

Governo de Estado do Acre
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares
para o Ensino Médio

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 Pedagógico de Ensino Médio
Nagila Dourado Carvalho

Governo do Acre
Secretaria de Estado de Educação
Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho
CEP: 69903-420
Tel. (068) 3213 - 2355 - Fax: (068) 3213 - 2355
Email: ensinomedio.educacao@ac.gov.br

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 adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

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

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

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

Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de Língua Espanhola

Contribuições à formação dos alunos

Língua Espanhola e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

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

Sugestões de materiais 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 Ensino Médio 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 do Ensino Médio 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 lingüista 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)¹.*

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:

¹ RANGEL, Egon de Oliveira. Para não Esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do *Guia?* - Livro didático e sala de aula: cômodos de usar. Brasília: MEC/SEF, 2000. (36) f. BBE.

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 vivemos²

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 propósitos³?

- 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.

² 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), Matrizes 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).

³ A formulação destes propósitos teve como referência o documento Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004).

- 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 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 conseqüências.
- 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 todos⁴, 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 desenvolve⁵, 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.

⁴ 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.

⁵ 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 conteúdo⁶ 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

⁶ 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 propostas 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 constituíram 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 dos alunos 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 ele seja capaz de atender aos propósitos da comunicação constituem questões fundamentais 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 da aprendizagem e a redefinição do papel do professor na prática docente.

A noção sócio-interacional da linguagem parte do pressuposto de que a construção do significado é social, ou seja, de que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram 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.

Nessa perspectiva, 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 o código linguístico carrega signos culturais e que só se aprende uma língua quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa. É nesse sentido que os PCNs sugerem que o processo de ensino e aprendizagem também tenha características sócio-interacionais. Se queremos que os nossos alunos aprendam uma língua estrangeira, as situações de aprendizagem que criamos devem atender a esse caráter interativo da construção do significado.

Se “a língua é o vetor privilegiado da cultura” e se aprendemos uma língua na interação com os demais falantes ou escritores dessa língua, temos que garantir que no processo de ensino e aprendizagem os alunos tenham acesso aos conteúdos culturais dos povos que se utilizam dessa língua, podendo participar de situações comunicativas reais, em que usarão todo o conhecimento que têm – conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual – e 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 o código como objeto de estudo, mas esse estudo deve estar a serviço do engajamento do aprendiz no discurso. Isso quer dizer que a dicotomia entre o aprender e o usar a língua caiu por terra. O que se pretende é que o aluno aprenda a língua estrangeira fazendo uso dela. Assim, se o ensino da língua visa a atender o objetivo comunicativo e sociocultural, a aprendizagem deve se constituir em um processo de construção do conhecimento, tendo como base o conhecimento prévio do aluno, sua participação e envolvimento, através de situações em que o processo passe a ganhar relevância em detrimento do produto, em que a aproximação em relação à língua não seja linear, mas relacional e global, e os instrumentos e técnicas pedagógicas reflitam o processo de construção do conhecimento real.

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 atual do aluno que o professor encaminha as atividades, a fim de que este aluno amplie esse conhecimento.

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 os alunos possam interagir, em que a sala de aula seja 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; aprender a compartilhar com os alunos a construção do conhecimento, permitindo que o aluno seja co-autor desse processo, sendo capaz de interpretá-lo, de atribuir sentido a ele.

Ensino de línguas estrangeiras: currículo e estratégias didáticas

Para atender às demandas dessa perspectiva em que as práticas sociais orientam o trabalho na área, duas estratégias didáticas ganham relevância: organizar o currículo por 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 originais, oferecem aos alunos a possibilidade de conhecer aspectos relativos às práticas culturais dos povos que têm a língua estrangeira que ensinamos 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 dos alunos com interlocutores variados e possibilita a convivência com realidades culturais diversas, fazendo com 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 se constitui em uma necessidade nos dias de hoje. 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 construção da representação da realidade e contribuir no processo de formação do aluno como um todo – aspectos cognitivos, socioculturais, atitudinais etc.

Quando se aprende uma língua, não se aprende apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos comportam significados culturais. Assim, aprender uma nova língua 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 aprender uma língua estrangeira, além de viabilizar a comunicação entre os homens, ainda se constitui em uma oportunidade de tematização das diferenças culturais e 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. Toda língua é, em si, a expressão de uma cultura, guarda significados dos povos que a falam, de momentos históricos e de lugares diferentes, de especificidades das esferas que compõem o mundo da 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. Quanto mais línguas aprendemos, maior possibilidade temos de ampliar nosso repertório, em função do acesso que o domínio de uma língua permite aos saberes socialmente

constituídos e veiculados também em outros contextos. Nesse sentido, ensinar e aprender uma língua estrangeira guarda um movimento que poderíamos definir de “para si”, ou seja, quando o interesse não recai sobre a própria língua, mas ao que ela pode oferecer como oportunidade de acesso a informações, dados, conhecimentos, saberes produzidos por outras pessoas, em outras realidades, e como meio de expressão e comunicação de nossas ideias, sentimentos, inquietações e conhecimentos.

Essa segunda dimensão do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira revela uma relação intrínseca da área 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 ensino

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 1º ano:

- Distinguir as variações linguísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos.
- Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.
- Ler obras significativas da literatura espanhola e hispano-americana (versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.
- Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.
- Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.

Até o final do 2º ano:

- Ler textos em língua espanhola e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Reconhecer que a língua espanhola é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida, à cultura de outros povos.
- Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.
- Produzir texto oral e escritos se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e coerência textual.
- Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.

Até o final do 3º ano:

- Compreender que a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.
- Distinguir as variações linguísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos.
- Ler algumas obras de autores da literatura de língua espanhola e conhecer sua vida, o contexto sociocultural em que a obra foi produzida e diferentes percepções sobre essa produção.
- Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.
- Compreender que a gramática serve propósitos discursivos.

Referências Curriculares para o 1º ano

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>Distinguir as variações linguísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de formas de tratamento usadas em língua espanhola segundo a relação que se estabelece entre os interlocutores. ◦ Conhecimento e uso dos pronomes de tratamento adequados à situação comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - <i>tuteo</i> (tú); - <i>voseo</i> (vos); - <i>vosotros</i>; - <i>usted, ustedes</i>. ◦ Participação em situações comunicativas diversas as quais revelem simetria ou assimetria de tratamento. Exemplos: entre pessoas de idades diferentes, entre pessoas desconhecidas etc. ◦ Identificação de marcas fonéticas, morfológicas e sintáticas correlacionadas com a existência das variações linguísticas: <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento das variações fonéticas decorrentes de fatores geográficos e culturais. Exemplos: contraste de um fenômeno conhecido como <i>yeísmo</i>, em que não há distinção fonética na pronúncia de palavras como <i>calló</i> (verbo <i>callar</i>) e <i>cayó</i> (verbo <i>caer</i>), <i>rallar</i> e <i>rayar</i> etc., observados em países como México e outros da América Central e em países da região que compreendem o <i>Rio de la Plata</i>, Argentina e Uruguai; - identificação da existência de diferentes palavras e expressões usadas 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura do gênero entrevista a fim de que os alunos: <ul style="list-style-type: none"> - identifiquem as formas de tratamento empregadas (<i>tú</i> e <i>vos</i>) segundo as variações linguísticas decorrentes da questão geográfica e cultural (exemplo: pronome <i>vos</i> usado na Argentina, usado no lugar do pronome <i>tú</i> e legitimado pela <i>Academia Argentina de Letras</i>); - estabeleçam relações entre as formas de tratamento e os interlocutores (<i>tú</i> e <i>vos</i> = relações informais / <i>usted</i> = relações formais); - aprendam sobre a formação do <i>voseo</i> nos verbos terminados em AR, ER e IR. ◦ Valorização das culturas locais e observação de como elas também se manifestam na língua e linguagem. <p><u>Observação:</u></p> <p>Essa proposta de atividade poderá ser desenvolvida a partir de navegação em sites de jornais e revistas eletrônicos de países que legitimam o contraste linguístico dos fenômenos (<i>tuteo</i> e <i>voseo</i>), como www.clarin.com e www.elpais.es para seleção de entrevistas que serão lidas, analisadas e discutidas em sala de aula.</p> <p>Algumas sugestões ao trabalhar com os textos podem ser: em duplas, os alunos fazem a leitura da entrevista e sublinham, no texto, as formas de tratamento ali encontradas ou ainda, também em duplas, discutem sobre as relações estabelecidas entre os interlocutores</p>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - levantamento do conhecimento prévio dos alunos e registro das observações feitas por eles durante as discussões referentes aos textos apresentados; - estabelecimento de critérios para duplas de trabalho que produzirão textos para simulações das situações comunicativas orais (formais e informais). Esses critérios devem ter como base a relação de conteúdos (que encontra-se no item “produzir textos orais ou escritos”). - acompanhamento do desempenho dos alunos durante as situações comunicativas orais; - realização de ditado de pequenos textos para avaliar a compreensão do aluno sobre o fenômeno do <i>yeísmo</i> ou outros similares (quando ele pode se apoiar no sentido para decidir sobre a correta ortografia). - atividades de leitura em que o aluno sublinhe nos próprios textos os vocábulos ou expressões estudados e discutidos; - textos de gêneros orais e escritos incompletos para que o aluno selecione as palavras adequadas contidas em caixa de texto. ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho dos colegas

	<p>por povos falantes da língua espanhola para designar uma mesma coisa em um contexto de produção semelhante. Exemplos: portero/golero, chico/chaval/muchacho/pibe, micro/bus/guagua etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de falsos cognatos bem como de vocábulos heterogênicos e heterotônicos a partir da leitura e escuta de textos. ◦ Análise de textos escritos ou orais a partir dos quais se observe o uso dos denominados <i>verbos de cambio</i>: hacerse, ponerse, volverse, quedar(se), convertir(se) e transformarse, empregados em diversos contextos em língua portuguesa por meio dos verbos ficar, virar e tornar-se, observando que o mesmo não ocorre em língua espanhola. (Exemplos: ficar bravo = <i>ponerse furioso</i>; ficar à vontade = <i>estar/ponerse a gusto</i>; ficar famoso = <i>hacerse famoso</i>; ficar louco = <i>volverse loco</i>, etc.). 	<p>(entrevistador x entrevistado) - se a relação é pautada pela formalidade ou informalidade, sobre a adequação da forma de tratamento empregada x a situação comunicativa x suporte em que o texto é veiculado etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em situações comunicativas (em duplas) em que se exija: <ul style="list-style-type: none"> - certo grau de formalidade (enunciados elaborados em conversas com interlocutores desconhecidos ou que ocupem função hierarquicamente superior); - de maior formalidade (enunciados elaborados em lojas, hotéis, bancos, aeroportos etc., em solicitação a alguma coisa ou para reclamar de algum serviço). <p><u>Observação:</u></p> <p>Os conteúdos relacionados aos aspectos acima estão descritos detalhadamente na linha referente a “produzir textos orais ou escritos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Escuta de textos orais, a fim de identificar formas de tratamento empregadas, traços fonéticos regionais etc. Exemplo: programas de rádios e TV, sites da internet etc. ◦ Realização de ditados segundo as variações escolhidas pelo professor. ◦ Escuta e observação de trechos de filmes a fim de identificar formas de tratamento e pronúncias diferentes. Exemplo: filme <i>Elsa & Fred</i>, cujo elenco apresenta atores argentinos e espanhóis contracenando originalmente, sem que haja adaptações às pronúncias dos atores para compor os personagens a fim de seguirem uma única variação linguística. ◦ Escuta de textos-canção a fim de observar o emprego de expressões que contenham os verbos de cambio (Exemplos: canção <i>Yo no</i> 	<p>com relação ao respeito às variedades linguísticas conhecidas durante as aulas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação da produção oral de textos dos colegas de classe.
--	---	---	---

		<p><i>quiero volverme tan loco</i>, de Charly García, e <i>Años</i>, de Mercedes Sosa, entre outras), percebendo que seu uso se dá de outra forma em língua portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de notícias e receitas culinárias ou outros textos de escolha do professor, por meio dos quais possam identificar palavras heterotônicas, heterogenéricas ou falsos cognatos (heterosemânticas). Exemplo: <i>berro</i> = agrião, <i>la sal</i>, <i>la leche</i>, <i>la legumbre</i>. 	
Compreender determinada expressão a partir da análise de aspectos sociais e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de <i>refranes</i> (provérbios) - gênero da tradição oral baseado em expressões que se perpetuam ao longo dos tempos como recurso retórico em diversos contextos. ◦ Escuta e análise de textos-canção e entrevistas que revelem expressões próprias das diversas culturas e grupos sociais falantes de língua espanhola. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise e escuta de textos-canção que retratem hábitos, costumes e outros traços linguístico-culturais de épocas e localidades distintas. Exemplos: <i>Por una cabeza</i>, de Carlos Gardel. ◦ Conhecimento de textos-canção de diferentes localidades, estilos e épocas, para que os alunos possam observar as expressões e ampliar seu repertório léxico-cultural. Exemplo: <i>Pies descalzos</i>, de Shakira, em que aparece a expressão “<i>no te importó un pepino</i>” que revela o uso de uma variação linguística típica de uma geração. ◦ Levantamento em rodas de conversa dos <i>refranes</i> (provérbios) em língua portuguesa que os alunos conhecem. ◦ Entrevista com os familiares a respeito dos provérbios que conhecem, com quem os aprenderam, em quais situações os empregam etc. Registro dos provérbios nos cadernos para posterior socialização, em sala de aula, dos dados obtidos. ◦ Pesquisa em duplas em sites da internet sobre provérbios diversos. Socialização dos resultados da pesquisa e elaboração de cartazes. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e registro do desempenho dos alunos frente aos comentários que tecem sobre os textos estudados. ◦ Acompanhamento do desempenho dos alunos durante a etapa de pesquisa e a veiculação de seus resultados. ◦ Escuta de textos-canção para que os alunos os completem com expressões típicas oferecidas pelo professor, mas fora da ordem em que elas aparecem no texto.
Ler obras significativas da literatura espanhola e hispano-americana	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura para apreciação de fábulas, lendas e excertos da obra <i>Don Quijote</i>, de Miguel de Cervantes (ou outra, de escolha do 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura compartilhada de fábulas e lendas a fim de observar nos textos elementos como personagem, espaço e tempo. Algumas 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ <u>Pelo professor:</u>

<p>(versões que não reduzam a obra a algo que ela não é ou textos originais) e socializar (de forma oral ou escrita) a leitura dessas obras.</p>	<p>professor).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de textos (orais ou escritos) que transmitam aos colegas de classe ou a outros interlocutores o(s) sentido(s) atribuído(s) à leitura das obras literárias. ◦ Apreciação estética de textos literários em língua espanhola (prosa e poesia). ◦ Identificação de obras significativas de literatura espanhola e hispano-americana. ◦ Organização e execução de apresentações orais baseadas em resenhas de obras literárias em LE. 	<p>sugestões de textos: fábulas de Augusto Monterroso e seleção de lendas produzidas em diversos países de língua espanhola.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura, feita pelo professor, de excertos do clássico Don Quijote para apreciação (ou outra obra de escolha). ◦ Rodas de conversa para comentar os textos lidos. ◦ Reconto dos textos lidos para alunos de outros anos/salas. Exemplo: o professor pode selecionar lendas de regiões diferentes para cada uma das turmas que compõe o ano com o objetivo de que estudem e analisem os textos em sala de aula e se preparem para fazer o reconto das histórias para os colegas. ◦ Elaboração de texto escrito de apoio ao reconto oral. ◦ Leitura de poemas em LE para apreciação (da escolha do professor e do grupo de alunos). ◦ Declamação dos textos lidos. O professor poderá organizar com a turma um sarau - temático, por exemplo: “Mar poético”, com declamações de diversos autores que abordaram o mar em seus poemas, como Pablo Neruda, Octavio Paz, Mario Benedetti e Alfonsina Storni, entre outros, podendo, inclusive apresentar a canção Alfonsina y el mar, interpretada por vários artistas e em homenagem à poetisa. ◦ Leitura do romance ou excertos de ‘Como Agua Para Chocolate’, de Laura Esquivel. ◦ Reconto da obra lida ‘Como agua para chocolate’ e apreciação de trechos do filme de mesmo título para eventuais comparações e exercícios de escuta e reprodução de sequências dialogais. <p>Sugestão:</p> <p>Uma vez que a obra divide cada capítulo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - observação dos comentários dos alunos sobre os textos e das respostas dadas por eles aos questionamentos feitos pelo professor durante a leitura; - acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas rodas de conversa e nos recontos das narrativas. A análise deve estar pautada pela competência do aluno em reproduzir com coerência a sequência da narrativa, descrevendo personagens e espaço e fazendo uso de marcadores de tempo. - observação do desempenho do aluno durante as declamações bem como de comentários que façam referência aos poemas lidos; - proposição de atividades de escuta, discussão e registro de trechos do filme trabalhado que revelem semelhanças ou diferenças em relação à obra lida. <p>◦ <u>Pelo grupo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do desempenho dos colegas no que diz respeito ao uso da língua nas rodas de conversa e nas situações de reconto de narrativas e durante as declamações.
--	---	--	---

		<p>pelos meses do ano, quando do reconto, o professor poderá dividir pequenos grupos por esse critério e selecionar trechos do filme para incrementar a discussão.</p>	
<p>Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização adequada da língua na produção de textos orais ou escritos (entrevistas e transcrição de sequências dialogais de filmes): <ul style="list-style-type: none"> - em função do interlocutor/do público leitor; - do gênero; - dos propósitos do texto; - do nível de formalidade. ◦ Utilização de formas linguísticas adequadas para que os textos sejam coesos/articulados: <ul style="list-style-type: none"> - uso de pontuação adequada, sobretudo relativa às construções interrogativas, que marcam os gêneros estudados (ponto de interrogação antes e ao final das perguntas); - uso dos pronomes interrogativos (<i>qué, quién/quiénes, cuál/cuáles, cómo, cuándo, cuánto(a)s, dónde</i>); - construção de perguntas diretas segundo sua função comunicativa. Exemplos: perguntar a opinião (<i>¿qué piensas?</i>), pedir explicações (<i>¿podrías decirnos...? ¿cómo explicas...?</i>), perguntar se o interlocutor concorda com o que foi dito (<i>¿estás de acuerdo?</i>); - construção de perguntas indiretas: sem o uso do ponto de interrogação no início e final da frase e com a observação de que essas construções requerem um verbo introdutório (<i>preguntar, pedir, saber</i> etc.). Exemplo: <i>Me han preguntado si prefiere usted actuar en el cine o en el</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Transcrição de entrevistas e sequências dialogais de filmes. <p><u>Observação:</u> Esses textos devem servir de referência para que os alunos possam identificar os elementos de coerência e coesão necessários às produções textuais futuras criadas por eles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de roteiros de entrevistas em duplas sobre preferências, hábitos de consumo e gostos musicais. Socialização dos resultados para os colegas de classe. ◦ Realização das entrevistas. ◦ Dramatização/leitura dramática dos diálogos transcritos dos filmes. ◦ Revisão dos textos produzidos, a fim de que sejam feitos os ajustes necessários em relação aos conteúdos estudados. ◦ Produção em duplas de diálogos que serão dramatizados e apresentados para os colegas de classe, simulando eventos cotidianos. Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - diálogo simulando uma refeição à mesa (Pásame la sal, por favor; ¿Se ha acabado la miel? etc.); - diálogo entre um cliente e um agente de viagens (Buenos días, quería hacer un viaje a...). <p><u>Observação:</u> Os textos que compõem os diálogos podem ser uma maneira de observar como os alunos compreendem o papel da coerência, construindo textos em que figurem falsos cognatos, vocábulos heterogênicos e heterotônicos.</p>	<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 para que os alunos possam revisá-los; - observação do atendimento desses critérios na revisão; - acompanhamento do desempenho do aluno durante as situações comunicativas orais; - proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula (inclusive de questões de vestibular que tratem do tema). ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos segundo os critérios estabelecidos pelo professor. - identificação das dificuldades e erros cometidos na produção de textos a fim de superá-los nas produções futuras; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. ◦ Pelo aluno: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos segundo os critérios estabelecidos pelo professor; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe; - análise da gravação dos diálogos produzidos e sugestão de adequações para os colegas, a fim de que

	<p><i>teatro;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - uso dos pronomes possessivos de acordo com a forma de tratamento (2ª ou 3ª pessoa). Exemplo: tú = tu, tuyo(a)s, usted = su, suyo etc.; - uso de conjunções (<i>y, e, o, u</i>). - uso de marcadores que indiquem frequência ou repetição. Exemplo: <i>siempre, nunca, a veces</i> etc. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em situações comunicativas orais que simulem situações cotidianas nas quais figurem falsos cognatos e palavras heterotônicas e heterogenéricas. ◦ Produção de textos escritos que retratem as situações comunicativas vivenciadas. <p><u>Observação:</u></p> <p>Atentar, em especial, ao emprego dos artigos em vocábulos terminados em aje - exemplo: el/los viaje(s), el/los paisaje(s); palavras iniciadas com a ou ha - el agua/las aguas, el aula/las aulas, demonstrando que seu uso correto é fundamental para que um texto em espanhol esteja coerente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de elementos coesivos em receitas culinárias, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> - marcadores de ordem (primero, segundo, tercero... en primer lugar, en segundo lugar, añadir...); - marcadores de tempo (cuando, luego, después, mientras...); - conjunções (<i>y, también, pero</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Revisão dos diálogos produzidos pelas duplas de trabalho (com base em gravação desses textos), a fim de que sejam feitos os ajustes necessários em relação aos conteúdos de coerência estudados. ◦ Escrita de receitas culinárias preferidas ou mais apreciadas pela família para socializar com os colegas. (Se for possível, poderão preparar uma das receitas durante a aula e, nesse caso, os alunos deverão produzir um texto de apoio à oralidade, revisando-o segundo os critérios acordados em sala de aula). 	<p>pronúncia, entonação e uso da língua sejam ajustados.</p>
<p>Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de um texto. ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de temas da gramática quando da leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito de ler para aprender), dando preferência aos conteúdos da gramática relacionados aos elementos da narrativa tematizados com a leitura do gênero entrevista: 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação e registro do desempenho dos alunos ao produzir e reescrever textos a partir do uso adequado da língua e dos conteúdos gramaticais estudados. ◦ Proposição de provas escritas a fim de

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Utilização dos conhecimentos que constam nos quadros de sistematização para a revisão dos textos escritos produzidos. ◦ Produção escrita de textos atentando para as regras gramaticais aprendidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - uso de pronomes/substantivos que substituem nomes; - uso de marcas típicas da oralidade, que constituem as sequências dialogais, e de formas de tratamento adequadas nas entrevistas estudadas; - uso das conjunções que indiquem: adição de elementos (<i>y, e, ni</i>), oposição (<i>pero, sino</i>), esclarecimento (<i>es decir, o sea</i>), entre outras vinculadas a orações subordinadas (<i>así que, luego, aunque</i> etc.); - uso dos verbos do modo indicativo: presente, pretéritos imperfeito e perfeito e futuro. ◦ Análise de temas da gramática quando da leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito de ler para aprender): <ul style="list-style-type: none"> - vocábulos heterosemânticos (falsos cognatos), heterotônicos e heterogênicos; - verbos de cambio (<i>quedarse, ponerse, volverse, tornarse</i>); - verbos no modo imperativo afirmativo; - marcadores temporais e de ordem; - conjunções aditivas. 	<p>verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula.</p>
--	--	---	---

Referências Curriculares para o 2º ano

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>Ler textos em língua espanhola e compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, agir e sentir de quem os produz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação, em textos orais e escritos, de marcas linguísticas que expressem opinião ou intenção de quem os produziu: <ul style="list-style-type: none"> - expressões que revelam <u>entendimento</u>: <i>creo que, pienso que, reconozco que, opino que...</i> - expressões que revelam <u>sentimento</u>: <i>me gusta, me encanta, siento que, me admira que, lamento etc.</i> - locuções construídas com verbos no <u>indicativo</u>: <i>es verdad, es seguro, es/está claro, es indudable etc.</i> - locuções construídas com verbos no <u>subjuntivo ou infinitivo</u>: <i>es bueno, es mejor, es peor, es necesario, es imprescindible, es una pena etc.</i> ◦ Identificação, em textos diversos, de elementos que revelam que esses textos propõem uma reflexão sobre o contexto social em que foram produzidos. ◦ Identificação, a partir da leitura de mitos e lendas de povos pré-colombianos, de elementos da narrativa pertencentes à tradição oral. (Exemplos: emprego de orações subordinadas substantivas - verbos contar, decir, narrar: “Nuestros padres y abuelos nos dicen que...”, “Dicen los naturales de las tierras peruanas...”, “Según cuenta la vieja leyenda...”). ◦ Identificação de componentes simbólicos pertencentes aos mitos estudados bem como dos elementos morais reguladores dos povos pré-colombianos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos argumentativos (artigos de opinião, carta de leitor, resenha crítica) para a identificação da posição do autor em relação a um tema determinado. ◦ Pesquisa na internet de sites de jornais de diversos países de língua espanhola para realizar a leitura de sua “portada”, ou seja, da primeira página que os compõem. Observar como essa primeira página é constituída: escolha e disposição gráfica dos assuntos, das manchetes, chamadas, imagens, legendas e dos efeitos dessas escolhas no leitor. ◦ Pesquisa e leitura de charges publicadas em jornais eletrônicos de várias localidades a fim de discuti-las quanto sua função social e suas características: sequências dialogais curtas mediadas pela linguagem iconográfica (ilustração). Observar os efeitos que essas características causam no leitor e o caráter de crítica social do texto. ◦ Criação de charges pelos alunos sobre situações cotidianas vivenciadas por eles e para compor um mural na escola. ◦ Rodas de conversa sobre o que os alunos conhecem a respeito de mitos e lendas. ◦ Relato (reconto) de mitos e lendas que os alunos conheçam ou que tenham investigado previamente junto às famílias. ◦ Pesquisa na internet de sites literários ou outras fontes que contenham lendas e mitos para serem debatidos em sala. ◦ Entrevista com pessoas mais velhas para colher mitos ou lendas guardados na 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização. ◦ Observação dos comentários feitos pelos alunos segundo sua compreensão diante dos aspectos estudados nos textos argumentativos. Registro individual. ◦ Atenção ao cumprimento dos critérios estabelecidos para a criação e exposição das charges (em que os alunos evidenciem as características do gênero em suas produções). ◦ Situações de auto-avaliação do desempenho oral com base em critérios estabelecidos.

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação, a partir da escuta de textos-canção, de temas relacionados à forma de ver e sentir o mundo latino-americano. (Exemplo: canções da intérprete Mercedes Sosa). 	<p>lembrança. Socialização dos resultados das entrevistas por meio do reconto das narrativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Rodas de conversa sobre os temas evidenciados nos textos-canção. ◦ Produção de material de divulgação das lendas e mitos discutidos (livreto, folder, apresentação oral, teatro etc.). ◦ Debates sobre os componentes simbólicos presentes nos mitos e lendas estudados. 	
<p>Reconhecer que a língua espanhola é instrumento de acesso a informações, a estilos de vida, à cultura de outros povos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação de características sociais e culturais veiculadas em textos lidos. ◦ Comparação de diferentes usos do discurso em momentos históricos diferentes e em contextos sociais também diferentes. ◦ Pesquisa em fontes variadas com o objetivo de investigar os alimentos consumidos, sua importância social e cultural, os rituais e crenças praticados, vestuário etc. ◦ Respeito à diversidade presente nos diferentes povos falantes da língua espanhola. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Durante a leitura e análise de textos argumentativos, de notícias e das <i>portadas</i>, discussão sobre a presença de marcas sociais e culturais, comparando o tratamento dado a determinados assuntos em textos e enunciados produzidos por diferentes povos. É importante inclusive a comparação entre textos e enunciados publicados em veículos estrangeiros e brasileiros. ◦ Leitura de crônicas. O professor poderá selecionar textos como os do escritor espanhol Juan José Millás (disponíveis no site www.clubcultura.com) a fim de identificar elementos culturais e sociais por meio da análise de suas características: <ul style="list-style-type: none"> - narrativa breve e subjugada pelo tempo; - recorte interpretativo de um acontecimento cotidiano; - estabelecimento de uma relação muito próxima com o leitor, tanto por meio da linguagem utilizada como por meio de tema e personagens facilmente reconhecidos. ◦ Comparação por meio de leitura de um acontecimento relatado em uma notícia e retomado em uma crônica. ◦ Leitura e análise comparativa de textos (mitos e lendas pré-colombianos) nos quais 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e observação do conhecimento dos alunos por meio de questionamentos durante a leitura das crônicas, de textos argumentativos e de textos jornalísticos. ◦ Proposição de leitura de textos dos gêneros trabalhados, a fim de que os alunos (sozinhos e autonomamente) reconheçam as estruturas textuais estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização. ◦ Acompanhamento do desempenho dos alunos no tocante às atividades de leitura: <ul style="list-style-type: none"> - identificação das informações solicitadas sublinhando-as nos textos; - estabelecimento de relações entre texto e imagens (ilustrações). ◦ Observação do conhecimento do aluno durante os questionamentos decorrentes da leitura. ◦ Avaliação do processo individual e coletivo de produção do painel.

		<p>apareçam versões sobre um mesmo tema. (Exemplo: el maíz. Algumas fontes de pesquisa: livro <i>Mitos y Leyendas de los Aztecas, Incas, Mayas y Muiscas</i>, de Walter Krickeberg, Fondo de Cultura Económica, México, e site www.redmexicana.com).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pesquisa em sites da internet ou outras fontes sobre costumes dos povos pré-colombianos (alguns temas: alimentação, vestuário, rituais etc.). ◦ Elaboração de painel “Você sabia?”, por meio do qual os alunos exponham curiosidades referentes aos hábitos e costumes dos povos estudados. 	
<p>Reconhecer que o léxico é um elemento essencial para o uso da língua e que a forma de utilizá-lo revela a intencionalidade dos enunciados produzidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise da escolha lexical realizada pelo autor de um enunciado para verificar o quanto esse tipo de escolha é um elemento significativo para inferir a intencionalidade do texto em questão e dos textos em geral. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Em textos argumentativos, observação da relação existente entre a posição do autor em relação a um determinado tema e o uso de substantivos e de adjetivos. ◦ Elaboração de listas que revelem a substituição de um nome ou de um substantivo ao longo de um texto e os usos de adjetivos que os caracterizem. Considerar que tanto a escolha dos substantivos quanto o uso dos adjetivos constituem em recursos de adjetivação, ou seja, revelam qualidades. ◦ Observação nos textos do gênero crônica, da caracterização dos personagens e do ambiente, do tom irônico empregado pelo autor a determinado acontecimento, de como a escolha lexical atribui sentido ao texto e a sua intenção enunciativa. ◦ Comparação do uso do léxico em uma notícia e uma crônica que tematizam sobre o mesmo acontecimento. Atentar para impessoalidade própria da notícia e para a linguagem literária que marca a crônica. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e observação do conhecimento dos alunos por meio de questionamentos durante a leitura dos textos argumentativos e da composição das listas. ◦ Atividades de substituição lexical em textos alterados pelo professor para esse fim.
<p>Produzir texto oral e escritos se empenhando em utilizar adequadamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Composição do texto a fim de que sua intencionalidade fique clara. ◦ Utilização de variação linguística adequada ao veículo de comunicação e ao texto a ser 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em foros de opinião abertos aos leitores de jornais eletrônicos a respeito de um tema debatido. (Sugestão de um site: www.bbc.mundo). 	<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

<p>elementos de coesão e coerência textual.</p>	<p>produzido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Revisão dos elementos de coerência do texto elaborado, considerando que seu sentido é produzido no processo de enunciação: <ul style="list-style-type: none"> - uso de conectivos que visam explicar ou expor sobre um determinado tema. Exemplos: expressões de introdução ao tema: “<i>Me gustaría decir que...</i>”, expressões de ordem: “<i>En primer lugar...</i>”, “<i>Para empezar...</i>”; expressões que indicam conclusão ante o que foi exposto: “<i>Para concluir/ finalizar/ terminar...</i>”; - retomada do uso de expressões que revelem acordo ou desacordo com o interlocutor. Exemplos: <i>bueno, cierto, de acuerdo, no, eso no tiene sentido, no es verdad, de ningún modo</i> etc.; - uso de marcadores textuais que atribuem sentido e compreensão do enunciado. Exemplos: <i>ahora, antes, después, entonces, jamás</i> etc. ◦ Escrita de sinopses das lendas lidas em sala de aula, observando e retomando elementos como: <ul style="list-style-type: none"> - conjunções (e, y, ni, también, tampoco, pero); - artigos (el, la, los, las, un(os), una(s) e “neutro” lo); - pronomes (posesivos, demonstrativos, de complemento directo o indirecto) - coerência na sequência da narrativa, demonstrada a partir do uso de marcadores temporais. <p>Exemplo:</p> <p>“Un viaje imaginario por las leyendas, mitos y cuentos que nos identifican a todos los latinoamericanos y latinoamericanas. Con el</p>	<p><u>Observação:</u></p> <p>Em primeiro lugar, o professor deve seleccionar textos do mesmo gênero e que foram anteriormente publicados para discuti-los com os alunos em roda de conversa. Essas conversas devem ser reflexivas do ponto de vista da análise do uso da língua e não meramente da opinião dos alunos frente ao tema. O segundo passo será eleger o tema do foro em que o grupo participará para, em uma próxima etapa, escrever os textos individualmente ou em duplas, revisá-los segundo os critérios levantados e enviá-los <i>on line</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção em duplas de “portadas” com chamadas, manchetes, seleção de imagens adequadas à intencionalidade do texto escrito, legendas etc. por meio das quais os alunos revelem as intenções do veículo frente a um determinado tema e ao público-leitor. ◦ Exposição das “portadas” para análise dos outros grupos. (Os alunos registram suas observações nos cadernos, tratando de identificar público-alvo, intenção discursiva revelada na escolha das imagens, notícias etc.) ◦ Produção em duplas de sinopses das lendas lidas para compor mural da escola, antecipando e incentivando sobre sua leitura. Caso o professor sinta necessidade, produção coletiva da primeira sinopse tendo o professor ou um aluno com bom domínio da língua como escriba. ◦ Revisão das sinopses segundo os critérios discutidos em sala. ◦ Elaboração de apresentação oral, livro de sinopses, ou outra estratégia de divulgação para as sinopses produzidas. 	<p>do uso da língua na produção de textos escritos (explicitando todos os elementos necessários para que produzam textos coesos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do atendimento desses critérios na revisão. <p>◦ Pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do uso adequado da língua nas situações de comunicação em que os alunos participam. <p>◦ Proposição de atividades de leitura e análise de textos nas quais o aluno identifique os elementos de coesão e coerência sozinho e autonomamente. Exemplos: textos para completar com expressões ou palavras contidas em caixas de textos, textos fora de ordem, sem o primeiro ou último parágrafo etc.;</p> <p>◦ Observação do processo de produção de sinopses e divulgação das mesmas, com atenção à evolução do emprego de elementos de coesão e coerência textual.</p>
---	--	---	--

	auspicio de UNESCO y el Gobierno de Holanda” (sinopse publicada no site www.radioteca.net).		
Compreender que a gramática serve a propósitos discursivos.	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de textos de opinião, uma vez que esse gênero está previsto para a produção textual dos alunos. ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. ◦ Emprego, em produções orais e escritas, das regras gramaticais discutidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de temas da gramática em situações de leitura de textos (quando a leitura servir ao propósito de ler para aprender) e de revisão de textos produzidos, segundo as características dos gêneros trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> - reflexão sobre o papel das conjunções no texto de opinião, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ◦ analisar e comparar textos em que há oposição de argumentos e que façam uso de conjunções como <i>pero</i> e <i>sino</i>; ◦ analisar e comparar textos sobre o mesmo tema em que haja aceitação de parte dos argumentos apresentados pelos interlocutores, observando que além de expressões como <i>sí/no, pero...</i> O interlocutor faz uso de conjunções como <i>aunque</i> e <i>sin embargo</i>. - reflexão sobre a composição de textos para a primeira página de um jornal, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ◦ uso da 3ª pessoa, de linguagem formal, de formas linguísticas apassivadoras etc. ◦ Exercícios de sistematização dos conteúdos gramaticais. ◦ Análise de temas da gramática em situações de leitura e revisão de textos produzidos, segundo as características dos gêneros trabalhados (lendas, mitos e sinopses): <ul style="list-style-type: none"> - preposições que indicam movimento no tempo e espaço: <i>a, hacia, hasta</i> (Exemplo: “<i>Hacia el norte del lago Titicaca...</i>”); 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Observação do desempenho dos alunos durante a produção das atividades propostas, das dúvidas e dificuldades que surjam decorrentes da leitura e análise de textos e durante a correção dos exercícios. ◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula.

		<ul style="list-style-type: none">- conjunções <i>“Para ellos no existían ni la justicia, ni los dioses”</i>;- função e contraste de tempos verbais no Pretérito Imperfeito e Perfeito (se descrevem ou narram os acontecimentos);◦ Emprego de verbos no presente do modo indicativo (sinopses).◦ Exercícios de sistematização dos conteúdos gramaticais acima mencionados. (Exemplo: sublinhar no texto sequências descritivas ou narrativas).	
--	--	--	--

Referências Curriculares para o 3º ano

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 a linguagem verbal se organiza, também, através de recursos expressivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação das características expressivas de um texto e dos efeitos de sentido que elas causam no leitor. (Exemplo: uso de frases apelativas dentre as quais se destaca o modo imperativo afirmativo ou negativo) ◦ Compreensão do que é linguagem figurada e observação dos efeitos de sentido de seu uso. ◦ Análise do papel que desempenha o audiovisual nas cuñas publicitárias (spots), observando de que maneira este recurso é explorado nos diversos textos que serão escolhidos para o trabalho em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de poemas (interpretando o ponto de vista do eu-lírico). ◦ Observação dos efeitos de sentido causados no leitor/espectador de recursos prosódicos de expressão (repetição e rima) em textos poéticos. (Exemplo: passar trechos do filme <i>O carteiro e o poeta</i> em que o personagem que protagoniza o autor declama <i>Oda al mar</i>. Na impossibilidade de passar o filme, fazer a leitura da ode aos alunos). ◦ Identificação, nos textos poéticos, de metáforas e análise de seus efeitos. ◦ Escuta de cuñas (spots) publicitárias em sites da internet como www.radioteca.net ou www.ver-taal.com, para que os alunos possam identificar nos textos quais recursos linguísticos ou estilísticos foram empregados a fim de convencer ou direcionar os interlocutores a realizarem determinadas propostas. (Exemplo: emprego de jingles criados a partir de estrutura imperativa - “Tapa, tapa muy bien el água limpia de tu casa”, de estruturas que dialogam diretamente com o interlocutor “¿Sabía usted que más del 20% de energia lo consume su ducha? Por eso, a la hora del baño sea breve” e adjetivação). ◦ Situações em que os alunos sublinhem nos textos as expressões, para, em seguida, discutir os resultados coletivamente. ◦ Comparação de textos publicitários (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico, levantando preferências relacionadas a determinados textos, as razões pelas quais suas escolhas 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e observação do conhecimento dos alunos por meio de questionamentos durante a leitura dos textos trabalhados. ◦ Proposição de atividades de leitura e análise de textos poéticos para que o aluno (sozinho e autonomamente) identifique as figuras de linguagem estudadas, grifando o próprio texto ou respondendo a perguntas sobre sua organização. ◦ Proposição de atividades de leitura e análise de textos publicitários para que o aluno (sozinho e autonomamente) identifique os recursos verbais e visuais empregados nos textos, sublinhando-os ou respondendo a perguntas sobre sua organização.

		<p>foram determinadas, o que dizem sobre a linguagem, a função do recurso audiovisual etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Discussão coletiva sobre a associação de imagens e temas das cuñas publicitárias lidas ou escutadas. (Exemplo: o professor escreve vários temas na lousa e os alunos devem relacioná-los às imagens mais adequadas, selecionando-as e recortando-as em revistas disponíveis) 	
<p>Distinguir as variações linguísticas: dialetal (social, histórica, territorial, de idade, de sexo e de função), de grau de formalidade, de modo (oral ou escrita) e de sintonia e percepção das implicações de seus usos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Identificação dos interlocutores a partir de marcas linguísticas presentes nas várias sequências dialogais de filmes, contos, tirinhas (gírias, expressões típicas, marcas fonéticas etc.). Exemplos: <i>boludo, gil</i> (Argentina), <i>gilipollas, tio</i> (Espanha), <i>guey, ser/estar padre</i> (México) etc. ◦ Distinção das características das variações linguísticas a partir da análise de textos publicitários (cuñas). ◦ Emprego adequado de elementos característicos das diferentes variações linguísticas na produção oral e escrita. ◦ Identificação dos possíveis efeitos de sentido que podem ser obtidos através da adjetivação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Seleção de trechos de filmes para observação e identificação de linguagem coloquial e o efeito causado no expectador. (Alguns exemplos: Argentina - <i>Buenos Aires 100km, Nueve Reinas, El hijo de la novia</i>; Espanha - <i>Volver, Todo sobre mi madre</i>; México - <i>Amores Perros</i>). <p><u>Observação:</u></p> <p>O professor poderá elaborar fichas com a transcrição do texto incompleta e, a partir da observação da cena, os alunos escrevem as expressões ouvidas. Numa outra ficha, os alunos respondem às questões com alternativas referentes às expressões que apareceram na cena. Ao assistir às cenas, devem, em roda de conversa, discutir sobre o que viram, sobre os efeitos que as expressões causam no expectador etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento de que o uso da língua serve à caracterização de personagens por meio da análise das sequências dialogais de tirinhas (Exemplo: Mafalda). ◦ Análise e escuta de cuñas publicitárias de distintos países falantes de espanhol. <p><u>Sugestão:</u></p> <p>O site www.ver-taal.com apresenta campanhas publicitárias de diversos países, dentre os quais: Peru, Chile, Costa Rica e Espanha. Na impossibilidade de ouvir às gravações, o professor poderá buscar textos na internet de diversas localidades para discutir com os</p>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Levantamento e observação do conhecimento dos alunos por meio de questionamentos durante a leitura ou a escuta dos textos. ◦ Observação e registro do desempenho dos alunos durante as situações de análise da linguagem oral. ◦ Observação e registro do desempenho dos alunos durante as situações de análise de cuñas publicitárias, no que diz respeito a se identificam nos textos: <ul style="list-style-type: none"> - as formas de tratamento empregadas; - palavras ou expressões que denotam formalidade ou informalidade; - escolha lexical e construções próprias de adjetivação etc. ◦ Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula.

		<p>estudantes as variações linguísticas que são marcas do uso da língua espanhola em cada país.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apresentação de textos publicitários incompletos (com huecos) para que os alunos completem com a forma de tratamento adequada (Exemplo: em 2ª pessoa tu; 3ª, usted; 1ª do plural nosotros; ou 3ª do plural, ustedes) ou que possam escutar o texto e completá-lo a partir da gravação/audição. <p><u>Observação:</u></p> <p>Atentar para a presença desses elementos em textos publicitários, a partir da identificação de como quem produz o texto se refere ao destinatário. Essa referência é importante porque pode revelar o impacto que a mensagem causa naquele que a lê.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de observação, nos textos publicitários, da escolha lexical e do uso da adjetivação e os possíveis efeitos de sentido que esse uso pode revelar. <p><u>Observação:</u></p> <p>Lembrar que a adjetivação não é apenas expressa por meio do uso dos adjetivos, mas por meio de construções sintáticas adjetivadoras. Por exemplo: predicados, predicativos do sujeito, orações adjetivas etc.</p>	
<p>Ler algumas obras de autores da literatura de língua espanhola e conhecer sua vida, o contexto sociocultural em que a obra foi produzida e diferentes percepções sobre essa produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Apreciação da produção literária de Pablo Neruda (ou outro autor escolhido). ◦ Identificação das relações entre a vida e obra do autor e o contexto histórico e social em que ele viveu. ◦ Reconhecimento de produção acadêmica a respeito da obra de Pablo Neruda (ou outro autor escolhido). ◦ Conhecimento de diferentes pontos de vista a respeito da obra do autor. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Roda de conversa para levantamento do conhecimento prévio dos alunos referente ao autor e sua obra. <p><u>Observação:</u> As propostas que se seguem são específicas para o caso da obra do Neruda, mas podem ser substituídas por outras, equivalentes, que se reportem a obra de outro autor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura do texto intitulado “Autorretrato”, de cunho autobiográfico, por meio do qual o poeta se descreve, a fim de sensibilizar os alunos para o estudo de sua vida e obra. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Produção de resumos de alguns dos textos expositivos lidos. ◦ Elaboração de exposição oral para outras classes sobre o autor e sua obra ou sobre uma de suas obras, tendo como base a leitura dos textos expositivos e biográficos e a apreciação do filme assistido. ◦ Observação da produção dos alunos tanto no que diz respeito à seleção de informações utilizadas quanto em relação à articulação das mesmas (coesão e

		<p>(A partir da leitura do texto, os alunos, individualmente, fazem um desenho do poeta e os socializam. Em seguida, o professor apresenta uma imagem do autor comparando-a com os desenhos feitos).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Leitura de textos biográficos e expositivos (verbetes de dicionário, verbetes enciclopédicos, textos quarta-capa etc.) com a intenção de aproximar os alunos da produção literária de um dos povos de língua espanhola e da história de vida de seu mais famoso autor. ◦ Identificação, nos textos biográficos e autobiográficos, de relação entre a história de vida e a obra de um determinado autor. ◦ Pesquisa e leitura dos textos veiculados no portal da <i>Universidad de Chile</i> (www.neruda.uchile.cl) a fim de comprovar o valor e reconhecimento acadêmicos a respeito deste célebre autor da literatura hispano-americana. ◦ Leitura de excertos da obra <i>El cartero de Neruda</i>, do igualmente chileno Antonio Skármeta, a fim de conhecer outro ponto de vista a respeito da obra e da vida de Pablo Neruda. ◦ Comparação entre os acontecimentos relatados nos textos biográficos e a versão para os mesmos fatos segundo o filme <i>O carteiro e o poeta</i>. (Os alunos devem fazer o registro das semelhanças e divergências encontradas. Socializam suas descobertas e, posteriormente, elaboram um painel a ser afixado na escola). 	coerência).
<p>Produzir texto oral e escrito, se empenhando em utilizar adequadamente elementos de coesão e de coerência textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em situações comunicativas orais (simuladas ou próximas de situações reais) de cunho cotidiano. ◦ Dramatização/leitura dramática de sequências dialogais. ◦ Produção de glossário. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Elaboração de glossário de expressões que revelam as variações linguísticas observadas nos filmes assistidos. ◦ Dramatização/leitura dramática dos diálogos apresentados e transcritos dos filmes. ◦ Simulação de situações comunicativas 	<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 (textos de apoio para a exposição oral, diálogos simulando situações cotidianas e scripts de

	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Participação em seminário sobre a obra de autores consagrados da literatura de língua espanhola em que pese a seleção e articulação de conhecimentos adquiridos a partir da leitura de textos biográficos e expositivos. ◦ Participação ativa em situações comunicativas orais cotidianas correlacionadas aos temas apresentados nas cuñas publicitárias. (Exemplo: situações para economizar água ou energia, prevenir-se sobre a incubação das larvas de mosquitos da dengue etc.) ◦ Interesse pela divulgação de campanhas para incentivo à mudança de comportamento, atentando para as características do texto publicitário e emprego de elementos de coesão e coerência textual (criação de campanhas publicitárias, folders, glossários etc.). ◦ Identificação da necessidade de coesão e coerência textual nas produções orais e escritas. 	<p>cotidianas (Exemplos: cumprimentar um amigo, encontrar alguém que não se via há algum tempo, reproduzir uma situação de participação de um jogo etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Seminário sobre o autor Pablo Neruda (ou outro estudado) e sua obra para alunos de outros anos. ◦ Retomada das características do uso da língua no seminário para que os alunos possam sentir-se seguros e obter um desempenho favorável como oradores, observando: <ul style="list-style-type: none"> - da importância de elementos da coesão textual, ou seja, de expressões que anunciam o tema para os interlocutores. Exemplo: “Voy a demostrarles...”, “Voy a hablar de...”; - de expressões que marcam a ordem dos elementos que compõem a exposição. Exemplo: “<i>Para empezar...</i>”, “<i>En primer, segundo, tercer lugar...</i>”; - de expressões de adição de novas informações. Exemplo: “<i>Cabe agregar/añadir...</i>”, “<i>No hay que olvidar que...</i>”; - de expressões que resumem o que foi exposto anteriormente. Exemplo: “<i>Así pues...</i>”; - de expressões que fazem o fechamento da apresentação. Exemplo: “<i>Concluyendo...</i>”, “<i>Para terminar/finalizar</i>”; - da importância da pronúncia e da entonação durante as apresentações. ◦ Produção de texto escrito de apoio à apresentação oral. ◦ Elaboração, em duplas, de diálogos temáticos que serão apresentados posteriormente à turma, com relação aos 	<p>campanhas a serem gravadas) para que o aluno possa revisá-los.</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação do atendimento desses critérios na revisão; - acompanhamento do desempenho dos alunos durante o seminário. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo grupo: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos de apoio segundo os critérios acordados em sala com o professor; - observação da produção oral de textos dos colegas de classe. - observação, registro e análise do emprego de elementos de coesão e coerência textual nas diferentes atividades realizadas. ◦ Pelo aluno: <ul style="list-style-type: none"> - revisão dos textos segundo os critérios acordados em sala com o professor; - observação da produção oral dos colegas de classe.
--	---	---	--

		<p>temas selecionados pelo grupo e professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Gravação de novas versões para os textos estudados em sala modificando o público alvo/interlocutor. (Exemplo: gravar um spot direcionado ao público juvenil, ao público da terceira idade etc.) ◦ Narração das cuñas publicitárias criadas e adaptadas pelas duplas aos colegas de classe. ◦ Pesquisa em dicionário, enciclopédias ou realização de entrevistas com especialistas para criação de folheto informativo. A ideia é que os alunos possam criar textos informativos com base nessas leituras e que estejam relacionados com o tema da campanha criada. ◦ Elaboração de glossário que possa subsidiar a produção dos alunos. (Exemplo: para uma campanha de economia de água e energia, podem-se criar verbetes sobre as partes da casa e nomes de eletrodomésticos. As duplas poderão afixá-los no mural da classe para socializá-los com os colegas.) ◦ Produção de folhetos de caráter informativo de apoio à criação de campanhas publicitárias que visem à mudança de atitude do público-alvo. ◦ Criação de slogans para campanhas publicitárias de rádio. 	
<p>Compreender que a gramática serve propósitos discursivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Dedução de regras gramaticais a partir da análise de um texto - quer seja por meio da leitura ou da escuta. ◦ Organização e sistematização do conhecimento gramatical construído por meio de situações de análise e reflexão sobre a língua. (Exemplo: a função e o emprego do modo imperativo afirmativo ou negativo nos textos escolhidos; a análise comparativa e de contraste - língua espanhola vs. língua portuguesa; conjugações em 2ª e 3ª pessoas do singular; 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Análise de temas da gramática quando da leitura/escuta de textos. Neste momento, dar preferência à retomada de conteúdos da gramática relacionados ao gênero da oralidade estudado, à exposição oral. ◦ Escuta de gravações de textos do mesmo gênero estudado para que sirvam de reflexão e sistematização do uso da língua. Exemplo: transcrição de um discurso que escutaram; reescrita de textos transcritos utilizando outras formas linguísticas possíveis etc. 	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pelo professor: <ul style="list-style-type: none"> - Observação e registro do desempenho do aluno para as atividades de reescrita, com atenção à compreensão e uso das estruturas gramaticais discutidas e exploradas durante as aulas. - Observação e registro do conhecimento do aluno por meio de questionamentos durante a leitura e/ou a escuta dos

	<p>estudo de conjugações dos verbos irregulares - <i>sal/salga, ven/venga, ten/tenga</i> etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Situações de apresentação de textos incompletos e de textos modificados pelo professor para que detectem os erros durante a escuta das gravações ou da leitura. ◦ Situações de exploração de recursos como sublinhar no texto as estruturas gramaticais estudadas. ◦ Escuta de gravações de textos do mesmo gênero estudado para que sirvam de reflexão e sistematização do uso da língua. (Exemplo: transcrição de um anúncio publicitário que escutaram; reescrita de textos transcritos utilizando outras formas linguísticas possíveis etc.) 	<p>textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposição de provas escritas a fim de verificar o uso adequado da língua em situações muito semelhantes às situações escritas propostas em aula. ◦ Pelo aluno: <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento dos critérios que orientam a revisão dos textos e sugestão de adequações nos textos dos colegas de classe.
--	--	--	---

- Sugestões de material de apoio
-
- Sugestões de material de apoio Revistas
- Sites
 - Muy Interesante, Muy Junior, Tú, Revistas de bordo de companhias aéreas, National Geografic
 - www.prensaescrita.com , www.elpais.es , www.clarín.com , www.bbc.co.uk/spanish/ www.elhuevodechocolate.com www.educalia.org , www.aprenderespanol.org , www.cvc.cervantes.es , www.quia.com/shared/ , www.ver-taal.com , www.chavodel8.com , www.poesia-inter.net/ , www.youtube.com , www.gloriafuertes.org , www.clubcultura.com , www.neruda.uchile.cl , www.muyjunior.es
- Filmes
 - Amores Perros
 - Buenos Aires 100km
 - Chavo del ocho
 - De Cine: Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE Ed. SGEL
 - Diarios de motocicleta
 - Donkey Xote (animación)
 - El abrazo partido
 - El cartero de Neruda
 - El hijo de la novia
 - El laberinto del fauno
 - Elsa y Fred
 - Guantanamera
 - High School Musical El Desafío
 - La increíble pero cierta historia de la Caperucita Roja
 - Mar Adentro
 - Martín Fierro La película (animación)
 - No sos vos soy yo
 - Nueve Reinas
 - Spanglish
 - Volver
- Livros
 - SKÁRMETA, Antonio. El cartero de Neruda.
 - El lazarillo de Tormes (autor desconocido)
 - BORGES, Jorge Luis; CASARES, Adolfo Bioy; OCAMPO, Silvina. Antología de la literatura fantástica. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2006
 - URIZ, Francisco J. (org). América Latina Cuenta. Edelsa. 1999
 - URIZ, Francisco J. (org). España Cuenta. Edelsa, 1999
 - LUJÁN, Jorge. Los gemelos del Popol Vuh. Buenos Aires.: Sudamericana. 2008
 - MÁRQUEZ, Gabriel, G. Relato de un naufrago. Buenos Aires: Sudamericana. 2000

- ALLENDE, Isabel. Cuentos de Eva Luna. Barcelona: Plaza & Janés. 1989
 - ESQUIVEL, Laura. Como agua para chocolate. Barcelona: De Bolsillo. 2003
 - NERUDA, Pablo. Libro de las preguntas. Barcelona: De Bolsillo. 2004
 - BERMEJO, Belén (org). Refranes Populares. Colección Alcancia. Zaragoza: Edelvives. 2006.
 - Mafalda (tirinhas)
 - Condorito (história em quadrinhos)
- Outros

Bibliografia

INTRODUÇÃO

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.