão é jogada em forma de caracol etc.); - número de participantes; - material necessário. ◦ Estabelecimento de comparações entre os jogos praticados, fazendo uso das estruturas <i>más que, menos que, tan como</i>. <p><u>Observação:</u></p> <p>Explorar conteúdos que estejam relacionados ao gênero instrucional (jogos) tais como: numerais, marcadores de ordem (<i>primero, luego, a seguir...</i>), léxico referente às partes do corpo, objetos (<i>pelota, canica, papelote</i>), dentre outros. É importante ressaltar que, neste primeiro ano de contato com a língua, não se prioriza a sistematização do modo imperativo afirmativo ensinando sobre sua conjugação, mas sim a identificação dessa estrutura para que os alunos a percebam como forma de comando das ações nos jogos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre os jogos conhecidos e praticados pelo grupo. ◦ Entrevista com pessoas que sejam estrangeiros, falantes da Língua Espanhola, para que possam conhecer os jogos praticados em sua infância. ◦ Simulação de situações de jogos tradicionais a partir da leitura de textos e de estratégias didáticas (consignas) para executá-los. (Exemplo: o texto do jogo está dividido entre os vários grupos e as duplas de trabalho deverão locomover-se na sala e entre os outros grupos para encontrar a ordem do jogo a ser realizado) ◦ Simulações de jogos a partir de instruções orais dadas pelo professor. ◦ Escrita coletiva (tendo o professor como escriba) de regras de jogos tradicionais já conhecidos pelo grupo de alunos após terem tomado conhecimento da versão praticada em outro país. ◦ Escrita pelos grupos de alunos dos jogos simulados/vivenciados durante as aulas. ◦ Confecção de jogos tradicionais (por exemplo, de tabuleiro) para serem jogados com outros alunos. ◦ Confecção de convite (coletivo) aos alunos de outra(s) classe(s) para participar de jogos já vivenciados pelo grupo anfitrião. (Observação: ao elaborar o convite com o grupo, pode-se retomar conhecimentos referentes aos <i>saludos</i> e <i>despedidas</i>, datas, dias da semana, horas etc.). ◦ Rodas de conversa após os jogos praticados para que relatem suas opiniões e deem sugestões para as próximas atividades previstas. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão do aluno sobre a organização textual a partir de fichas com textos incompletos, textos fora de ordem, com palavras em caixas de textos, tabelas etc.; - da atenção aos critérios estabelecidos para as produções textuais sobre escritas das regras de jogos e convites. (Exemplo: se estão fazendo uso dos marcadores de ordem, do vocabulário adequado etc.) - das situações de jogo, no que diz respeito à compreensão das regras e orientar a releitura de trechos do texto para esclarecer dúvidas. ◦ Análise das interações e proposição de dicas e comentários que ajudem a melhorá-las. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vivência de situações comunicativas que pertençam à rotina escolar de modo que os alunos possam ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> - explicar sobre seu horário de aulas e conhecer como é a grade escolar em escolas dos países fronteiriços (Bolívia e Peru); - apresentar as atividades diárias escolares e extra-escolares, nomeando-as; - conhecer os nomes dos objetos que fazem parte do entorno escolar assim como os objetos do material escolar; - pedir objetos emprestados (¿me dejas?, ¿me prestas? etc.); - perguntar e dizer as horas; - marcar um encontro (compreendendo o significado do verbo <i>quedar</i> nesse contexto). <p><u>Observação:</u></p> <p>A fim de que os alunos tenham um desempenho favorável durante as situações comunicativas propostas, convém enfatizar ou revisar também os seguintes conteúdos: emprego dos verbos no presente do indicativo (regulares e irregulares, como por exemplo: <i>Todos los días voy al cole, juego al fútbol...</i>), as partículas interrogativas (<i>qué, cuánto(s), cuánta(s), cuál(es)</i>) e expressões que indicam frequência (<i>una vez, dos veces... por semana, todos los días</i> etc.), os nomes dos dias da semana, entre outros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de retomada do gênero carta para comunicar-se com alunos de outras turmas e escolas e, se possível, dos países vizinhos, para saber sobre a rotina escolar, disciplinas, horários e frequência com que realizam as atividades escolares. ◦ Situações de obtenção de dados a partir de roda de conversa com professores nativos e outras pessoas conhecidas que possam contribuir. Uma proposta viável é trocar informações interescolares em que os alunos fazem perguntas (enquete) para alunos de outras escolas e socializam as informações em rodas de conversa. ◦ Simulação em duplas de situações cotidianas como: um amigo convida o outro para ir à sua festa, ao cinema, a um jogo etc.; ◦ Realização de exercícios virtuais interativos por meio dos quais os alunos possam recordar sobre o léxico aprendido em sala adequado para marcar um encontro, fazer um convite, falar de suas atividades cotidianas. Sugestão: no site www.cvc.cervantes.es, há atividades variadas que abarcam os temas mencionados. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> - do desempenho dos alunos nas situações sócio-interacionais propostas; - da apreciação do desempenho oral dos colegas. |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de periódicos, revistas e escuta de programas de rádio que comentem sobre a programação de lazer, cultura ou esportiva para que possam identificar informações a partir das perguntas: <ul style="list-style-type: none"> - O que? - Quando? - Onde? - Quem? | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa para que os alunos comentem sobre as atividades que realizam em seu tempo livre. ◦ Discussão em duplas dos textos estudados, observando de que maneira as informações foram veiculadas (se há legendas, fotos ou outro recurso visual, se há publicidade, em que veículo foi publicado etc.). ◦ Socialização das discussões em duplas para todos da classe. ◦ Elaboração de fichas com lacunas para que os alunos completem com as informações que faltam sobre determinada agenda cultural, esportiva. ◦ Elaboração em grupos de uma agenda cultural com os eventos que acontecerão na cidade para ser afixada no mural da escola. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação, registro e análise: <ul style="list-style-type: none"> - do desempenho oral individual durante as rodas de conversa; - dos procedimentos dos alunos em relação às estratégias de leitura e comparação dos diversos registros. |
| <p>Compreender, de forma geral, os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não-linear.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de estratégias de leitura. ◦ Inferência da função social de um texto em LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna (cartas, postais, adivinhas, anedotas, trava-línguas, canções etc.). ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido: situação de produção discursiva, regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE - etc. ◦ Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens, e inferência sobre o tema geral do texto. (Exemplo: postais virtuais divulgados no site educativo www.educalia.org); - identificação do gênero, a partir da organização textual; - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por que autor etc.); - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem a correspondente em LE. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e registro dos procedimentos do aluno em relação às estratégias de leitura e comparação dos diversos registros. ◦ Realização de novas atividades de leitura que possibilitem a observação do uso de estratégias pelo aluno - autonomamente e com ajuda. ◦ Monitoramento permanente dos avanços alcançados pelo aluno e do estabelecimento de parcerias produtivas entre eles. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">° Situações em que os alunos possam explicitar para os colegas as estratégias que utilizaram para se aproximar do conteúdo do texto.° Situações que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros a partir das situações comunicativas que eles sugerem. (Exemplo: participar de jogos, escrever e encaminhar cartas, participar de um sarau com trava-línguas, anedotas ou adivinhas ou cantar as canções escutadas em aula). | |
|--|--|---|--|

Referências Curriculares para o 7º ano - 1º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|--|--|---|---|
| <p>Conhecer aspectos de natureza sociopolítica relacionados à aprendizagem de LEs.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ A importância de aprender a LE: <ul style="list-style-type: none"> - possibilidades de acesso à informação por meio da língua estrangeira (internet, publicações científicas etc.); - uso da LE em diversas áreas da atividade humana: cultura, educação, ciência, tecnologia, trabalho. ◦ Conhecimento dos países falantes da LE como língua materna ou oficial e reflexão sobre sua influência política, econômica e cultural em relação à sociedade brasileira, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> - perguntar e dizer a nacionalidade; - situar os países estudados, fazendo uso dos verbos <i>ser</i>, <i>estar</i>, <i>haber</i> etc. ◦ Estabelecimento de relações entre o processo de colonização espanhola na América Latina e suas implicações no tocante aos povos que ali viviam (identificação dos principais povos pré-colombianos, conhecimento sobre seus maiores feitos e legados culturais). ◦ Compreensão sobre a importância do conhecimento e uso do espanhol no mundo do trabalho. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa com os alunos sobre o porquê de se estudar LE na escola e registro das questões levantadas. ◦ Elaboração de roteiros de entrevistas com profissionais diversos sobre a demanda de conhecimento e uso do espanhol para a sua profissão e rodas de conversa para socializar os resultados. Exemplo: caminhoneiros que cruzam a fronteira, comerciantes que realizam transações de mercadorias e financeiras, guias turísticos e profissionais em geral que aprimoram seu conhecimento por meio do uso do espanhol através de leituras, palestras, cursos etc. ◦ Conhecimento de léxico referente às profissões. ◦ Leitura e estudo do gênero 'classificados de empregos' em <i>sites</i> da internet ou outros veículos, em espanhol, por meio dos quais os alunos possam observar a trama descritiva, aprender os numerais, os gêneros das palavras etc. <p><u>Observação:</u></p> <p>O professor encontrará textos pertencentes a este gênero em sites como o do jornal espanhol El País - www.elpais.es.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação das bandeiras dos países falantes de língua espanhola, do léxico referente às cores e da grafia contrastante (português e espanhol) dos nomes dos países e nacionalidades. ◦ Pesquisa sobre os países falantes de língua espanhola em sites como o do IBGE, nos atlas das bibliotecas etc. ◦ Construção de jogos de adivinha de países e capitais a partir de mapas-mudos. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e registro do processo colaborativo dos alunos durante as atividades em grupos; - acompanhamento do desempenho dos alunos na realização das pesquisas e nas discussões/produções em grupo. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - participação construtiva em discussões em grupo; - localização e estabelecimento de relações entre informações iconográficas contidas em gráficos e mapas e os textos que as acompanham; - adoção do papel de ouvinte atento durante as situações comunicativas que envolvam alguma formalidade. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura compartilhada de textos informativos sobre os países em questão, que contenham mapas, bandeiras, fotos, gráficos e outros elementos visuais que auxiliem no desenvolvimento de estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens; - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por qual autor etc.); - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em LE; - localização de informações específicas para a produção de uma ficha com os principais dados do país. ◦ Elaboração (em grupos) de um mapa com dados dos países falantes de língua espanhola (capital, moeda, bandeira etc.) que será afixado na sala de aula e apresentado aos colegas. ◦ Discussão sobre casos como o de Porto Rico onde se fala inglês e espanhol e das comunidades espanholas em que, além do espanhol, são consideradas oficiais as línguas catalã, vasca e galega. ◦ Pesquisa em <i>sites</i> da internet, enciclopédias e livros a respeito das civilizações pré-colombianas com registro e sistematização dos dados encontrados. ◦ Confeção de cartazes sobre os povos pré-colombianos para exposição na sala e para outras turmas e/ou anos. | |
| <p>Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de estratégias de leitura. ◦ Inferência da função social de um texto em LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido: contexto de produção (quem produz o texto, para quem, com que intenção e por meio de que gênero), regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - realização de novas atividades de leitura que possibilitem a observação do uso de estratégias pelos alunos - autonomamente e com ajuda; |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos.</p> | <p>língua materna (adivinhas, trava-línguas, jogos tradicionais, fábulas, lendas etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. | <p>em língua materna e em LE - etc. (ex. trava-línguas: o que são, quais conhecem, onde os aprenderam e, como, a partir do texto, sabem tratar-se de um trava-línguas etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto; - identificação do gênero, a partir da organização textual; - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - identificação e análise do contexto de produção do texto; - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em LE. ◦ Situações que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros a partir das situações comunicativas que eles sugerem. Exemplo: recitar as adivinhas e os trava-línguas em língua materna e os que aprenderam em língua espanhola, jogar a partir das instruções etc. | <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento permanente dos avanços alcançados pelos alunos e do estabelecimento de parcerias produtivas entre eles. |
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - recitar adivinhas e trava-línguas (reconhecendo a importância do emprego da entonação e da pronúncia adequadas); - conhecer e participar de situações de jogos tradicionais do universo infanto-juvenil (resgatar com os alunos cantigas de roda, brincadeiras da cultura e repertório regionais e típicas da tradição oral, a fim de que possam estabelecer relações entre o que já conhecem e as versões praticadas em países estrangeiros); | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Criação de um concurso de declamações de trava-línguas entre os colegas de sala e entre as outras turmas. ◦ Criação de uma "maratona" interna de adivinhas a partir de temas como: <ul style="list-style-type: none"> - <i>útiles del salón de clase</i>; - <i>alimentos</i>; - <i>las letras del alfabeto</i>; - <i>las capitales</i>. ◦ Estudo das características do gênero 'adivinhas'. Exemplo: presença de seqüências descritivas utilizando os verbos <i>ser</i> e <i>estar</i>, contraste entre os verbos <i>tener</i> e <i>haber</i> etc. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios junto aos alunos para a análise do uso da língua na declamação dos textos orais (adivinhas, trava-línguas e cantigas de roda); - observação do atendimento desses critérios e registro dos desempenhos individuais e dos grupos; - acompanhamento do desempenho dos alunos nas pesquisas e sua |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - descrever uma cidade ou país (características geográficas e culturais, lugares turísticos, clima, alimentação etc.). | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos e brincadeiras de roda <ul style="list-style-type: none"> - <i>la rayuela</i> (versão da amarelinha); - <i>veo, veo</i>; - <i>saltar a la comba</i> (pular corda com canções que o professor poderá encontrar em pesquisas de <i>sites</i> na internet). ◦ Criação de uma "Festa das Nações", por meio da qual os alunos, em grupos, escolhem um dos países de língua espanhola e o promovem em sua "barraca", apresentando: <ul style="list-style-type: none"> - um breve texto descritivo sobre o país (utilizando conteúdos anteriormente apreendidos, como verbos <i>ser, estar, tener, numerais</i> etc.); - alimentos típicos do consumo da região e a degustação de um produto ou prato típico; - um glossário com os alimentos conhecidos ao longo das pesquisas realizadas; - fotos, colagens, cartazes etc., com lugares de interesse cultural e turístico. <p><u>Observação:</u> Essa "festa" poderá ser apresentada para interlocutores do mesmo ano, mas também de outras classes ou para alunos de outros anos.</p> | <p>produção escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento dos processos interacionais e colaborativos nas situações de aprendizagem; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções. - Realização de provas escritas em que os alunos tenham que fazer uso da língua em situações semelhantes àquelas propostas ao longo do semestre. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos elaborados (adivinhas e textos descritivos sobre os países) e identificação de suas fragilidades composicionais; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. |
|--|--|---|---|

Referências Curriculares para o 7º ano - 2º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|---|--|--|--|
| <p>Compreender que as culturas são múltiplas e plurais e que a língua é parte desse contexto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Percepção da variedade e riqueza cultural de diferentes países, por exemplo, através de datas comemorativas que compõem o calendário. ◦ Reflexão sobre o papel das celebrações para a tradição e a cultura dos membros que compõem uma comunidade, um país. ◦ Informação sobre o significado da língua no contexto cultural de um grupo social. ◦ Retomada de conteúdos lexicais como: <ul style="list-style-type: none"> - os dias da semana; - os meses do ano; - os números (cardeais e ordinais). | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa para sensibilizar os estudantes sobre o tema da diversidade cultural dos países falantes de LE. Algumas sugestões de perguntas norteadoras: Quais feriados conhecem? Sabem o que significam? Por que os celebramos? O que significa comemorar um acontecimento? O que pode dizer um calendário sobre a cultura dos povos? ◦ Pesquisa em sites da internet sobre as festividades de países de língua espanhola. ◦ Leitura de verbetes em enciclopédias. ◦ Roda de conversa para socialização dos dados encontrados e para estabelecer comparações entre o calendário brasileiro e os dos países pesquisados. (Exemplo: perceber que o dia dos pais e o dia dos namorados são comemorados em datas/meses diferentes). ◦ Confecção de um almanaque multicultural, por meio do qual se evidenciem os principais feriados e datas comemorativas dos países de língua espanhola. ◦ Discussão sobre o significado da língua no contexto cultural de um grupo social. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho do grupo a partir de comentários que façam durante as rodas de conversa. - observação e acompanhamento dos registros feitos pelos alunos durante a etapa de coleta de dados bem como durante a produção do almanaque. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - atenção aos critérios de produção e revisão de textos dados pelo professor. - apreciação da produção dos colegas. |
| <p>Analisar e comparar, em diferentes textos, o tratamento dado à informação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de notícias de mesmo tema em diversas fontes (revistas e periódicos); ◦ Leitura de verbetes em dicionários e enciclopédias. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão em duplas sobre a notícia veiculada nas revistas ou periódicos escolhidos pelo professor para observação do enfoque dado à informação, comparando-os. Registro nos cadernos. ◦ Socialização das discussões em duplas para todo o grupo (observando se há consenso entre o grupo, se há aspectos não observados etc.). | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho do grupo a partir de comentários que façam durante as rodas de conversa. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, conhecendo elementos de organização textual e entendendo a leitura como um processo não linear.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização de estratégias de leitura que favoreçam uma leitura adequada. ◦ Inferência da função social de um texto em LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna (adivinhas, fábulas, poemas, postais, tirinhas etc.). ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido para leitura: contexto de produção (quem produz o texto, para quem, com que intenção e por meio de que gênero), regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE. ◦ Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto; - identificação do gênero, a partir da organização textual; - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - identificação e análise do contexto de produção do texto; - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em LE. ◦ Situações que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros a partir das situações comunicativas que eles sugerem. Exemplo: construir e ler para a classe adivinhas, recitar trava-línguas, resolver enigmas etc. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - realização de novas atividades de leitura que possibilitem a observação do uso de estratégias pelos alunos - autonomamente e com ajuda; - monitoramento permanente dos avanços alcançados pelos alunos e do das parcerias entre eles, para que sejam produtivas. |
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - recitar poemas (reconhecendo a importância do emprego da entonação e da pronúncia adequadas); - expressar gostos e opiniões (empregando os verbos <i>gustar, encantar, parecer, pensar</i>), além de conhecer expressões valorativas como: <i>me lo pasó genial, fenomenal, fue re bueno</i> etc. em relação a temas diversos como as matérias | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Declamação de poemas para um sarau tendo como público outros alunos/séries e os pais. ◦ Confeção de convite ao público que apreciará o sarau, tendo o professor como escriba. Retomar conteúdos anteriormente aprendidos como: <i>saludos</i> e <i>despedidas</i> e <i>fechas</i> (dias e horários). ◦ Preparação de texto de apoio para a abertura do sarau (construído coletivamente). Enfatizar a importância dos marcadores de ordem (<i>primero, después, más tarde, al final</i> etc.). ◦ Rodas de conversa sobre filmes assistidos, partidas esportivas (futebol), comidas, por meio das quais os alunos possam expressar suas opiniões para o grupo. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios junto aos alunos para a análise do uso da língua na declamação dos poemas; - observação do atendimento desses critérios e registro dos desempenhos individuais e dos grupos; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>favoritas, comidas, esportes e outras atividades de ócio e lazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - expressar acordo ou desacordo com o interlocutor a partir de seus gostos e opiniões sobre temas diversos. Exemplo: bueno, estoy de acuerdo, no creo, ¿tú crees? - expressar surpresa ou incredulidade ante o interlocutor (Exemplo: ¿De verdad? / ¡No me digas! / ¿En serio?) | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Entrevista (falar ao colega) sobre suas atividades cotidianas fora da escola. Socialização das conversas nas duplas para todo o grupo classe. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. |
|--|---|---|---|

Referências Curriculares para o 8º ano - 1º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|--|--|---|--|
| Compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reflexão acerca do papel que línguas estrangeiras diferentes têm em determinado momento histórico - o latim, na época do Império Romano e o espanhol atualmente no Brasil e nos EUA, por exemplo. ◦ Levantamento das razões pelas quais se nota a importância da língua espanhola no Brasil (exemplo: MERCOSUL) e nos EUA (por meio da questão da imigração). ◦ Conhecimento da existência de fenômenos linguísticos decorrentes dos intercâmbios culturais, como o "portunhol" e o "spanglish". | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa para levantar: <ul style="list-style-type: none"> - que línguas os alunos julgam importantes estudar no contexto brasileiro atual e o porquê; - se conhecem línguas que foram importantes em outros momentos históricos no Brasil e no mundo. ◦ Seleção de trechos de filmes, séries de TV e músicas por meio dos quais os alunos relacionam o gênero ao seu contexto de produção. Sugestões: canção <i>Clandestino</i>, de Manu Chao, <i>Emigrantes</i>, do grupo cubano Orishas e filmes como <i>Spanglish</i>. ◦ Leitura de textos informativos e notícias a partir dos quais os alunos percebam as inúmeras relações comerciais e políticas atuais entre o Brasil e os países da América Latina, sobretudo os da América do Sul. ◦ Elaboração de um <i>clipping</i> decorrente da leitura dos textos informativos (notícias). ◦ Pesquisa em <i>sites</i> da internet sobre o "spanglish" (exemplo: www.bbcmundo.com). ◦ Elaboração de um glossário com palavras do "spanglish". | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho dos alunos a partir do estabelecimento de relações intertextuais que conseguem fazer, ou seja, entre o que foi levantado nas rodas de conversa e as propostas de leitura. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de impressões a respeito dos textos orais e escritos trabalhados em sala de aula. - comparação entre os fenômenos linguísticos (portunhol e spanglish) a partir de observações e comentários sobre as diferentes variedades da fala e da escrita nos textos estudados. |
| Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. ◦ Uso de estratégias de leitura que contribuem para a compreensão. ◦ Seleção de informações específicas do texto. ◦ Identificação da mensagem do texto em seus aspectos essenciais e nos detalhes. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido: contexto de produção, regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE - etc. ◦ Estudo e leitura compartilhada e em duplas de textos poéticos por meio dos quais os alunos possam: <ul style="list-style-type: none"> - identificar e analisar seu contexto de produção (onde foi publicado, por qual autor, em que | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e registro dos procedimentos compartilhados pelos alunos em relação às estratégias de leitura e comparação dos diversos registros; - realização de novas atividades de leitura que possibilitem a observação do uso de estratégias |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>características do gênero e os propósitos dos textos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Posicionamento crítico sobre o que é lido. ◦ Conhecimento das expressões de opinião (<i>creo que, pienso que, me parece que</i> etc.). ◦ Expressão de gostos pessoais e preferências utilizando o verbo <i>gustar</i>: <i>me gusta(n), no me gusta(n), a mí también, a mí tampoco</i>. ◦ Formulação de perguntas a respeito da opinião do interlocutor em situações conversacionais: <i>¿qué opinas?, ¿qué piensas?, ¿cómo lo ves?</i> etc. ◦ Conhecimento de alguns conectivos que denotam concordância e discordância frente ao interlocutor. Exemplos: <i>de acuerdo, sí, es evidente, ¡seguro!, no, no es cierto, ¡ni hablar!</i> etc. ◦ Conhecimento de alguns provérbios em língua espanhola. Exemplos: <i>‘A quien madruga, Dios le ayuda’, ‘La cara es el espejo del alma’, ‘Sobre gustos no hay nada escrito’</i> etc. ◦ Inferência da função de um texto na LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna (textos-canção, verbetes de enciclopédias, notícias etc.). | <p>momento histórico etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - aproximar-se do universo literário e identificar palavras ou expressões de sentido figurado; - identificar temas subjacentes ao texto; - produzir textos a partir de decalques etc. <p><u>Observação:</u></p> <p>Alguns exemplos de poemas infantis são os de Gloria Fuertes, como <i>Tengo, tengo, tengo</i> e <i>Niños de Somália</i> disponíveis no site www.gloriafuertes.org.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações em que os alunos posicionem-se criticamente frente a um texto: <ul style="list-style-type: none"> - leitura da mesma notícia em veículos e portadores diferentes; - leitura de <i>blogs</i> nos quais há comentários dos leitores frente a um tema atual. Exemplos: www.bbcmundo.com e www.clarin.com; - rodas de conversa para discutir o “<i>refrán</i>” (provérbio) do dia; - análise de diferentes textos-canção à luz do seu contexto de produção. | <p>pelos alunos - autonomamente e com ajuda;</p> <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento permanente dos avanços alcançados pelos alunos e do estabelecimento de parcerias produtivas entre eles; - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos escritos. Exemplo: reescrita de textos poéticos a partir de decalque de modelo, ou seja, ao escrever seus próprios textos, os alunos contam com textos discutidos em classe como modelos para elaborarem suas versões. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de impressões com colegas a respeito dos textos lidos; - atenção aos critérios de produção e revisão de textos dados pelo professor. |
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - narrar e comparar eventos passados, hábitos e costumes, gostos, preferências etc., conhecendo e empregando na fala e na escrita marcadores temporais como <i>antes, ahora</i>; expressões que estabeleçam comparações de <i>inferioridad, igualdad</i> e <i>superioridad</i> e verbos no | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconto de fábulas conhecidas pelos alunos. <p><u>Observação:</u></p> <p>Antes de recontá-las em espanhol, fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o texto em português, fazer a leitura (em espanhol) e estudo do gênero fábula: observação da organização textual, das seqüências descritiva e narrativa, do emprego dos marcadores temporais, da presença dos verbos nos pretéritos imperfeito e perfeito e análise da função das <i>moralejas</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Pelo professor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento dos processos interacionais e colaborativos nas situações de aprendizagem; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções; - proposição de critérios para a análise do uso da língua na |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>pretérito imperfeito e perfeito;</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrever biografias; - reconhecer a função da pronominalização nos textos; - reconhecer a sequência temporal/cronológica por meio das datas, marcadores temporais de ordem etc.; - falar sobre a rotina diária (utilizando verbos <i>pronominales</i>: <i>levantarse</i>, <i>despertarse</i>, <i>ducharse</i>, <i>cepillarse</i>, <i>acostarse</i>) e relatar os horários referentes às atividades realizadas ao longo do dia e locais onde acontecem. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reescrita das fábulas tendo o professor como escriba, inicialmente sem o apoio do texto referência e, depois, utilizando o texto referência para comparar e aprimorar o texto coletivo. ◦ Entrevista em duplas sobre hábitos, costumes e preferências da infância: alimentos, <i>aficiones</i> (hobbies), jogos, lugares frequentados etc. <p><u>Observação:</u></p> <p>Cada aluno entrevista o colega e vice-versa, eles comparam seus resultados e os socializam para a classe. Logo, esses dados podem ser convertidos em cartazes com o perfil dos alunos da sala e comparados com alunos de outras turmas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura e estudo do gênero biografia. <ul style="list-style-type: none"> - seleção de perfis de personalidades do mundo hispânico conhecidos pelos alunos (atores, músicos, atletas etc.); - produção de textos biográficos de outras personalidades escolhidas pelos alunos e exposição dos textos para a classe. ◦ Conversa em duplas sobre atividades extra-escolares, hábitos e horário em que os realizam. Socialização das conversas nas duplas para a classe. | <p>produção dos textos biográficos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do atendimento desses critérios durante as produções e na etapa de revisão; - Realização de provas escritas em que os alunos tenham que fazer uso da língua em situações semelhantes àquelas propostas ao longo do semestre. |
|--|---|---|--|

Referências Curriculares para o 8º ano - 2º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|---|---|--|---|
| <p>Compreender o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reflexão sobre a existência e, principalmente, escolha de uso dos termos <i>español</i> ou <i>castellano</i> para referir-se à LE. ◦ Conhecimento da conformação territorial espanhola (comunidades autônomas e suas línguas igualmente oficiais). ◦ Conhecimento de palavras estrangeiras que foram incorporadas em decorrência de: <ul style="list-style-type: none"> - fatores históricos (exemplo: da presença de árabes muçulmanos na península ibérica se incorporaram palavras como <i>aceite, arroz, azul, almohada...</i>) - sócio-políticos (por meio dos contatos estabelecidos pelo império com países como Itália, França e Inglaterra. Exemplos: do italiano: <i>alerta, charlar, fachada, medalla, piano</i>) - de expansão territorial (exemplo: de vocábulos incorporados das línguas faladas pelos povos pré-colombianos : <i>aguacate, chocolate, tomate</i>). ◦ Reflexão sobre a influência da língua inglesa e decorrente incorporação de termos/jargões do mundo da publicidade, do cinema, da informática na atualidade (exemplo: contraste entre a preferência espanhola por termos do castelhano x outros países como o México) | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa em sites da internet sobre a origem e o significado dos termos espanhol e castelhano, da configuração territorial espanhola e das outras línguas/dialetos falado nos países que tem essa língua como oficial. ◦ Elaboração de uma linha do tempo por meio da qual os alunos compreendem a expansão de uma língua ao redor do mundo. ◦ Pesquisa na internet sobre as palavras estrangeiras incorporadas à língua espanhola. ◦ Confecção de cartazes com as palavras encontradas para afixar na sala de aula. ◦ Escuta de textos-canção por meio dos quais os alunos possam identificar vocábulos estrangeiros, em especial os de língua inglesa, usualmente presentes nos gêneros como <i>rap, reggaeton, pop</i>. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho do grupo a partir da leitura de textos, dos registros e dos questionamentos levantados durante as aulas. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>que empregam na vida cotidiano palavras da língua inglesa Exemplo: <i>mouse x ratón, check-in x facturación</i> etc.)</p> | | |
| <p>Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. ◦ Uso de estratégias de leitura que contribuem para a compreensão. ◦ Seleção de informações específicas do texto. ◦ Identificação da mensagem do texto em seus aspectos essenciais e nos detalhes. ◦ Posicionamento crítico sobre o que é lido. ◦ Inferência da função de um texto na LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna (textos-canção, filmes, notícias etc.). | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido: contexto de produção, regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE - etc. ◦ Análise de diferentes textos-canção à luz do seu contexto de produção. ◦ Escuta de trechos de filmes (num primeiro momento sem legenda) a partir dos quais o professor elabore roteiros de observação, perguntas para serem respondidas sobre a compreensão do que foi visto, seleção de informações para serem trabalhadas com mais detalhes em sala etc. Sugestão: ainda que boa parte dos filmes sejam espanhóis, no site www.ver-taal.com há vários recursos para se trabalhar em sala. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e registro dos procedimentos compartilhados pelos alunos em relação às estratégias de leitura e comparação dos diversos registros; - realização de novas atividades de leitura que possibilitem a observação do uso de estratégias pelos alunos - autonomamente e com ajuda; ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de impressões com colegas a respeito dos textos lidos. |
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - relatar atividades preferidas e outras atividades realizadas em outra época. (Exemplo: <i>Cuando yo era niño, me gustaba ir a las fiestas en la casa de mi abuela..., comía... hacía...</i>) empregando adequadamente os verbos no pretérito imperfeito do modo indicativo. <p><u>Observação:</u></p> <p>O professor poderá retomar a proposta sugerida no semestre anterior, na qual os alunos comentavam sobre as atividades de sua rotina e estabelecer comparações entre <i>antes y ahora</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falar de sentimentos, estados de ânimo e de relacionamentos com | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre hábitos e atividades realizadas no passado (infância) que já não fazem parte de sua rotina/ preferência. ◦ Confecção individual de uma “caja de recuerdos”, onde os alunos trazem fotos, brinquedos e outros objetos de sua infância para apresentar aos colegas sobre “quem ele foi”. ◦ Escrita de um relato de experiência por meio do qual cada aluno explicita seus hábitos, preferências e atividades realizados na infância para compor sua caixa de recordações. ◦ Rodas de conversa nas quais os alunos comentem sobre suas opiniões e sentimentos sobre temas diversos. (Exemplo: qual foi a situação mais embaraçosa que vivenciaram? /o que lhes deixa mais alegre, triste...? Poderão organizar as respostas num gráfico estabelecendo comparações com outra sala). ◦ Simulação de jogos a partir dos quais os alunos deduzam quem são os personagens famosos por suas | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - monitoramento dos processos interacionais e colaborativos nas situações de aprendizagem; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções; - realização de provas escritas e que os alunos tenham que fazer uso da língua em situações semelhantes àquelas propostas ao longo do período. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>outras pessoas usando as expressões (me pone malo(a), me alegra, me enfada(n), me llevo bien/mal) simulando situações como: falar em público, relatar algo que goste ou não goste na convivência com a família, opinar a respeito de atores, atrizes, grupos musicais, entre outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrever pessoas atribuindo adjetivos físicos e de caráter (atenção à formação de palavras / sufixos de formação de adjetivos, terminações em <i>able / al(ales) / ico(a) / ivo(a) / oso(a) / nte(es)</i>. Alguns exemplos: <i>sociable, insoportable, generoso, ruidoso</i> etc.; - descrever o núcleo familiar (Atenção ao emprego dos vocábulos <i>mayor/menor</i> nesse contexto para fazer referência à idade = mais velho, mais novo. Exemplo: <i>Yo soy el mayor/menor...</i>); - descrever objetos; - negociar normas de convivência empregando as expressões <i>hay que, se puede/no se puede</i>. | <p>características físicas e de caráter. (Exemplos: fazer imitações para que um grupo demonstre a outro, completar fichas com as descrições desordenadas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escrita de anúncios “classificados”, por meio dos quais os alunos descrevam algum objeto que querem trocar. (A sugestão é que se organize uma Feira de Trocas de objetos entre os alunos). Divulgação no mural da escola. ◦ Escrita do convite para a Feira de Trocas e das “regras” aplicadas aos objetos de exposição da feira. (Exemplo: <i>Los objetos tienen que estar en perfecto estado...</i>) ◦ Produção de cartazes com as normas de convivência na escola, na sala de aula a partir de combinados estabelecidos em parceria com os alunos. (Exemplo: <i>hay que hablar español durante las clases tanto con los colegas como con el profesor</i>). | |
|--|---|--|--|

Referências Curriculares para o 9º ano - 1º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|--|---|---|---|
| Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - simular/encenar situações sociais diversificadas; - reconhecer o valor pragmático revelado em situações comunicativas por meio da linguagem não verbal (gestos, expressões corporais etc.); - utilizar expressões coloquiais (<i>refranes</i>) de acordo com o texto e o contexto; - relatar planos e ações futuros. ◦ Conhecimento de construções com <i>ir + a</i> e verbos no futuro. Exemplo: <i>voy a viajar, voy a salir, no viajaré</i> etc. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de diálogos pelas duplas de alunos a partir de consignas tais quais: <ul style="list-style-type: none"> - expressões coloquiais (<i>refranes</i>). Exemplo: <i>'Cada oveja con su pareja', 'Más vale estar solo que mal acompañado'</i> etc.; - interlocutores específicos. Exemplo: vendedor e cliente, professor e aluno, mãe e filho; - locais pré-estabelecidos. Exemplo: em um consultório, em um supermercado, na escola etc. ◦ Leituras compartilhadas de textos de autores diversos, seleção e transcrição de sequências dialogais escolhidas pelos alunos para serem reproduzidas. ◦ Rodas de conversa sobre planos futuros (sobre as férias de julho, por exemplo), partindo de entrevista em duplas e, na sequência, da socialização dos dados para a classe. | <p><u>Algumas sugestões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos orais, quando possível, gravando as participações dos alunos para poder analisá-las com maior rigor; - monitoramento dos processos interacionais e colaborativos nas situações de aprendizagem; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - análise da própria produção de textos orais a partir de orientações dadas pelo professor; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. |
| Compreender os diferentes gêneros textuais escritos trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. ◦ Uso de estratégias de leitura que contribuem para a compreensão. ◦ Seleção de informações específicas do texto. ◦ Identificação da mensagem do texto em seus aspectos essenciais e nos detalhes. ◦ Posicionamento crítico sobre o que é lido. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido: contexto de produção, regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE - etc. ◦ Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto; - identificação do gênero, a partir da organização textual; | <p><u>Algumas sugestões:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e registro dos procedimentos de compreensão leitora desenvolvidos pelos alunos (conquistas do grupo, principais dificuldades etc.); - proposição de outras atividades de leitura que contribuam para o esclarecimento das dúvidas e dificuldades observadas. Registro dos resultados obtidos ao longo do |

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| <p>textos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Inferência da função de um texto na LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna: textos-canção, notícias, reportagens jornalísticas etc. | <ul style="list-style-type: none"> - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por qual autor, com que objetivo etc.); - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em LE. ◦ Situações em que os alunos posicionem-se criticamente frente a um texto: <ul style="list-style-type: none"> - leitura da mesma notícia em veículos e portadores diferentes; - leitura de cartas do leitor dirigidas aos jornais (o professor poderá selecionar cartas veiculadas digitalmente em sites como www.elpais.es); - análise de diferentes textos-canção à luz do seu contexto de produção. ◦ Situações em que os alunos assistam a trechos de filmes sem legenda e com o áudio em língua espanhola, para dispor das diversas estratégias de leitura a partir de objetivos diferentes: <ul style="list-style-type: none"> - observar elementos da linguagem cinematográfica (cenário, fotografia, trilha sonora); - obter uma informação específica. Exemplo: completar diálogos com palavras ou expressões omitidas pelo professor na transcrição de seqüências dialogais do filme; - contar a respeito do assunto abordado no trecho do filme selecionado ou elaborar resenhas e críticas; - conhecer elementos de uma nova cultura; - divertir-se. | <p>período.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de impressões dos textos lidos em duplas; - registros nos cadernos das estratégias de leitura empregadas individualmente e nas duplas de trabalho; - adoção do papel de ouvinte atento nas situações que requeiram certa formalidade. |
|----------------|---|---|--|

Referências Curriculares para o 9º ano - 2º Semestre

| Objetivos [Capacidades] | Conteúdos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos] | Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos] | Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar] |
|--|--|---|---|
| <p>Interagir em situações de comunicação (orais e escritas) na LE.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso de LE em situações comunicativas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> - dar e ouvir instruções diversas (empregando o modo imperativo); - fazer recomendações, dar conselhos. (Atenção ao emprego das estruturas <i>Yo que tú... / Es importante, es mejor...</i>); - pedir um serviço de forma educada (<i>¿Sería posible...? / ¿Podrías...? / ¿Te importaría...?</i>) contrastando com formas mais informais (Exemplo: Em um hotel “¿Podrías decirme si puedo salir de la habitación más tarde? Em um restaurante: “Oye, ¿puedes traerme la cuenta?”); - pedir e dar instruções de localização, empregando expressões como: <i>¿Dónde hay una farmacia...? / ¿Dónde está el ...? / Sigue todo recto, a la derecha, a la izquierda...</i>), explorando o léxico relacionado aos alimentos, aos nomes dados a lugares públicos (exemplo: <i>banco, cafetería, floristería, almacén...</i>), aos utensílios empregados para cozinhar e outros relacionados às refeições. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escrita, em duplas, de receitas típicas dos países de língua espanhola a partir de gravações de programas ou instruções orais dadas pelo professor. (Se possível preparar uma receita de fácil execução com os alunos. Exemplo: <i>guacamole</i>). ◦ Simulação e gravação de um programa culinário com receitas “feitas” pelos alunos. (Propõe-se que em duplas de trabalho, os alunos escolham uma receita e simulem seu preparo diante do vídeo). ◦ Criação de receitas virtuais para compor o site educativo www.educalia.org. ◦ Elaboração de cartazes com campanhas para <i>Comer Sano</i>, citando alimentos e hábitos para uma vida saudável. ◦ Participação em diálogos em que apareçam conselhos, recomendações, solicitação de serviços sugeridos pelos alunos. Exemplo: situações em um restaurante, compra de alimentos em feira ou supermercado, em um hotel, entre dois amigos etc. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na produção de textos orais, quando possível, gravando as participações dos alunos para poder analisá-las com maior rigor; - monitoramento dos processos interacionais e colaborativos nas situações de aprendizagem; - observação e registro da produção oral individual dos alunos para possíveis intervenções. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - análise da própria produção de textos orais a partir de orientações dadas pelo professor; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. |
| <p>Compreender alguns aspectos da influência política e econômica dos países falantes de</p> | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação, a partir da leitura de notícias e reportagens em diversos jornais e revistas, de acordos comerciais e de pautas de encontros políticos previstos entre os chefes de Estado. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa para levantamento do conhecimento prévio que os alunos tem sobre o tema (Exemplo: que empresas estrangeiras de língua espanhola estão estabelecidas no Brasil, que produtos estrangeiros são vendidos/encontrados | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - proposição de critérios para a análise do uso da língua na |

| | | | |
|---|--|---|---|
| LE. | (Exemplo: discutir a agenda do presidente brasileiro. Qual a importância política de visitar El Salvador? / O que Hugo Chávez esteve fazendo recentemente no Brasil?). | <p>facilmente nas lojas e nos supermercados etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa (em sites da Internet ou outros portadores de texto) sobre os acordos comerciais assinados entre o Brasil e os países de língua espanhola. ◦ Debate sobre os acordos pesquisados a fim de levantar o que os alunos pensam a respeito (prós e contras). <p><u>Observação:</u></p> <p>Retomar com os alunos expressões típicas do argumentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ como apresentar o tema (<i>Voy a empezar... Voy a hablar...</i>); ◦ como enumerar argumentos (<i>En primer lugar... Primero ...</i>); ◦ como intervir ou pedir a palavra ao interlocutor (<i>¿Podría decir algo?...Mira...</i>); ◦ como concluir o tema (<i>Para terminar/finalizar...Concluyendo...</i>) entre outros. | <p>produção de textos orais, quando possível, gravando as participações dos alunos para poder analisá-las com maior rigor(exemplo: durante os debates).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - análise da própria produção de textos orais a partir de orientações dadas pelo professor; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. |
| Compreender os diferentes gêneros textuais trabalhados no ano, utilizando formas não-lineares de proceder na leitura e aprofundando o conhecimento sobre as características do gênero e os propósitos dos textos. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de procedimentos que permitam compreender que a leitura não exige o entendimento de cada palavra. ◦ Uso de estratégias de leitura que contribuem para a compreensão. ◦ Seleção de informações específicas do texto. ◦ Identificação da mensagem do texto em seus aspectos essenciais e nos detalhes. ◦ Posicionamento crítico sobre o que é lido. ◦ Inferência da função de um texto na LE pela interpretação de elementos da sua organização, por meio de gêneros com os quais os alunos estejam familiarizados como usuários de sua língua materna: textos-canção, receitas, notícias, reportagens jornalísticas etc. | <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e registro do conhecimento prévio dos alunos sobre as características do gênero escolhido para leitura: contexto de produção, regularidades de uso da língua, marcadores da organização textual, campo lexical - em língua materna e em LE - etc. ◦ Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: <ul style="list-style-type: none"> - observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto; - identificação do gênero, a partir da organização textual; - identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; - apreciação de elementos de uma nova cultura; - identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por qual autor, com que objetivo etc.); - levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em LE. | <p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - observação e registro dos procedimentos de compreensão leitora desenvolvidos pelos alunos (conquistas do grupo, principais dificuldades etc.); - proposição de outras atividades de leitura que contribuam para o esclarecimento das dúvidas e dificuldades observadas. Registro dos resultados obtidos ao longo do período. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - troca de impressões dos textos lidos em duplas; - registros nos cadernos das estratégias de leitura empregadas individualmente e nas duplas de trabalho; - adoção do papel de ouvinte atento nas situações que requeiram certa formalidade. |

Bibliografia

ORIENTAÇÕES GERAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio+ (Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias, Língua Estrangeira Moderna, Brasília: MEC/SEM, 2002.

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B., Gêneros orais e escritos na escola, Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LERNER, D. Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artmed, 2002.

MOITA LOPES, L. P. "A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política". In: Barbara L. e Ramos, R.C.G. (orgs.), Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. "Interação e aprendizagem de leitura em sala de aula de língua estrangeira e materna na escola pública". In: MOITA LOPES, L. P. E MOLLICA, M.C., (orgs.) Espaços e interfaces da linguística e da linguística aplicada, Cadernos Pedagógicos, UFRJ, 1995.