



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERVISÃO DE CURRÍCULO

Referencial Curricular de Inglês

Ensino Fundamental

5^a a 8^a série/6^o ao 9^o ano

Maranhão. Secretaria de Estado da Educação.
Referencial Curricular - Inglês: ensino fundamental: 5ª a 8ª
série / 6º ao 9º ano - São Luís, 2010.

80 p.

1. Inglês - Currículo 2 - Ensino Fundamental 5ª a 8 série /
6º ao 9º ano. I. Título

CDU 51:371.214 (812.1)



GOVERNADORA DO ESTADO DO MARANHÃO

Roseana Sarney Murad

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

César Pires

SECRETÁRIA ADJUNTA DE ENSINO

Maria das Graças Magalhães Tajra

SUPERINTENDENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Izaurina Caldas Barreto

SUPERVISORA DE CURRÍCULO

Narcisa Enes Rocha

FICHA TÉCNICA

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR

COORDENAÇÃO

Prof^a. Ms. Narcisa Enes Rocha
Prof^a. Esp. Célia Regina Alves Campos Santos

ELABORADORES DO MARCO TEÓRICO

Prof^a. Ms. Ana Cássia Castelo Branco
Prof. Ms. Luís Câmara Pedrosa
Prof^a. Esp. Ildete Pelúcio Dominici

ELABORADORES

Prof^a. Esp. Ariella de Jesus Alves
Prof^a. Esp. Virgínia Maria de Amorim Moreira Gonçalves

REVISÃO

Prof^a. Ms. Angélica Maria Frazão de Souza
Prof. Ms. Luís José Câmara Pedrosa

LAY-OUT E DIGITAÇÃO

Israel Araújo Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	09
------------------	----

I PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	11
1.1 O papel social da escola	12
2 CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos teórico-metodológicos	14
3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	17
4 ELEMENTOS DA DINÂMICA CURRICULAR	19
4.1 Planejamento	19
4.2 Modalidades organizativas dos conteúdos de aprendizagem	21
4.3 Formação do professor	23
4.4 Protagonismo infanto-juvenil	26
4.5 Tecnologias Educacionais	27
5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA	30
6 AVALIAÇÃO	32
7 REFERÊNCIAS	35

II PARTE

REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA

1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: contextualização histórica	37
1.1 O ensino de Língua Inglesa face às novas tecnologias	39
1.2 O ensino de Língua Inglesa e os temas transversais	40
1.3 Aprendizagem em Língua Inglesa	41
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	42
2.1 Oralidade	45
2.2 Leitura	47
2.3 Escrita	48
2.4 Conhecimento linguístico	49
3 OBJETOS DO CONHECIMENTO: considerações gerais	50
3.1 Gramática e vocabulário	50
3.2 Cultura e Literatura	52
4 QUADRO GERAL DE CONTEÚDOS BÁSICOS DE 5ª a 8ª SÉRIE / 6º AO 9º ANO	52
5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	61
5.1 Situações de Aprendizagem	61
6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	71
7 REFERÊNCIAS	73
ANEXO	75

APRESENTAÇÃO

Para a Secretaria de Estado da Educação – Seduc, o cumprimento da função social da escola passa, necessariamente, por desenvolver o processo ensino-aprendizagem com qualidade. Assim, a escola é o principal foco de atuação da Seduc (MA), pois é nesse espaço que as ações educativas se processam, possibilitando transformações a partir da socialização do saber cultural, da formação do cidadão competente, para ingressar no mundo do trabalho e exercer em plenitude sua cidadania.

Uma escola, portanto, que não pode aceitar uma pedagogia do fracasso, de resultados que denunciam o abandono da escola pela adoção de modelos de gestão educacionais que se distanciam do principal objetivo da existência de uma secretaria de educação: o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, a implementação curricular, definida como uma das estratégias da Política Educacional do Estado, remete à necessidade de referenciais que orientem o Currículo do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais, para, assim, elevar a produtividade do sistema de ensino e, por conseguinte, os indicadores educacionais.

Com esse fim, apresentam-se os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental, de modo a favorecer a inclusão das crianças de 06 (seis) anos, ampliando-lhes o tempo de escolaridade obrigatória, com qualidade, igualdade de acesso, permanência e conclusão dessa etapa da Educação Básica.

Os Referenciais Curriculares têm como principal função nortear o currículo escolar na construção do conhecimento em todos os componentes dessa etapa de ensino e possibilitar ao docente efetivar a atualização de sua prática.

Dessa forma, o presente documento deve ser consistentemente estudado e discutido, constituindo-se em um referencial para o planejamento pedagógico, a fim de que se tenha uma unidade nas práticas pedagógicas em todas as escolas da rede estadual de ensino.

César Pires
Secretário de Estado da Educação

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, com o propósito de oferecer uma educação pública inclusiva e de qualidade, empreende esforços para implementar políticas educacionais que possam convergir para a consecução desse objetivo.

Por meio da obrigatoriedade de matrícula da criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental de 9 anos, preceituada na Lei 11.114/05, oportuniza-se o ingresso de maior número de discentes no sistema educacional brasileiro. Essa exigência impõe medidas de ordem pedagógica, administrativa e financeira, nos diversos níveis da gestão educacional.

Nesse sentido, reorganizar os conteúdos, metodologias, recursos didáticos, processos avaliativos, bem como a reestruturação de espaços e tempos escolares torna-se necessidade inadiável, uma vez que as crianças de 6 (seis) anos estão inclusas no ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, e devem ser atendidas em todos os objetivos legais e pedagógicos da Educação Básica.

O ingresso de crianças na faixa etária de 6 (seis) anos no sistema educacional requer um repensar da prática pedagógica dos docentes, tendo em vista às especificidades bio-psicológicas e sociais, próprias desses grupos infantis, para garantir o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que deve ser trabalhado por meio de sequências didáticas que primem pela ludicidade, segurança, afeto e possibilitem uma interação do ambiente escolar com o seu domicílio.

Compete à Secretaria de Estado da Educação estabelecer as diretrizes para a construção dos currículos em cada escola, respeitando o nível federal (LDBEN/96, Diretrizes Curriculares, PCNs) assim como a realidade e peculiaridades socioculturais da clientela que atende, aproximando-se dessa forma de um currículo real que conduza à aprendizagem e ao sucesso escolar. O currículo real que acontece na sala de aula deverá provocar mudanças culturais (aprendizagens) nos alunos, na medida em que for traduzido em práticas concretas que mediatize o processo de aprendizagem no interior da escola.

Admite-se, ainda, na perspectiva da organização do trabalho escolar a importância de condições adequadas para o trabalho dos professores, sendo necessários, portanto, espaço e tempo reservados para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, além do aparelhamento da escola, entre os quais se encontram os recursos materiais e didáticos, requisitos esses que conduzam ao aperfeiçoamento profissional docente.

Nesse sentido, tornou-se imperativo repensar o currículo do Ensino Fundamental de forma que esse venha atender às mudanças impostas pela referida Lei da Educação Brasileira. Para tanto, os Referenciais Curriculares encontram-se organizados em áreas de conhecimento. Primou-se ainda pela abordagem do papel social da escola face às mudanças socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea. Na sequência, apresentam-se reflexões sobre o currículo e seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, com ênfase na concepção construtivista e multicultural, destacando alguns aspectos pertinentes ao planejamento, ao protagonismo infanto-juvenil e à formação do educador.

Ressalta-se, também, a relevância do Projeto Político-Pedagógico como instrumento essencial para o desenvolvimento curricular na escola e conseqüentemente, para a busca incessante da qualidade do ensino, o que implica mudança nos indicadores de desempenho educacional do estado do Maranhão.

São expressas, ainda, as concepções referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, as respectivas capacidades e sugestões metodológicas subsidiadas pela vertente sócio-histórica da aprendizagem, cujo expoente maior é Lev Vygostky das diversas disciplinas componentes desta fase do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano.

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento, configura-se como um dos elementos para compreender o acelerado processo de mudança na sociedade.

Nesse contexto, entendendo o conhecimento como um valor preponderante da sociedade contemporânea, as famílias percebem que o melhor a oferecer a seus filhos é propiciar-lhes uma boa formação, a fim de que eles possam continuar adquirindo conhecimentos, num processo de educação permanente.

A nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas consequências para a escola brasileira. A primeira delas é o reforço da significância da sua função social, haja vista que a escola representa a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. Atualmente, identifica-se um período em que a informação está, a um só tempo, disponível como nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da população.

A segunda consequência para a escola brasileira, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de que a mesma repense sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, espaços, meios e, conseqüentemente, as formas de ensinar, considerando sua essência e sua função social, as quais permanecem imutáveis, ou seja, ensinar e preparar o ser humano para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa e em permanente transformação. Em parte, preparar para a cidadania é, também, preparar para trabalhar a informação em níveis cada vez mais complexos, para tanto, torna-se necessário selecionar e transformar a informação em conhecimentos.

No que tange à escola pública, tais reflexões representam uma oportunidade para reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes, e remetem à busca da qualidade pedagógica, cultural e social e demandam esforço coletivo de todos que fazem educação (profissionais, governos, sindicatos), assim como dos segmentos da sociedade, no sentido de que a escola é, sobretudo, uma comunidade educativa que se relaciona com uma comunidade maior, no caso as diversas instâncias educativas presentes na sociedade contemporânea.

A competência da escola é, inevitavelmente, medida pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, considerando os ritmos individuais que, por sua vez, formam um coletivo, conseguem aprender continuamente, se as crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e, interessados em resolver os desafios propostos de forma participativa pelos professores, no sentido de alcançarem graus cada vez mais complexos de aprendizagem, e, mais que isso, se os alunos estão formando competências fundamentais para agir no mundo contemporâneo, a saber: ouvir, argumentar, discutir, defender valores, respeitar opinião alheia e chegar a consensos, a escola está cumprindo com o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender a aprender para saber fazer e conviver, sendo um ser social capaz de compreender e interagir socialmente.

Cabe destacar que esse trabalho é uma construção que depende da participação de toda a equipe escolar e, sobretudo, da atuação de suas lideranças, logo o Projeto Político Pedagógico deve contemplar essa linha de pensamento. Os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção, será elaborado o projeto pedagógico e definida a prática de seus professores, de maneira a promover a aprendizagem a partir das necessidades e interesses dos alunos.

1.1 O papel social da escola

A escola é uma instituição que tem por objetivo desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que as novas gerações possam participar efetivamente da vida social. Essa instituição recebe da sociedade a função especializada de socializar o saber cultural, historicamente produzido pela humanidade, necessário para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Como instituição de educação formal, a escola tem por finalidade a formação humana, a preparação para a vida e a qualificação para o trabalho. Dessa forma, a prática escolar tem como objetivo básico a formação do cidadão para a participação na vida pública e para a sua incorporação ao mundo do trabalho. A realização desses objetivos pode ocorrer numa direção conservadora ou numa direção transformadora.

A prática escolar conservadora justifica e reproduz as desigualdades sociais. Faz isso quando transmite, de forma explícita ou implícita, um conjunto de ideias, modos de fazer e valores que favorecem as desigualdades de homens e mulheres no usufruto e criação de bens materiais e culturais, reforça sobremaneira, quando enfatiza o conformismo social e ensina o individualismo, a competitividade e a intolerância às diversidades culturais, por meio de práticas preconceituosas e discriminatórias em relação ao nível de conhecimento científico adquirido pelo aluno até então e, sobretudo, ao componente etário dos grupos infanto-juvenis, considerando-os como portadores de uma cultura inferior.

Esses valores são também incorporados no desenvolvimento da prática escolar, por meio das relações sociais verticalizadas, dos procedimentos de ensino centrados no saber acadêmico, nas formas de pseudoparticipação etc. As aprendizagens de valores, atitudes e formação das capacidades e habilidades na vivência escolar são mais duradouras e orientam comportamentos na escola e na vida social contribuindo para a preservação de uma única cultura, contrariando assim, a proposta do multiculturalismo.

Nessa ótica, a prática conservadora da escola caracteriza-se na forma como a mesma justifica o fracasso e sucesso escolar, por meio de indicadores das “(in)capacidades” e “(des)interesses” dos grupos infanto-juvenis (“o dito aluno-problema”), sem, contudo, considerar que esses são concebidos no espaço escolar. Desse modo, a escola é concebida como igual para todos, logo, os sujeitos é que são vistos como responsáveis pelo fracasso, possuem capacidades inferiores para aprender e desenvolvem, também, esforços desiguais que impedem o bom andamento da aula, impossibilitando a apropriação do saber cultural.

Essa instituição, na vertente conservadora do ensino formal, prepara o homem para o trabalho de acordo com as exigências do mercado formando, diferenciadamente, dirigentes e dirigidos, por conseguinte, reproduz as diferenças entre os que mandam e os que obedecem na vida social, portanto forma socialmente um homem dependente, submisso, não crítico, treinado e repetitivo.

A própria história mostra que as escolas convivem, de forma contraditória, com concepções conservadoras e transformadoras. Nesse aspecto, refletir sobre o que acontece na escola, buscar estratégias de mudança da prática escolar e, ao mesmo tempo, da prática social, implica rever o papel da escola, de conservador para uma perspectiva transformadora. Nessa perspectiva transformadora, a comunidade escolar discute as estratégias de inclusão e de participação das classes populares em todos os seus processos de formação: avaliação, disciplina, aprendizagem, entre outros.

Neste Referencial, corrobora-se com a visão de que a escola transformadora prepara o homem para sua inserção social, para viver bem no mundo, favorecendo-lhe o melhor uso e (re) criação de condições materiais de existência e de cultura, por conseguinte, busca a emancipação do homem e o desenvolvimento das capacidades de pensar e agir por si próprio, fazer escolhas, avaliar suas ações e as práticas dos outros seres humanos.

Dessa forma, pretende-se que alunos, professores e outros profissionais da escola percebam-se como membros de uma comunidade educativa, grupos que interagem interna (escola) e externamente (sociedade), e assumam-se como sujeitos, que têm histórias pessoais e coletivas, que recebem as contribuições dos grupos formados por várias identidades sociais que influenciam e são influenciados por essas dinâmicas sociais.

Nesse sentido, a intencionalidade maior do processo formativo é a cidadania, por meio da valorização de fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessárias para a participação social no mundo do trabalho e no exercício da cidadania. Com base nesse entendimento, a escolha e o tratamento dos conteúdos curriculares devem possibilitar a compreensão, a crítica da realidade, as questões sociais, os processos de trabalho e a intervenção dos fenômenos da vida cotidiana. O conhecimento das ciências é instrumento poderoso para análise e compreensão da vida social, que requer também valores e normas de convivência ética.

A formação para a cidadania implica um compromisso com o processo participativo de exercício e de conquista de direitos e de cumprimento de deveres, relacionado a uma vida social, solidária, justa, livre, baseada no respeito humano e na convivência respeitosa com o ambiente, que deve começar no espaço público privilegiado para essa prática, a saber, a escola.

Nesse contexto, a preparação para a vida democrática significa mudar o caráter autoritário das práticas escolares. Com base nessa proposição, o convívio escolar deve favorecer a convivência democrática, a valorização das relações humanas dialógicas, a participação coletiva na elaboração e realização do projeto da escola, desde a definição de todos os componentes curriculares até o processo de avaliação das normas escolares. Dessa forma, admite-se que a aprendizagem escolar ocorre com a participação democrática na escola, na família e na sociedade.

Para tanto, um dos papéis dessa instituição formal de ensino é valorizar as culturas locais, compreendidas e refletidas na relação com as culturas regional, nacional e mundial. Destaca-se ainda que a escola sozinha, não tem o poder de mudar a sociedade, mas pode assegurar um processo de formação humana numa perspectiva transformadora. Ressalta-se, pois, que essa instituição de ensino formal constitui-se em um espaço político de relações entre escola e sociedade, de seres humanos, de diálogos e acordos de convivência coletiva, portanto, um lugar de vivência democrática e ética, que em suas ações pedagógicas precisa dirimir as diferenças sociais historicamente construídas.

Nessa perspectiva, a construção dessa escola será possível mediante o trabalho coletivo e de qualidade social logo, para que a escola cumpra com seu papel social precisa investir, também, no conhecimento dos componentes curriculares (organização das atividades disciplinares, temáticas sociais e científicas) como instrumento que permita ao aluno questionar, confrontar e reelaborar suas concepções prévias, seus interesses, atitudes e comportamentos, assumindo uma visão transformadora que considere as vivências democráticas e dialógicas, e enfatizadas na sala de aula.

Este Referencial prima por um currículo básico comum a todos os alunos e, prioriza os diferentes ritmos de aprendizagem, as experiências particulares e as histórias coletivas, que se expressam por meio do levantamento dos conhecimentos prévios, pela identificação das necessidades de aprendizagem, constituindo-se condição imperativa para que a escola promova a reconstrução do conhecimento, bem como a interpretação e as intervenções nos espaços públicos da sociedade contemporânea, dada a importância que os conhecimentos científicos assumem neste contexto.

2 O CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL: pressupostos teórico – metodológicos

O currículo, como construção cultural e social, segundo Sacristán (1998) consiste no modo particular de organizar as práticas humanas. Antropologicamente, o conceito de cultura remete à realidade de construção coletiva, envolvendo um sistema de símbolos que confere significado à experiência. Numa tentativa de síntese, Rocher diz que cultura é “um conjunto ligado de maneira de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, simultaneamente para organizar pessoas numa coletividade particular e distinta” (1971, p.198-199).

Desse modo, a cultura é o principal elo entre o currículo e a sociedade. Nesse sentido, a significação do currículo escolar para o aluno tem sido uma das questões centrais nas discussões teóricas a respeito da Educação Básica e da formação continuada de professores nessa modalidade. Esta questão permeia toda a construção deste Referencial, como também serve de parâmetro para as interrogações formuladas na identificação dos elementos principais do processo de desenvolvimento do currículo.

Nos estudos de natureza crítica, tem-se defendido o currículo como sendo o resultado de uma construção dinâmica, que veicula um conhecimento socialmente organizado. Nesse sentido é que a escola desempenha uma função social, determinada pelas finalidades da socialização, do desenvolvimento e da emancipação dos sujeitos. Na sua finalidade social, e a partir da ideia de universalização, Giroux aponta que:

[...] as escolas são mecanismos principais para o desenvolvimento de uma ordem democrática e igualitária, permitindo ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo e a sua integração num quadro de valores referenciados por práticas de cidadania. Porém, o cumprimento dessas finalidades implica a discussão do currículo como uma construção social. (GIROUX, 1997, p.56)

Em que pesem as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, o Referencial Curricular do Estado do Maranhão admite o currículo como um projeto da escola, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abrange várias dimensões, implicando unidade, continuidade e in-

terdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano de trabalho do professor, de forma cooperativa com os grupos infanto-juvenis, ou do processo de ensino-aprendizagem, consubstanciando-se como uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares), na base das quais existem interesses reais e responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, torna-se imperativo que o currículo não seja, pelo jogo especulativo, cerceado na sua verdadeira intencionalidade, que é a formação da personalidade do indivíduo visando à continuidade dos estudos na perspectiva da qualificação para o mundo do trabalho. Para isso, é imprescindível que a natureza e as regras sejam explicitadas, sobretudo, na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares em seus quatro níveis, a saber: **federal** (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais), **estadual** (Referenciais Curriculares) **escola** (Projeto Político Pedagógico) e a **sala de aula** (metodologias das áreas de conhecimento). Assim, considerando o contexto brasileiro situam-se as orientações preconizadas nas bases legais da LDBEN/96. Brandão ressalta que:

O artigo 26 da LDB trata dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, os quais devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e a clientela. Esse caput contempla, em linhas gerais, as mesmas idéias contidas no caput do artigo 210 da Constituição Federal de 1988. (BRANDÃO, 2005, p. 78)

Nesse sentido, o currículo assegura que a história social dos alunos no processo de apropriação de conhecimentos precisa ser considerada, percebendo suas diferenças individuais e culturais na perspectiva de uma proposta de aprendizagem diversificada para atender os alunos por meio de boas sequências didáticas.

Outro aspecto importante assumido, neste Referencial, decorre do entendimento da concepção multiculturalista do currículo escolar no que diz respeito ao autoconceito do aluno, tendo em vista as identidades sociais e culturais, uma vez que estas influenciam na capacidade de aprender. Logo, compete ao currículo escolar contemplar atividades que trabalhem a formação de princípios e valores, no sentido de que o aluno construa seu autoconceito, percebendo-se capaz de aprender consigo próprio e nas relações sociais desde a escola.

Compreende-se, pois, que a partir das interações com os outros, é possível construir conhecimento acerca de suas possibilidades e limites, percebendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal que se trata de identificar o potencial crítico e as culturas dos grupos de alunos. Nessa direção, destaca-se, sobremaneira, a mediação pedagógica do professor, figura central na vida e na aprendizagem dos alunos, e a atitude desse profissional pode definir de que forma os docentes se veem e se avaliam.

A aprendizagem deve ser significativa para a vida do aluno e deve articular-se com seus conhecimentos anteriores, logo no processo de apropriação de novos conceitos, cabe ao professor criar situações que articulem os conhecimentos prévios dos alunos e os vários conceitos de uma disciplina. Essa articulação forma uma estrutura cognitiva – um pensar sobre si ou sobre o real – mais sofisticada e complexa proporcionada pelo currículo do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a aprendizagem é mais eficiente quando se conhece e discute os “erros

cometidos”, por conseguinte, continuar a aprender depende da consciência que o aluno tem da natureza dos “erros cometidos”, e ao professor cabe trabalhar o “erro”, estrategicamente, por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal para buscar novas aproximações com o conhecimento e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Conquistar autonomia no processo de aprendizagem é fundamental para o aluno, o que só será possível se o mesmo tiver a consciência do que sabe e consiga perceber-se capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Assim, ele estará apto a buscar sozinho, em diversas situações, a informação para assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos diversificados.

Estudos em torno do desenvolvimento curricular orientam quanto à adoção, na medida do possível, da perspectiva interdisciplinar e transversal que facilita a compreensão do conhecimento integrado. Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicações entre as disciplinas escolares, considerando que a escola deve implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades básicas (essenciais) que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la.

Desse modo, o ser social estudante possui saberes que representam o ponto de partida para o trabalho dos professores com os conhecimentos escolares, dentre os quais se destacam as diversas peculiaridades relativas as questões de gênero, sexualidade, às variedades étnicas, de faixa etária e de origem social, de moradia, bem como às variações das atividades socioeconômicas, culturais, ambientais, as relações entre o cidadão e o Estado, entre outras que precisam ser consideradas pelos professores (as).

Tanto os conteúdos disciplinares como os temas sociais precisam ser contextualizados e integrados nas atividades curriculares em permanente construção e reconstrução, dando ênfase aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos grupos de alunos de cada ano e de cada instituição ensino.

Dessa forma, para Vygotsky (1999), é a zona de desenvolvimento proximal que possibilita ao professor o conhecimento prévio a respeito do que os alunos sabem das disciplinas e dos temas sociais. Tomando como referência a teoria histórico-social, os conteúdos significativos possibilitam que crianças e jovens elaborem conceitos e desenvolvam capacidades cada vez mais complexas na escola.

Para criar a zona de desenvolvimento proximal, é preciso planejar atividades que estabeleçam uma relação compartilhada de conhecimento, como resultado da experiência social comum e, conseqüentemente, da história social, possibilitando, assim, estabelecimento da relação entre o novo e o já conhecido, uma vez que os alunos são portadores concretos das culturas que estão fora da escola, de modo que o trabalho pedagógico escolar é fazer a mediação entre a cultura escolar e as culturas não escolares.

A zona de desenvolvimento proximal é criada na interação que ocorre em função tanto das características dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa ou conteúdo trazido pelos participantes, como dos tipos e graus de suporte, de instrumentos e recursos de apoio utilizados pelo professor, o qual será capaz de relacionar os conceitos científicos, de forma dialética, com os conceitos corriqueiros da criança e do jovem, uma vez que o desenvolvimento da criança e do jovem é, sobretudo, um desenvolvimento cultural que aparece primeiro no nível social e depois

no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior do indivíduo (intrapicológica) quando esta assimila gradativamente a cultura sistematizada.

No que se refere à contextualização dos processos de aprendizagem, esta se dá pelo reconhecimento de outras fontes e instâncias de produções culturais da sociedade que, ao longo da história, foram desprestigiadas na educação formal. (CANEN e MOREIRA, 1999; MOREIRA, 2001).

Transformar a informação em conhecimento significa produzir novos sentidos e significados na apropriação dos conhecimentos escolares, de modo a colaborar para a maior autonomia do indivíduo nos processos de aprendizagem, como também ter a capacidade de adaptação de esquemas, diante de situações de aprendizagem mais complexas e abrangentes fora do âmbito escolar.

O currículo escolar deve estar integrado, de modo que aponte para o planejamento a partir de situações de aprendizagem que estimulem a transversalidade, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos das disciplinas e dos temas sociais, constituindo-se uma práxis pedagógica curricular que necessita da participação direta do aluno no universo cultural da escola.

O desenvolvimento curricular de cada escola pressupõe a criação de espaços e de mecanismos de escuta e de participação efetiva do aluno nas atividades de aprendizagem, integrando os conteúdos disciplinares aos temas sociais, a partir das modalidades organizativas dos conteúdos (LERNER, 2002) e das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) com ênfase na autonomia de crianças e jovens, de modo a atender à diversidade de interesses e às necessidades educacionais do mundo globalizado.

Esse trabalho pedagógico possibilita integrar disciplinas, temas sociais e tecnologias, de modo a promover o desenvolvimento integral dos educandos, estabelecendo assim, um novo pacto educativo com os professores das escolas que trabalham com o Ensino Fundamental na rede estadual de ensino.

3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ampliação do período escolar do Ensino Fundamental para 9 anos tem, entre outros, dois propósitos que podem ser expressos sucintamente: a promoção de maior oportunidade de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e a garantia de que o ingresso no sistema de ensino permita às crianças alcançarem elevados níveis de aprendizagem na escola.

Essa ampliação encontra-se sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que em seu art. 87, inciso 3º, determina: “cada Município e, supletivamente o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental”.

Conforme o artigo 208 da Constituição Federal, o Ensino Fundamental define-se como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade adequada.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/10/2001, normaliza a política educacional do país, dando respaldo legal a essa mudança e na meta 2, para o Ensino Fundamental, estabelece: ampliar, para nove anos, a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.

As condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas dos alunos devem ser consideradas no intuito de assegurar que o ingresso, mais cedo, no sistema de ensino lhes permita alcançar maior nível de escolaridade, garantindo-se, também, atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências ou não, de acordo com o que preconiza a LDB 9.394/96, no capítulo V, artigos 58 e 59 e a resolução nº 291/2002 CEE-MA.

Entretanto, o cumprimento dessa decisão requer uma reestruturação da Educação Básica a partir de uma nova proposta pedagógica, construída com base em diagnósticos, bem como em aspectos teórico-administrativos, contidos nos instrumentos legais que determinam e orientam essa mudança no sistema.

Nesse contexto, a criança deve ser vista como um sujeito social que tem direito ao conhecimento e que se insere em uma cultura e dela participa, efetivamente, devendo-lhe ser garantido o direito à educação com qualidade. Isso implica assegurar à criança o direito à educação e ao saber sistematizado, considerando as especificidades, próprias da idade dessa criança, asseguradas no projeto pedagógico da escola, o qual deve priorizar, no trabalho docente, as linguagens, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades necessárias para as interações sociais de forma lúdica e prazerosa.

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32 define que os objetivos do Ensino Fundamental, são os seguintes:

- [...] I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, em que se assenta a vida social.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e o conseqüente ingresso da criança de 6 (seis) anos, espera-se que esses objetivos sejam efetivamente consolidados, na medida em que a criança passa a ser atendida desde as suas necessidades de aprendizagem mais elementares; direito esse que, historicamente, não tem sido assegurado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os fundamentos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem o arcabouço norteador das Propostas Pedagógicas e dos Regimentos Escolares, que deverão orientar o sistema de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e avaliação dessas Propostas.

No contexto da sociedade contemporânea, ressalta-se, portanto, a importância da educação pública nortear suas ações por meio de orientações didático-pedagógicas que constituirão o projeto pedagógico de cada escola, com vistas a formar cidadãos autônomos, agentes de mudanças, capazes de resolver problemas numa sociedade em constantes mudanças políticas, sociais e culturais (as questões étnico-raciais).

Nesse sentido e para atender, também, os alunos do Ensino Fundamental de nove, a Secretaria da Educação, em consonância com os PCNs(1997), propõe o Referencial Curricular fundamentado nos seguintes princípios:

- Princípios Éticos – Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e o Respeito ao bem comum, como pontos fortes na construção de valores do indivíduo na escola, no presente e no futuro;
- Princípios Políticos – visa à formação de sujeitos críticos e participativos capazes de interferir na realidade, cumprindo seus direitos e deveres de cidadãos, vivenciando a justiça, a igualdade e a equidade, para favorecer, no processo de desenvolvimento nacional, a mudança da sociedade em que se insere;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Ressalta-se a importância desses princípios para que as atividades escolares orientem as discussões a respeito da diversidade educacional, conforme a Lei 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/1996, incluindo artigo 26-A que determina a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura “Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino, e, ainda o artigo 79-A, estabelece a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação referendou o dispositivo legal, aprovando as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**, identificadas como resolução CNE/CP1/2004. (SOUZA & CROSSO, 2007).

Vale destacar também que, posteriormente, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei 9.394/1996, no seu artigo 26-A insere a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da educação pública assumir a responsabilidade de preparar cidadãos capazes de entender e intervir nas estruturas de poder da sociedade contemporânea.

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental está organizado de modo que o Sistema Estadual de Ensino promova mudanças estruturais no sentido de viabilizar a implantação e implementação de um ciclo de aprendizagem inicial - 1º ao 3º ano. Essa organização em ciclo nos primeiros três anos possibilita o fortalecimento da aprendizagem a partir do desenvolvimento de ações que favoreçam a continuidade do processo de alfabetização e letramento em todas as áreas de conhecimento, considerando a complexidade da natureza dos conteúdos referentes ao ensino da língua, os quais serão trabalhados de forma significativa no Ensino Fundamental.

Destaca-se ainda, que os anos subsequentes ao Ciclo de aprendizagem, 5º ao 9º ano, deverão assegurar a continuidade da formação dos alunos de modo integral no Ensino Fundamental, conforme quadro:

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS					
CICLO DE APRENDIZAGEM INICIAL			4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1º ANO	2º ANO	3º ANO						
06 ANOS	07 ANOS	08 ANOS	09 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

4 ELEMENTOS DA DINÂMICA CURRICULAR

4.1 Planejamento

O ato de ensinar tem uma intencionalidade, uma vez que é praticado apoiando-se em conhecimentos produzidos historicamente. Se ensinar é uma ação intencional, dirigida para um fim, requer uma lógica, ou seja, um planejamento específico.

Nesse contexto, o ato de ensinar, e tudo que se refere ao currículo, não é uma atividade determinista, na medida em que essa atividade seja uma ação coletiva que envolve professores e alunos e exige dos mesmos uma atitude de constante ação/reflexão/ação sobre o ato de ensinar e aprender.

Entende-se que o planejamento concretiza-se durante o seu desenvolvimento, ou seja, a decisão sobre a forma de planejar é algo mais do que uma escolha técnica. É uma necessidade, logo, conceber o planejamento educativo não é uma opção neutra, pois se trata da capacidade de intervenção na prática e do desenvolvimento de competências e de conhecimentos.

O planejamento das práticas educativas é uma competência profissional básica dos docentes, sendo que qualquer proposta de planejamento que se apresente como norma e/ou orientação para os professores, não pode ser vista como um recurso técnico determinante, trata-se de uma construção teórica ajustada a princípios e leis científicas, vinculadas a valores e que atuam no desenvolvimento profissional, permitindo aos docentes contar, por exemplo, com a participação dos grupos infanto-juvenis durante a construção desse processo educativo.

Como acontece com tudo que se relaciona com o currículo, trata-se de um instrumento para incidir na prática, o que não pode ser visto à margem das opções possíveis de cada contexto de aprendizagem, tendo em vista os conteúdos e as especificidades dos sujeitos da aprendizagem.

Numa reflexão geral, cabe destacar que, do ponto de vista formal, ao se planejar se realiza uma série de operações. O planejamento dos professores não consiste na execução de certas práticas ajustadas a normas, técnicas, mas na realização dessas operações dos mais diversos modos, referentes a uma parcela do currículo, a alguns alunos, a algumas situações. Nesse sentido, cabe enfatizar alguns aspectos pertinentes ao planejamento docente:

- pensar ou refletir sobre a prática antes de realizá-la;
considerar os elementos que intervêm na configuração da experiência que os alunos terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido;
identificar as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, esquemas metodológicos, exemplos já realizados;
prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar;
- antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua;
- ordenar passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade;
delimitar o contexto, considerando as limitações com que contará ou tenha que superar, analisando as circunstâncias reais em que atuará, ou seja: tempo, espaço, organização de professores, alunos materiais, meio social etc.;
- determinar ou prover os recursos didáticos;
- considerar os conhecimentos prévios dos alunos;
- considerar as contribuições advindas na construção coletiva dos grupos infanto-juvenis no desenvolvimento das ações de planejamento.

Considerando os aspectos assinalados, é necessário afirmar que não se trata de seguir uma sequência linear de passos sucessivos, mas de ressaltar aspectos relevantes, os quais devem ser considerados quando do processo de reflexão e deliberação sobre a prática pedagógica, uma vez que o planejamento didático se configura como um conjunto de ações voltadas para consubstanciar o processo de ensinar e aprender, devendo buscar atender aos dilemas fundamentais, a partir de um processo reflexivo e deliberativo, que, no âmbito das práticas educativas escolares, aplica-se a várias dimensões e dilemas dos mais variados. Schön. (2000)

4.2 Modalidades organizativas dos conteúdos de aprendizagem

O trabalho por meio das modalidades organizativas dos conteúdos favorecerá a formação de competências e capacidades cada vez mais complexas, na medida em que esses instrumentos metodológicos objetivam a criação da zona de desenvolvimento proximal em um trabalho que depende fundamentalmente da cooperação dos grupos de alunos de uma mesma série ou ciclo.

Dessa forma, competências e capacidades dizem respeito aos resultados da aprendizagem dos alunos desde as primeiras ações motoras essenciais até a sistematização da escrita e da formação do pensamento cada vez mais complexo.

Todo o processo interativo, por meio das atividades de aprendizagem, deve favorecer da zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos do processo de aprendizagem, e ao professor convém mediar as situações de aprendizagem, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos que são objeto de aprendizagem na escola.

Na operacionalização das atividades de aprendizagem, o professor pode trabalhar a partir de um “quadro de cognição” com as seguintes questões: o que os alunos conhecem sobre o tema? O que ainda precisam conhecer? Como podem conhecer?

Nessa ótica, o conjunto de conhecimentos e de habilidades, que formam o repertório

cultural adquirido na escola e fora dela, por meio de um sistema hierárquico de interrelações aprendidas, sistematicamente, de acordo com o planejamento, será construído a partir da participação dos alunos nas situações didáticas que devem ser aprimoradas pelas propostas das modalidades organizativas dos conteúdos.

Nesse contexto, as modalidades organizativas dos conteúdos apresentam uma diversidade de situações de aprendizagem que devem ser (re)planejadas pelos professores, de modo que estejam ajustadas às condições reais dos alunos, a partir de estratégias que possibilitarão o conhecimento e o domínio de conceitos corriqueiros pela criança e da progressividade da aquisição de cada conceito científico.

Trabalhando o currículo dessa forma, o professor é o mediador que promove o desenvolvimento cognitivo articulado ao contexto social da criança e do jovem. Desse modo, a proposta de trabalhar as modalidades organizativas dos conteúdos de aprendizagem favorece o planejamento por meio de situações reais, possibilitando a integração/articulação entre as áreas do conhecimento, considerando a distribuição dos conteúdos no tempo, de modo a superar a fragmentação do conhecimento e o trabalho isolado dos professores.

Ao reconhecer a necessidade de apresentar os objetos de estudos em toda sua complexidade e de compreender que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo didático deixa de ser simplesmente quantitativo.

Dessa forma, deve-se romper com a correspondência linear entre parcelas do conhecimento e parcelas do tempo, a partir de duas condições:

1 - organizar de forma flexível a duração das situações didáticas, permitindo que se retomem aspectos do processo de aprendizagem dos conhecimentos;

2 - tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes situações, a partir de perspectivas diversas.

Criar essas condições requer operacionalizar diferentes modalidades organizativas, tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo professor em atividades permanentes e sequenciadas, projetos e situações independentes (ocasionais e de sistematização).

Por conseguinte, as modalidades organizativas são reconhecidas como diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico, considerando-se o tempo didático e as oportunidades diferenciadas de aprendizagem, de modo a garantir a aprendizagem para todos. Este Referencial admite a importância da organização de uma rotina para a gestão dos trabalhos em sala de aula, como forma de organizar o tempo pedagógico e de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Segundo Délia Lerner (2002), aproveitar ao máximo o tempo didático e aprender a controlá-lo e potencializá-lo é, sem dúvida, uma variável da maior importância na reflexão didática. Esta colocação remete ao reconhecimento da importância da organização da rotina pedagógica, o que leva à prática das modalidades organizativas por meio de dois tipos de atividades que contribuem de forma eficiente com a qualidade do trabalho docente.

As atividades que formam o conjunto das modalidades organizativas, segundo Délia Lerner (2002), são as seguintes:

Atividades Permanentes: acontecem com regularidade (diariamente, semanalmente, quinzenalmente etc.) durante um determinado período ou durante todo o ano letivo. São situa-

ções didáticas, cujo objetivo é constituir atitudes e desenvolver hábitos. Por exemplo, em relação à leitura, ao se estabelecer um tempo específico para essa atividade por meio de “Roda de Leitura”, deve-se considerar o tempo necessário para que haja o rodízio de livros didáticos entre os alunos e a previsão do dia da semana em que as interpretações das leituras serão compartilhadas. A mesma condução metodológica deve ser usada para o trabalho pedagógico “A Hora das Notícias”, que objetiva formar leitores críticos das informações advindas dos meios de comunicação, é outro exemplo de atividade permanente.

Atividades Sequenciadas: são planejadas para serem trabalhadas em sequência, com uma complexidade crescente de dificuldades, previstas em etapas consecutivas para quantos dias forem necessários até a conclusão do tema em estudo, podendo ser executadas individualmente ou em grupos de alunos.

Projetos: são situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhado. O planejamento em forma de projetos tem uma organização mais flexível do tempo, podendo ser previsto em dias ou ter uma duração de vários meses de acordo com o objetivo a ser atingido. Os projetos que apresentam longa duração oportunizam um planejamento coletivo das tarefas e sua distribuição no tempo. É necessário que, a partir da determinação do produto final a ser elaborado, definam-se as etapas, o cronograma de execução e as responsabilidades a serem assumidas por cada grupo, visando o alcance dos combinados previstos. Hoffmann explicita que:

O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos tem por fundamento uma aprendizagem significativa para os alunos. Eles podem se originar de brincadeiras, de leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas trabalhadas, de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. Vários projetos podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer. (HOFFMANN, 1999, p.43)

Na concepção da autora, as situações independentes organizam-se em duas modalidades:

a) Situações Ocasionais – situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi planejado. Pode-se considerar, por exemplo, fatos sociais, políticos ou fenômenos naturais vividos pelo aluno, cujo interesse e motivação da turma se voltam para discussão e compreensão dos mesmos.

b) Situações de Sistematização - situações independentes que apresentam sempre uma relação direta com os propósitos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque permitem a sistematização dos conhecimentos construídos através das outras modalidades organizativas.

É importante ressaltar que as diversas modalidades organizativas poderão ser desenvolvidas em qualquer área de conhecimento.

Como exemplo de um trabalho pedagógico a partir de uma aprendizagem significativa, buscou-se em Isabel Solé (1998) formas de trabalhar o conteúdo leitura, que na concepção dessa autora precisa contemplar algumas estratégias que atendam aos objetivos da cada leitura a ser realizada com a mediação dos professores.

Desse modo, a leitura precisa ser entendida por todos os atores escolares como processo

de apreensão de sentidos encontrados na realidade vivida, portanto precisa-se dar à leitura, desde o início da aprendizagem e em todas as disciplinas, um caráter de busca do conhecimento, do lazer, da informação, da solução de problemas, enfim, lê-se para aprender a viver.

Nesse sentido, as estratégias de leitura na escola são fundamentais e devem ser trabalhadas por todos os professores das disciplinas curriculares existentes, como forma de ampliar as habilidades de leitura nas atividades curriculares, constituindo-se um dos grandes desafios para os professores do Ensino Fundamental.

A leitura na perspectiva construtivista não pode ser realizada de forma mecânica, ela precisa “significar” para o aluno, em situações didáticas em que o ensinar a ler seja compartilhar objetivos, tarefas e, sobretudo, significados construídos em torno delas.

Solé (1998) descreve diversos tipos de leitura e suas respectivas finalidades: ler para obter informação específica, para seguir instruções ou para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender, para revisar um escrito próprio, ler por prazer, para comunicar um texto a um auditório, ler como uma prática de oralidade, como forma de verificar o que se compreendeu.

A autora realça que em quaisquer que sejam os objetivos a serem atingidos por meio da leitura torna-se fundamental que o aluno perceba o seu papel ativo face ao hábito de ler, como instrumento que possibilita a compreensão da realidade, assim como é essencial que a escola entenda a necessidade de formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas também para a vida e isto exige maior ampliação dos seus propósitos educativos, maior diversificação das atividades que a promovem e dos textos que incentivam a leitura.

4.3 Formação de professor

Historicamente, a escola vem passando por profundas mudanças na sua organização administrativa, pedagógica e curricular, devido as aceleradas transformações na sociedade, as quais têm constituído, para a educação escolar e seus profissionais, questões cada vez mais complexas e desafiadoras.

Nesse cenário, evidencia-se a importância que têm os sistemas de ensino, e, sobretudo, a instituição escolar em promover uma ambiência educativa cujas condições concretas possam viabilizar, no cotidiano, a prática de formação profissional. Implica, pois, na necessidade da construção de um perfil profissional que proporcione ampla compreensão da realidade, postura crítica frente aos contextos sociais e, fundamentalmente, às questões educacionais, o que exige políticas de formação e valorização dos trabalhadores em educação.

Discussões diversas a cerca de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, tem sido realizadas e são apresentadas mudanças conceituais em relação a sua formação. Ampliando a concepção de formação, a escola deve ser vista não apenas como local de trabalho, mas e, sobretudo, como importante espaço de formação contínua, lugar para reflexão sistemática sobre a prática pedagógica e de trabalho coletivo que devem ser sistematizados nos encontros de formação.

Nesse contexto, reconhece-se a importância dos diferentes papéis desempenhados no espaço escolar em busca da coletividade e a necessidade da formação profissional de todos os trabalhadores em educação. No que se refere à formação de professores é fundamental refletir

sobre essa prática, tendo em vista a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repense constantemente o seu fazer. A esse respeito, destacam-se os estudos de Schön, Pimenta, Alarcão e Nóvoa, dentre outros.

Schön (2000) propõe conceitos de conhecimento na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como processo de reflexão que se inter-relacionam e se complementam, para melhor compreensão da reflexão como componente da atividade profissional. Esses processos de reflexão estão inter-relacionados, completam-se e constituem o pensamento prático reflexivo do professor, que é uma outra dimensão da formação desse profissional.

Pimenta (2001) discute o conceito de professor reflexivo, enfatizando a contribuição da reflexão no exercício da docência, dos saberes dos professores e do trabalho coletivo que desenvolvem na escola, tornando-a um espaço de desenvolvimento profissional docente. Defende, ainda, que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que reflita sistemática e intencionalmente sobre a mesma.

Assim, o processo formativo inicial deve assegurar aos docentes e aos demais trabalhadores em educação uma base teórico-metodológica como subsídio para articular o saber e o saber fazer, no sentido da construção de uma educação transformadora e de qualidade. A história da formação de professores tem sido marcada pela fragmentação dos saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. (PIMENTA, 2001)

A pedagogia na perspectiva sócio-histórica considera que os processos formativos acontecem com a apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano escolar.

Os saberes da experiência compreendem os constituídos pelo professor, por meio de um processo permanente de reflexão de sua prática mediatizada pela prática desenvolvida pelos colegas de trabalho. Os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e abrangem a revisão das funções desempenhadas pela escola na transmissão desses conhecimentos. Os saberes pedagógicos envolvem os conhecimentos didáticos que orientam a organização e a operacionalização do trabalho pedagógico, incluindo os conhecimentos, os saberes da experiência e os conteúdos específicos que serão construídos a partir das necessidades reais.

Pimenta (2001) afirma que a fragmentação desses saberes tem ocorrido porque eles têm sido construídos de forma desarticulada. Defende que o desafio mais urgente, posto ao curso de formação docente, é mobilizar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, colaborando no processo de construção da identidade dos futuros professores.

Considerando a fragmentação dos saberes da docência, Alarcão (2005) propõe como alternativa de superação desse fenômeno, a construção dos saberes pedagógicos a partir de necessidades apresentadas pela realidade circundante, concebendo a prática social como ponto de partida e de chegada, o que implica na ressignificação de saberes na formação de professores. Dessa forma, a autora defende a formação inicial vinculada à prática, uma vez que não se pode construir um saber fazer senão a partir do próprio fazer.

A contínua formação dos professores em educação é essencial para o seu processo de profissionalização, no tocante ao exercício de sua autonomia, sua capacidade de avaliação crítica da sua própria atuação e do contexto em que atua, bem como à sua capacidade de mobilizar saberes teórico- práticos.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional permanente do professor, entendido como processo de formação continuada, requer uma prática constante e contínua de estudo, reflexão, discussão e experimentação coletiva, objetivando a melhoria de sua qualificação, sua valorização, bem como da prática pedagógica das instituições de ensino beneficiadas com o processo formativo permanente.

Candau (1998) apresenta uma contribuição relativa à formação continuada. Na opinião dessa autora, esse tipo de formação vem à tona nos diferentes momentos em que as discussões sobre o ensino se multiplicam, a partir de reflexões aliadas aos paradigmas de cada época. A autora salienta que, de início, a referida formação envolvia a execução de projetos relacionados aos treinamentos, reciclagens, aperfeiçoamentos patrocinados pelos organismos da área da educação e, nesses processos, muitos convênios foram e continuam sendo celebrados inclusive com universidades, a fim de que o professor passe a frequentar aulas, cumprindo determinada carga horária, caracterizando, assim, de acordo com a autora, a aplicação de um modelo clássico.

Um dos aspectos fundamentais que vem sendo discutido refere-se ao local de realização dessa formação. Estudos apontam a relevância do espaço escolar como propício a citada prática, na medida em que o próprio fenômeno educativo oferece elementos para as análises que se fizerem oportunas, possibilitando uma relação imediata entre a formação de professores em desenvolvimento, e a concretude da sala-de-aula, o que vem a enriquecer processo formativo no seu todo. Segundo Candau “[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada”. (CANDAU, 1998, p.57).

Entretanto, há possibilidade de algumas implicações no processo de formação continuada realizada na própria escola. Antes de tudo, é preciso que a instituição de ensino, em qualquer nível, saiba promover uma ambiência cujas condições possam viabilizar, no dia-a-dia, o desenvolvimento das atividades de formação. Segundo Branco:

[...] torna-se imprescindível que os professores sejam mobilizados e, a partir de uma consciência coletiva a respeito da própria ação docente, tornar-se-á bem mais conveniente a referida atividade, na medida de uma perspectiva de ressignificar as ações educativas, ou seja: planejamento e a questão dos conteúdos procedimentais, no cotidiano da sala de aula e fora dela (2008, p.52)

A formação continuada desenvolvida na escola aproxima-se daquilo que Schön (2000) defende, isto é, a *reflexão na ação*. No caso do âmbito escolar, é provável que as atividades inerentes à formação em questão, na medida do envolvimento de todos os membros da instituição, mormente os professores, tornar-se-ão norteadoras das mudanças que se fizerem necessárias.

De acordo com Schön (2000), é possível que o ser humano, quando aprende a fazer alguma coisa, desenvolva na forma de sequencias de atividades por ele pretendidas, refletindo sobre os seus atos, abstraindo desse momento algum conhecimento. Tratando-se do processo forma-

tivo continuado, a proporção que o professor reflete sobre suas ações, a tendência é superar os possíveis obstáculos e fortalecer determinados resultados vistos como satisfatórios.

4.4 O Protagonismo infanto-juvenil

A palavra protagonismo significa: “o primeiro”, o principal “lutador” (*proto* + *agos*). A palavra sugere a personagem principal de uma peça dramática, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento. No caso de uma prática educacional esse protagonismo tem como referência o aluno.

As concepções de criança e jovem, através dos tempos, têm afirmado o quanto a criança ocupa lugares diferentes na nossa sociedade. Quando a informação passou a ser transmitida mediante a escolarização, tornou-se possível que as novas gerações tivessem acesso aos conteúdos sociais com mais autonomia, mudando, assim, o relacionamento entre as gerações e destas com os conhecimentos.

Conceber infância e adolescência de forma concreta e contextualizada possibilita evitar noções abstratas a respeito desses sujeitos sociais que devem participar de maneira efetiva do currículo, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para trabalhar com as transformações exigidas pela sociedade contemporânea.

De acordo com a abordagem sócio-histórica o desenvolvimento humano concretiza-se pela inserção do organismo no seu meio social, desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento dependem do componente cultural no qual esses sujeitos estão inseridos socialmente.

Essa mediação se fará de diferentes maneiras, dependendo da condição social desses sujeitos. Neste sentido, não existe uma natureza infanto-juvenil a priori, mas uma condição de ser criança e ser adolescente socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. (Silva, 1999).

Por conseguinte, crianças e jovens são inseridos em uma sociedade concreta e definidos historicamente, na qual constroem, dialeticamente, suas identidades individuais e coletivas a partir da construção da zona de desenvolvimento proximal.

Ao serem consideradas como sujeitos de um determinado grupo social, as crianças e adolescentes ampliam a capacidade de apropriarem-se da herança sociocultural, produzida coletivamente pela humanidade. A ênfase nos processos sócio-históricos permite visualizar que a ideia de aprendizado pressupõe uma interdependência dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer, ou seja, uma relação pedagógica cooperativa entre as gerações de professores e de alunos.

A categoria “sujeito de direitos” destaca a criança e o jovem como indivíduos singulares, ou seja, com particularidades, indivíduos autônomos, íntegros, com personalidades e vontades próprias, que, na relação com o adulto, merecem respeito e consideração, liberdade de expressão e espaço para participarem das decisões que lhes dizem respeito, pois possuem formas próprias de expressão social e cultural.

É necessário que a escola assuma teorias e metodologias participativas que colaborem com a inserção das crianças nos processos formativos de modo que esses se tornem protagonistas de sua história; que reconheça a heterogeneidade do universo cultural infanto-juvenil a

partir de condições políticas, sociais, culturais e pessoais diferenciadas, peculiares às histórias vividas socialmente.

Essa proposição nos remete a Gadotti (1993) que por sua vez, considera que educar para a cidadania é educar para um outro mundo possível, visto que a educação cidadã deve centrar-se na questão do planejamento dos conteúdos com a participação das crianças e adolescentes nos espaços de produções de sentidos da escola, sejam eles individuais ou coletivos - em ambientes educativos, nos quais os sujeitos se reconheçam e sintam-se capazes de intervir na realidade.

Nesse sentido, o protagonismo infanto-juvenil propicia a ampliação do universo cultural, onde crianças e jovens são capazes de intervir no primeiro espaço público organizado em que se inserem - a escola - passando, então, a construir valores, habilidades e conhecimentos, constituindo-se como atores principais no processo de seu próprio desenvolvimento, o que implica participarem, efetivamente, das atividades escolares, principalmente naquelas que envolvem a comunidade, sem perder o foco da aprendizagem em níveis cada vez mais complexos.

Ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem significa ser o centro da proposta pedagógica da escola, através da participação construtiva e solidária. Um dos principais caminhos para efetivação do protagonismo é considerar que a educação é um direito, entendendo-se que as crianças e jovens são sujeitos em formação e que os educadores são colaboradores desse processo que acontece de forma sistemática na escola.

4.5 Tecnologias Educacionais

A relação currículo e tecnologia se estabelece por intermédio das diversas lógicas de reorganização dos processos de aprendizagem. A diversidade presente nos conteúdos e formas da sua organização, reforçada pela noção de currículo como uma construção plurissignificativa, reflete-se nos processos de mediação.

Nesse contexto, o desenvolvimento curricular perpassa, inevitavelmente, pelas novas relações com o saber que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oportunizam e potencializam, articulando a escola com outros espaços produtores do conhecimento, provocando mudanças substanciais no interior do espaço escolar e construindo, inclusive, uma cultura colaborativa.

As profundas transformações no universo da mídia impulsionam a escola, pelo papel que esta desempenha, a compreender a cultura tecnológica, aproveitando as características dos diferentes veículos de comunicação e informação, e objetivando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, aumento dos padrões de qualidade do ensino.

A concepção de educação estabelecida atualmente pela sociedade do conhecimento visa romper com a seqüência hierárquica de conteúdos que caracteriza a formação tradicional e assume uma postura problematizadora, vivenciando a dialética da própria aprendizagem e da aprendizagem dos alunos, oportunizando reflexões importantes sobre como se aprende e como se ensina. Em conformidade com esses pressupostos, reafirma-se a concepção de ensino, em que as TICs exercem um papel fundamental na construção de saberes.

Nessa perspectiva, ao visar uma educação de qualidade, torna-se necessário repensar o professor competente e consciente da realidade social em que atua, com sólida fundamentação

teórico-metodológica que lhe possibilite interpretar essa realidade e escolher, com segurança, os procedimentos para fazer as intervenções pedagógicas necessárias, auxiliado pelos recursos tecnológicos disponíveis na escola onde atua.

Enfatiza-se ainda que, após o desenvolvimento de novos meios de difusão, as informações deixaram de ser apresentadas exclusivamente atreladas à figura do professor. Com o aumento crescente das informações, as crianças e jovens, chegam às instituições escolares trazendo consigo uma bagagem que extrapola os limites oriundos da família, do professor e da própria escola. Sabe-se que informação é diferente de conhecimento e embora o aluno disponha de muitas informações, ele ainda necessita das orientações de um profissional que, através de um diálogo pedagógico, o auxilie a refletir criticamente sobre essas informações.

Considerando que as mídias estão presentes em todos os contextos de aprendizagem, o professor passa a desempenhar o papel de dar sentido ao uso das mídias impressas e eletrônicas, de forma a produzir conhecimento, considerando infinitas possibilidades, posto que as mídias, se bem utilizadas, oportunizam novas situações de aprendizagem.

Nessa premissa, o educador deve atuar como mediador que lança novos desafios subsidiados pelas numerosas contribuições que as TICs trazem para as atividades de ensino e para o processo de aprendizagem do aluno, constituindo-se em parceiro de um saber coletivo ao qual lhe compete organizar, deixando de se apresentar como o núcleo do conhecimento para tornar-se um otimizador desses conhecimentos, fornecendo meios e instrumentos, estimulando o diálogo, a reflexão e a participação crítica. Torna-se fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades midiáticas, utilizando-as como ferramentas de apoio à sua prática pedagógica. Segundo Perrenoud:

[...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes. (2000, p.128)

A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, com o objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de ideias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos.

Nessa perspectiva e, atendendo a essa nova realidade, disponibiliza-se, hoje, nas escolas da rede estadual de ensino, vários recursos tecnológicos, objetivando instituir a criação e a manutenção de uma cultura tecnológica, e contribuindo para a melhoria do processo de formação dos nossos profissionais da educação.

Os recursos tecnológicos hoje disponíveis nas escolas devem ser usados como ferramentas educacionais e compreendidos como um instrumento valioso na prática pedagógica, empregados nas diversas áreas curriculares, na elaboração de trabalhos de investigação, na procura de conceitos, na busca de informação e no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. Obviamente, trabalhar com essas propostas interdisciplinares ajudará o professor a cumprir com os objetivos propostos em seus planejamentos.

Nesse sentido, a escola precisa fazer uso da sua autonomia e viabilizar estratégias que fortaleçam

a inserção com sucesso das mídias educacionais em seu espaço. Ressalta-se, em particular, o ambiente representado pelo Laboratório de Informática, espaço de interação entre escola e comunidade.

A metodologia que estrutura essa proposta de atuação docente perpassa pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos como uma ação didática contundente, em que professores de diferentes áreas, auxiliados pelos recursos tecnológicos, podem criar ambientes de aprendizagem interdisciplinares e contextualizados, propondo desafios e explorações que possam conduzir a descobertas significativas e a reconstrução do conhecimento por parte do aluno.

Ressalte-se o quanto é imprescindível a articulação entre a escola e a sociedade da informação e do conhecimento, de modo a oferecer condições favoráveis em que todos possam ascender e selecionar, ordenar, gerir, criar, recriar e utilizar essas novas possibilidades indispensáveis ao ensino-aprendizagem. O uso planejado e acompanhado dessas ferramentas por parte da escola permitirá uma prática pedagógica inovadora, rica em possibilidades, num trabalho pedagógico que possibilite:

- dinamizar as atividades em sala de aula;
- criar um canal de comunicação, divulgação e produção cultural, além de promover a ludicidade, que é a capacidade de criar e recriar, de brincar, de construir uma nova maneira de ler o mundo;
- proporcionar momentos de descontração, criatividade;
- criar novos ambientes de aprendizagem;
- potencializar o processo de ensino-aprendizagem;
- permitir o acesso a rede informações;
- colocar o cidadão em sintonia com o mundo;
- permitir a inclusão social;
- permitir uma visão holística de mundo para o aluno;
- possibilitar novas formas de aprender;
- ampliar as informações para transformá-la em conhecimento;
- inserir o cidadão-aluno no mundo da pesquisa;
- criar novas possibilidades de aprendizagem;
- permitir a interatividade, auto formação e auto conhecimento;
- universalizar e democratizar o conhecimento;
- promover a participação coletiva;
- permitir a construção do conhecimento coletivo;
- possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para viver na sociedade contemporânea;
- ampliar as possibilidades de trabalhar com os conteúdos, indo além da forma conceitual e articulando diferentes áreas do conhecimento.

É necessário, porém, clareza em relação aos objetivos da introdução das TICs nas instituições de ensino, pois as mídias não são intrinsecamente interativas e transformadoras. É o modo como a escola as utiliza que determina se sua função será de estímulo à criatividade, de transmissor de informações, de incentivador a novas formas de sociabilidade e de desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas.

5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA

A organização do trabalho escolar constitui-se uma forma de facilitar o sucesso da aprendizagem. A Lei 9394/96 possibilita a adoção de outras alternativas para a organização da escola, de modo que esta venha a atender as necessidades do processo de aprendizagem.

As várias possibilidades para a organização do ensino, apresentadas pela LDB, devem ser adotadas de acordo com as peculiaridades de cada sistema e de cada escola, privilegiando assim, as possibilidades que melhor servirem ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem, tendo em vista as necessidades dos alunos, seus avanços sucessivos na apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Compete à Secretaria de Estado da Educação planejar e orientar, em linhas gerais, os currículos, respeitando assim, a realidade e as peculiaridades socioculturais da clientela que atende, aproximando-se assim de um currículo que parte do desenvolvimento real dos alunos, de modo que as atividades promovam a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.

Na verdade, o currículo organizado a partir das dinâmicas reais dos alunos só provocará mudanças culturais (aprendizagens) na medida em que for traduzido em situações práticas nas rotinas eleitas pelo coletivo da escola.

Admite-se, ainda, na perspectiva da organização do trabalho escolar, a importância de condições adequadas para o trabalho dos professores, sendo necessário, portanto, espaço e tempo reservado para estudos, planejamentos e avaliação do trabalho didático que conduzam ao aperfeiçoamento profissional docente.

A LDB/96, em seu Artigo 12º, incumbe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de elaborar sua proposta pedagógica e de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, uma vez que esse suporte legal veio em reforço à tendência existente, nos sistemas educacionais, de descentralização e autonomia escolar, presente desde a década de 80.

Historicamente, a implantação de políticas educacionais de descentralização, desconcentração e autonomia escolar exige dos profissionais da educação maiores cuidados com a gestão das atividades educativas.

A democratização é um pressuposto para as mudanças de valores culturais que se fazem necessárias para a implementação das políticas públicas. Em contrapartida, há uma exigência a respeito de resultados que não podem ser conseguidos individualmente, por isso, da importância da participação da comunidade da escolar, da família e da sociedade civil na construção do Projeto Político Pedagógico da escola o que se constitui desde a década de 80 em um marco no início de avanços, proposições apontadas por muitos pesquisadores, entre eles Mendonça, que afirma:

[...] os sistemas centralizados e a tradição administrativa brasileira não têm favorecido a autonomia das unidades escolares. No entanto, a política de democratização da gestão educacional e os mecanismos participativos adotados por vários sistemas de ensino, a partir da década de 1980, permitiram que fossem tentadas experiências de busca de maior grau de autonomia para as escolas. (2000, p. 363)

Estudos sobre a descentralização da educação têm revelado uma tendência de crescimento de práticas democratizantes por parte dos sistemas de ensino. O estado do Maranhão escolheu como estruturas de gestão os colegiados. Esse conjunto formado por estruturas legais, mecanismos institucionais e instrumentos técnicos, constitui o suporte técnico-institucional necessário à construção e efetivação dos processos de descentralização da gestão e autonomia da escola.

É possível constatar que existe uma tendência de expansão e de aperfeiçoamento das estruturas, mecanismos e instrumentos e que a autonomia é cada vez mais entendida como fator que amplia e melhora a participação social de todos os sujeitos da escola.

A institucionalização dos instrumentos de planejamento escolar, as vivências e práticas do planejamento têm contribuído para o desenvolvimento da consciência da escola em sua capacidade de pensar, planejar e executar seu Projeto Político Pedagógico, sem, todavia, perder de vista seus limites, enquanto parte constitutiva de um sistema estadual e nacional de educação pública. Vieira & Albuquerque observam:

[...] a construção do Projeto Político Pedagógico demanda uma atitude de reflexão coletiva permanente do corpo da escola em direção às intenções e à consecução desses intentos por parte daqueles que são responsáveis pela condução do projeto requer do corpo da escola conhecimentos e saberes específicos, bem como ousadia coletiva que vai se traduzindo na prática cotidiana a ser feita e refeita e fora da escola. (2001, p.20)

A discussão em torno do desenvolvimento curricular vai, gradativamente, revelando que é o Projeto Político Pedagógico que define os rumos e a direção das mudanças que se quer realizar no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o projeto não pode se constituir numa carta de intenções ou em uma simples formalidade administrativa, mas sim expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, com o objetivo de atender às diretrizes do sistema nacional de educação e às necessidades locais e específicas dos sujeitos da aprendizagem na escola. Compreende-se pois, que o Projeto Político Pedagógico é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade.

Ao focalizar a relação entre o projeto político pedagógico e as práticas curriculares escolares, torna-se necessário considerar as duas dimensões constitutivas e indissociáveis os projetos e ações instituídas ou instituintes da escola.

A dimensão política refere-se ao compromisso com a formação de cidadãos capazes de oferecer respostas para os problemas individuais, mas, sobretudo, os de natureza coletiva.

Para Saviani (1983) o compromisso político é realizado, na medida em que, se efetiva enquanto prática pedagógica. Isso significa que o conjunto de decisões e ações concebidas e definidas para o cumprimento dos propósitos que levem a formar um aluno participativo e crítico, busca atender à dimensão pedagógica do projeto de escolarização contemporâneo.

Pretende-se enfatizar que o Projeto Político Pedagógico pode oferecer um conjunto de orientações aos profissionais da escola, sobretudo aos professores, no que se refere ao desenvolvimento curricular e, sobretudo, no que se refere à busca permanente da qualidade dos processos de aprendizagem na escola.

Do Projeto Político Pedagógico emergem necessariamente orientações que favoreçam, para todos os alunos, a apropriação de conhecimentos sociais, culturais, científicos e tecnológicos.

cos, identificando as dificuldades de aprendizagem, os problemas escolares, suas causas mais prováveis e os encaminhamentos possíveis, principalmente a medida que provoca um pensar coletivo sobre formas e ações diferenciadas que promovam a aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, é essencial que a escola crie espaços coletivos para um pensar conjunto sobre as dinâmicas que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, a partir de suas propostas e referenciais curriculares, considerando os objetivos e as metas pretendidas e expressas no seu Projeto Político Pedagógico.

Esses momentos de reflexão coletiva são fundamentais para o desenvolvimento curricular, consubstanciado por um Projeto Político Pedagógico genuíno, que atenda às necessidades daquele grupo específico de sujeitos e de uma comunidade educativa que interpreta a sociedade, por meio dos seus processos gestionários e curriculares, que se refazem constantemente em função dos desafios postos pela prática.

6 AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação deste Referencial supera os limites da atribuição apenas de notas e/ou conceitos, contrariamente, é entendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional, distanciando-se do ato julgamento dos sucessos ou fracassos do educando.

Como uma ação cotidiana, constitui-se em um valioso instrumento na busca de informações sobre os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor conhecer os significados de suas propostas de ensino, e ao aluno acompanhar suas aprendizagens escolares. Na perspectiva de uma ação contínua e sistemática, deverá processar-se por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, buscando conhecer o quanto esse se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

Nessa perspectiva, a avaliação, mais especificamente a da aprendizagem, deverá tomar como parâmetro as oportunidades oferecidas, isto é, analisar a adequação das boas situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios do educando e aos desafios que ele está em condições de enfrentar.

Segundo Luckesi (2009, p. 69), para que a avaliação assuma “o seu verdadeiro papel, ela deve subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida”, deixando de ser um simples instrumento de mediação da apreensão de conteúdos”. Assim, o processo avaliativo deverá servir para reflexão acerca dos avanços e dificuldades dos alunos e ainda, poderá ser norteadora do trabalho do professor, ao identificar as dificuldades, possibilitando-o (re)planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las. Por conseguinte, o processo avaliativo está em conexão direta com o caráter dialético da construção do conhecimento, assumindo diferentes significados a cada etapa do processo.

A avaliação da aprendizagem constitui-se, portanto, como uma atividade que integra

as rotinas dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, constituindo-se em um valioso instrumento de busca de informações sobre a aprendizagem dos alunos para garantir a qualidade do ensino.

Nessa concepção, a avaliação da aprendizagem que subsidiará esse Referencial, prima pelo caráter de avaliação mediadora, dialógica e de interação entre professor, aluno e objetos de conhecimento, e deve ser, também, de natureza qualitativa e cumulativa dos processos de ensino e aprendizagem.

O professor precisa se apropriar dos processos avaliativos, de forma objetiva e rigorosa, tendo em vista, não apenas quantificar, mas também qualificar o nível de desenvolvimento individual do aluno, conhecimentos prévios e respeitando seu ritmo de aprendizagem o que permite identificar a capacidade e a habilidade de construir novos conhecimentos.

Dessa forma, o professor terá as condições básicas para proceder a uma avaliação diagnóstica e mediadora, na qual perceba o aluno no seu desenvolvimento global e particular. A avaliação exige dos educadores e da escola responsabilidades com os julgamentos emitidos e com as tomadas de decisões sobre as possibilidades e as necessidades do aluno. Assim, ela garante o respeito à sua individualidade e possibilita o acesso a outros níveis de escolaridade. Para Luckesi:

[...] em primeiro lugar, vem o processo de *diagnosticar*, que se constitui de uma *constatação* e de uma *qualificação* do objeto da avaliação [...]. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação. (2004, p. 2)

Reafirma-se que a avaliação mediadora possui uma dimensão educativa no contexto escolar, uma vez que se relaciona com a criação de um novo ambiente ou clima escolar e subsidia o processo ensino e aprendizagem, indicando avanços e dificuldades, permitindo a compreensão do desenvolvimento do ensino, do professor e do aluno.

A organização curricular adotada na rede estadual de ensino concebe o processo de avaliação investigativa a partir de três fases complementares: a avaliação diagnóstica, formativa e a avaliação final.

Dessa forma, as práticas de avaliação nas escolas públicas estaduais devem utilizar as seguintes bases normativas:

- Lei nº 9394/96 – fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Parecer nº 05/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação;
- Parecer nº 12/97 – CEB/CNE;
- Resolução nº 215/98 do Conselho Estadual de Educação;
- Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica;
- Resolução nº 03/98 do Conselho Estadual de Educação.

Essas indicações legais são referências estaduais e nacionais do processo avaliativo, portanto devem orientar a prática escolar. Porém, o entendimento de algumas questões básicas se faz necessário: a relação dos referenciais curriculares com a avaliação da aprendizagem e as orientações específicas sobre o processo avaliativo, devendo, ambas, serem comuns às unidades escolares no âmbito dos sistemas de ensino.

7 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALBUQUERQUE, M.G.M & VIEIRA, S.L. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhado e reconstruindo conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
- BRANCO, Ana Cássia Castelo. **A escola como locus da formação continuada**. In: Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – São Luís, 2008.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Política educacional para a educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª A 4ª série. Parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANAU, Vera. **A ditática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANEN, A. & MOREIRA, A.F.D. **Ênfase e omissões no currículo**. São Paulo, Editora Papirus, 2001.
- CASTELLS. Manuel. **Era da internet** In: Folha de São Paulo, caderno Mais, São Paulo, 20.ago, 2000.
- CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. **Avaliação Diagnóstica: alfabetização no Ciclo Inicial**. Belo Horizonte: SEE-MG/CEALE, 2005.
- FULLAN, M.& HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis**. In: SACRISTÁN, j. G. (org.) **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtiva**. 14 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.
- LERNER. Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, J. L. **Organização escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 5ª edição 2004.
- LIMA, Elvira Souza. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. Rio de Janeiro: Editora Sobrinho, 2002.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária**

determinação ideológica. Goiânia, Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem.** In: I Seminário Brasileiro de Educação (coletânea). João Pessoa: Ed. Universitária, 2002.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MENDONÇA, E.F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: LaPPane/FE/Unicamp, 2000.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma G., Formação de Professores: Saberes e identidade da docência. In: **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 2001

ROCHER, Guy. **Sociologia Geral.** Bacarena, Editorial Presença, 1971.

SACRISTAN, J. Gimeno; PEREZ, Gomez, I. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatório: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** 3 ed. São Paulo: Cortez 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política.** São Paulo; Cortez, 1983

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1991

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SOUSA, Clarilza Prado de, (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** São Paulo: Papyrus, 1991.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Artmed, 1998

VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. ALONSO, Myrtes (organizadores) **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, S L & ALBUQUERQUE, M. G. **Política e planejamento educacional.** Campinas: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** São Paulo: Editora Vozes, 2002.

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

REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA

1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: contextualização histórica

Ao longo de séculos, o interesse pelo domínio de línguas estrangeiras tem desempenhado importante papel no desenvolvimento de civilizações, seja como forma de interagir ou evoluir a partir do contato com a diversidade cultural viabilizada por meio do domínio lingüístico, ou por situações de cunho político e econômico, entre outras.

O início do relacionamento entre ingleses e brasileiros remonta aos primórdios do descobrimento do Brasil e entrelaça-se com a própria história do país, por conseguinte, iniciou-se ainda em 1530 com a chegada de aventureiros europeus, aprofundando-se durante todo o resto do século XVI com a vinda de navegantes em busca dos recursos naturais. Esse relacionamento “amistoso” passou por várias fases, estreitando-se no século seguinte e consolidando-se no início do século XIX, com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, o que favoreceu a Inglaterra, pois, à época, aquele país obteve a permissão para estabelecer casas comerciais em solo brasileiro, assegurando-lhe, assim, grande poderio econômico, além da imposição do uso da língua materna (inglês), na vida do Brasil Imperial.

Contudo, formalização do ensino da língua inglesa em nosso país acontece em 1809, por força da assinatura de um decreto que oficializa a instituição da cadeira de língua inglesa e outra de língua portuguesa. De acordo com o referido decreto, cita-se:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Oliveira, 1999 apud Chaves, 2004, p.5).

Desde aquela época até os dias atuais, o Estado Brasileiro vem mantendo a sua posição no sentido de incluir o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública, devendo-se ressaltar que o status alcançado pelas línguas clássicas como o Grego e o Latim, dificultou e tornou mais lento o processo de aceitação das línguas estrangeiras modernas (LEM), como o francês e o inglês. Apesar da conveniência política para a implantação do inglês e francês, a história registra a resistência das línguas clássicas, pelo status já alcançado.

Nesse sentido, destaca-se que desde a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, houve a inclusão da língua Inglesa e da francesa, no quadro de suas disciplinas, sendo evidente a importância dada a esta última, visto que a língua francesa era considerada naquela época a “língua universal”, assim como requisito para admissão em cursos superiores.

Convém destacar que, à época, o ensino da língua inglesa carecia de uma metodologia adequada, considerando que se seguia o mesmo modelo de ensino aplicado com as línguas mortas, ou seja, tradução e análise gramatical.

Em 1889, após a proclamação da república, o sistema educacional brasileiro, sob o comando do então ministro Benjamin Constant, sofre uma grande reforma. Dentre as várias mudanças ocorridas, atém-se à exclusão do inglês, alemão e italiano do currículo. Com o afastamento de Benjamin

Constant em 1892, o ensino das línguas vivas volta a ser obrigatório e com isso o inglês volta ao palco da educação, ainda que por um curto período, uma vez que, em 1898 ocorreu nova modificação no ensino secundário, que coloca o ensino da língua inglesa como facultativo nas escolas.

Por volta de 1911, o ensino de língua Inglesa sofreu uma pequena mudança passando a ter um caráter mais prático, com uma abordagem que visava desenvolver também a habilidade de fala, além das habilidades de escrita e leitura.

Em 1931, a reforma de Francisco de Campos introduziu mudanças quanto aos conteúdos e quanto à metodologia utilizada no ensino das línguas estrangeiras. Essas mudanças foram viabilizadas pela redução do número de horas aulas dedicadas ao ensino do Latim, o que ampliou a carga horária da língua inglesa e determinou também, que o ensino das línguas estrangeiras (inglês e francês) deveria ser realizado na própria língua-alvo.

Essa determinação deu origem à utilização do “método direto” no Brasil. Surgindo nessa mesma época cursos livres de Inglês - os primeiros por iniciativa dos próprios governos da Inglaterra e dos Estados Unidos, preocupados em difundir a cultura inglesa de modo geral no país.

Ao longo das décadas seguintes ocorreram outras reformas contribuindo também para a moldagem do ensino e da importância dada às línguas estrangeiras nesse país. Destaca-se aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que coloca o ensino de língua estrangeira como a única do núcleo comum a ter caráter de obrigatoriedade apenas parcial no 1º grau. Apesar da inclusão desse idioma na grade curricular, a própria Lei explicita que a inclusão só aconteceria se o estabelecimento tivesse condições de ministrar aulas com eficiência.

Dez anos depois, as novas Diretrizes e Bases para Educação com a Lei 5.692/71, reduzem a escolaridade de 12 para 11 anos, ocasionando assim, uma drástica redução na carga horária dedicada ao ensino de língua estrangeira. Toda essa situação é agravada por um parecer do Conselho Federal que determinou que a língua estrangeira seria dada por acréscimo, dentro das condições de cada estabelecimento. Em decorrência dessas mudanças, muitas escolas ou retiraram o ensino de línguas estrangeiras de seus currículos ou reduziram a sua carga horária à apenas uma hora semanal.

Com a LDBEN 9.394/96, as línguas estrangeiras passaram a integrar os currículos escolares com a importância que lhes é devida, exercendo papel fundamental para a integração do educando ao mundo do trabalho. Esse entendimento está explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, que complementam esse pensamento:

[...] no âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

No entanto, a falta de obrigatoriedade, alimentada por muitas décadas, quanto ao ensino de línguas estrangeiras em nosso país, serviu como um entrave ao avanço metodológico no ensino das mesmas. A falta de uma política nacional que valorizasse o ensino da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras, em todo país, faz com que ainda hoje seja utilizada a mesma metodologia utilizada no Brasil imperial, focada no ensino da gramática e da tradução.

Entende-se que, no atual contexto histórico da globalização, as atuais abordagens metodológicas precisam ser modificadas e a prática de ensino das línguas estrangeiras deve priorizar o uso da língua como um meio de comunicação social, de forma a atender às exigências do mundo competitivo, cujas fronteiras linguísticas tornam-se menores a cada dia.

1.1 O ensino de Língua Inglesa face às novas tecnologias

Atualmente, a maioria dos alunos tem acesso à Internet. O número de escolas brasileiras equipadas com computadores cresce e, é provável que esse número aumente cada vez mais. Para tanto, se faz necessário que políticas públicas compreendam a importância das novas mídias e priorizem a inclusão das mesmas no processo de ensino e aprendizagem, contudo, é inegável o papel que as novas mídias assumem na educação, com destaque para o acesso à Internet. As possibilidades do contato real e imediato com situações cotidianas, a praticidade no processo da investigação pedagógica, a interação com o outro em situações de aprendizagem, a qualidade e o dinamismo determinados na utilização desse recurso permite entender a importância das mídias, também na ação docente.

No ensino de uma LEM esses recursos são estratégicos para proporcionar o desenvolvimento lingüístico bem como para aprofundar o significado da aprendizagem, o que contribui para o protagonismo infanto-juvenil na escola na medida em que descentraliza o aprendizado, ademais de permitir a interlocução com nativos dos idiomas, ação essa que contribui para maior apropriação do domínio da língua.

Reafirma-se, pois, que esses recursos podem facilitar o cotidiano das pessoas e conectá-las a todos os lugares em tempo real. Por esse motivo, ressalta-se ser importante utilizar as novas mídias na educação, principalmente no ensino da língua estrangeira.

Nessa perspectiva, o uso das mídias na sala de aula implica recurso suficiente em termos de quantidade e de qualidade, importa, sobretudo, a integração desses nos processos curriculares, garantindo também maior interesse dos alunos pela escola. Nessa perspectiva, a tecnologia contribui para que aconteçam transformações qualitativas na prática pedagógica do professor e no processo de aprendizagem do aluno.

Destacam-se assim, as principais tecnologias utilizadas pelas escolas, a saber: a televisão, o vídeo, o rádio, o telefone, o cinema, o celular, o computador e a Internet, que contribuem para que ocorra o entendimento de que é necessário trabalhar na perspectiva do protagonismo das crianças e jovens nos processos de aprendizagem.

Essas tecnologias possibilitam também no ensino de uma língua estrangeira, o dinamismo didático na construção de conhecimentos de forma contextualizada e integrada à nova realidade dos alunos, possibilitando ainda, que essa disciplina introduza uma nova forma de trabalhar pedagogicamente os conceitos e as perspectivas da realidade social do aluno. Dessa forma, torna-se premente garantir que os recursos tecnológicos sejam utilizados na sala de aula, promovendo uma nova forma de “saber fazer” (ensinar) na escola. Para tanto, o professor de qualquer disciplina precisa conhecer os fundamentos básicos de toda a tecnologia disponibilizada na escola, para que esses recursos tecnológicos sejam utilizados de forma eficaz.

Dessa forma, as tecnologias educacionais implicam planejamento pedagógico e um processo avaliativo para a utilização dessas ferramentas, a saber: programas de TV e rádio, os vídeos, os softwares e ferramentas como webquests, podcasts, wikis, blogs, youtube, etc.. Compreende-se ser necessário entender que o simples aparelhamento da escola não garante que a tecnologia possa operar a democratização da informação no espaço escolar, logo, construir sequencias didáticas apropriadas e eficazes permite que essas cumpram com sua função no espaço escolar e no trabalho pedagógico.

Destaca-se, sobretudo, a relevância da discussão quando da utilização das novas mídias, ressaltando as vantagens e os cuidados (segurança e privacidade) necessários em relação ao uso da rede (internet), no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 O ensino de Língua Inglesa e os temas transversais

Segundo os PCN's de língua estrangeira para o ensino fundamental, a aprendizagem de uma LEM representa outra possibilidade de interação no mundo globalizado, não apenas pelo discurso da língua materna.

A apropriação de um idioma estrangeiro contribui para o desenvolvimento de práticas discursivas da realidade social de outros países, bem como proporciona o acesso às discussões sobre temas transversais universais em práticas educativas inerentes a outras sociedades. Portanto, trata-se de uma experiência de grande valor educacional, pois fornece os meios para os alunos se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais, de modo a poderem se apropriar e refletir criticamente sobre as situações que se encontram globalizadas e que dependem de políticas públicas compartilhadas entre os países de forma a resolver questões do meio social em que vivem.

O ensino de uma língua estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem em diferentes sociedades por meio da palavra, o que permite um repensar na interação com o mundo social. Conseqüentemente, a apropriação de uma língua e cultura estrangeira oferece um modo singular para tratar as relações entre a linguagem e o mundo, pois o próprio discurso das pessoas demonstra essa relação.

Considerando o fato de a língua estrangeira poder representar o acesso à maneira de viver e pensar do mundo, temos então um grande leque de possibilidades de expandir a visão de mundo através do estudo de temáticas até então esquecidas pelo sistema formal de educação. Por exemplo, o professor poderá pedir aos alunos que pesquisem e apresentem sobre a cultura (sistema de relação cidadão e governo, de educação no campo, indígena, ambiental, questões culturais relativas à culinária, valores, juventude, etc.) de outros países e compará-la com a nossa.

Obviamente, compete ao professor como mediador do processo ensino e aprendizagem, valorizar indiscriminadamente as culturas, não atribuindo supremacia de uma sobre a outra. Portanto, compete a ele também perceber que em todas as culturas existem princípios e valores, diferenças a aprender e a conviver com elas, probabilizando relações de alteridade: tolerância, autonomia, solidariedade, respeito, conforme os apontamentos deste Referencial no que se refere ao multiculturalismo.

Nesse sentido, reafirma-se que esse tipo de atividade pedagógica suscita a conscientização a respeito dos temas sociais que favorecem, por sua vez, a prevenção de casos de *bullying* nas escolas. Outra proposta interessante é analisar a incidência desse tipo de violência na escola, no Brasil e no mundo, destacando os efeitos físicos, psicológicos e as consequências judiciais desse processo. A conscientização dos direitos e deveres presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente poderá levar a uma diminuição dessa violência tão arraigada nas escolas.

O professor poderá também incluir no currículo o desenvolvimento de trabalhos diretamente relacionados com a vida dos alunos, como video game por exemplo. Identificar o vocabulário próprio da área irá conectar o inglês à vida real dos alunos, será um trabalho prazeroso e enriquecerá o vocabulário. E por que não fazer uma pesquisa sobre os esportes que não existem no Brasil? Suas regras, seus instrumentos, seu impacto na sociedade, e o vocabulário típico de cada um?

Da mesma forma, é preciso elaborar projetos interdisciplinares, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e perceber o mundo com os olhares de diferentes ciências. O professor poderá trabalhar um video clipe de um rock que trata da segunda guerra e explorar as imagens do clipe, a “letra de música” e propor um trabalho com o professor de História.

Outros temas transversais também poderão ser abordados pela Língua Inglesa, como: ética, educação ambiental, educação fiscal, educação para a saúde, trânsito, paz, igualdade de oportunidades, etc. Há sempre uma maneira de perceber como determinado tema é tratado em outros países, por exemplo, como a reciclagem é feita nos países de primeiro mundo e o que poderia ser implantado aqui como dica de economia de recursos, ou mesmo pesquisar os valores de ética e cidadania em outras partes do mundo.

Pode-se pesquisar o vocabulário típico de uma determinada área, como doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo. Quando se fala de legado cultural as fontes são inesgotáveis. A imaginação do professor, somada à criatividade dos alunos e a boas sequências didáticas poderão proporcionar resultados excelentes de arte, informação, interação, motivação, e tolerância

1.3 Aprendizagem em Língua Inglesa

Propõe-se que a aprendizagem de LEM contribua para o processo educacional como um todo, que o espaço da sala de aula viabilize ao aluno a possibilidade de reconhecimento e compreensão da diversidade linguística e cultural que o cerca, indo, desse modo, muito além da simples decodificação linguística.

Conforme Bakhtin,

[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto, preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (1992).

Nesse raciocínio, busca-se o engajamento discursivo do aluno focando-se no desenvol-

vimento da capacidade de engajar-se e engajar outros no discurso, de modo a agir no mundo social por meio das linguagens adquiridas nas suas práticas sociais. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.15):

[...] o enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado.

Espera-se assim, que o aluno chegue à compreensão de que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. O professor deve fazer essa relação a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Diante do mundo globalizado que nos cerca, o processo de ensino e aprendizagem de LEM exige mudanças que se adequem a essa realidade. Essas mudanças já podem ser percebidas nos procedimentos didáticos que levam em conta a possibilidade de trabalhar com sequências didáticas favorecedoras da aprendizagem do aluno. Neste Referencial, apontam-se elementos de reflexividade para essa construção: o que o aluno já sabe? O que ele ainda precisa saber? Como vamos aprender juntos?

Desse modo, torna-se necessário o deslocamento do foco no ensino de LEM, por muito tempo centrado apenas no objetivo linguístico, para um ensino voltado à inclusão social, viabilizando ao aluno a compreensão do mundo e da sociedade a partir de seu engajamento em situações orais e escritas, o mais próximas da realidade possível.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A discussão sobre o ensino da língua materna e estrangeira passa por questões cruciais: “O que é linguagem? Qual sua importância na constituição do sujeito, da cultura e de suas ideologias? Buscar possíveis respostas significa considerar um referencial teórico que explicita a importância destes temas.

Vygotsky (1989) enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, considerando o desenvolvimento cognitivo como um processo determinado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Para este autor, a formação das funções superiores da mente acontece do exterior para o interior, ou seja, do plano social para o individual. Assim, é a partir e através da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico e cultural.

Diante da concepção de língua aqui assumida, estabelecendo-se a linguagem como constituidora da própria consciência e organizadora do pensamento, inferimos que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, a partir de situações significativas. Dessa forma, quanto mais o aluno interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas), maiores serão as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento. Isto pode e deve ser proporcionado no aprendizado de LEM: através do confronto/estranhamento com a língua do outro (estrangeiro) o aluno terá também a oportunidade de questionar, compreender e ressignificar a sua.

O domínio de uma LEM se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de

outras culturas. Como um dos eixos norteadores da proposta curricular é a socialização do conhecimento, a aprendizagem de uma LEM não limita o conhecimento ao que a língua materna pode oferecer.

A exposição a uma LEM se constitui, assim, na possibilidade de questionar a própria identidade (entendida como unidade e estabilidade), já que aprender uma LEM é apropriar-se do outro. Ou ainda: aprender outra língua implica a reconstituição do próprio sujeito, não no sentido de que este venha a apagar-se, mas de que ele possa ressignificar-se. A presença do outro pode provocar deslocamentos significativos, favorecendo a busca de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e movimentos.

Num mundo em que os avanços tecnológicos aproximam povos, instituições e indivíduos, o estudo de uma LEM torna-se fundamental, podendo-se dizer que estudar inglês, por sua vez, tornou-se um fenômeno mundial. Há uma estimativa de que existem 375 milhões de falantes nativos e que 470 milhões de pessoas usam o inglês como segunda língua e ainda 750 milhões a usam como língua estrangeira. O inglês é considerado a língua oficial da diplomacia, da ciência, da aviação, da computação e do turismo. É tido como língua oficial em mais de 45 países e é falada extensivamente em outros países onde não tem status oficial. Dois terços de toda produção científica é escrita em Inglês, assim como mais de 70% de toda a correspondência mundial. Linguistas afirmam que nunca uma língua foi falada em tantos lugares diferentes e por tantas pessoas de culturas distintas, como o inglês é hoje em dia.

Isto implica dizer que o aprendizado de uma LEM possibilitará um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura do outro. Ou ainda, é a partir dos outros que nós nos identificamos. Quem aprende uma língua estrangeira não será o mesmo de antes de aprendê-la, pois esse processo exige o confronto das formações discursivas da língua materna com as da língua que se está aprendendo.

O conhecimento de uma língua estrangeira contribui para a formação integral do aluno nos aspectos cognitivo, social e linguístico. No aspecto cognitivo, o aluno desenvolve habilidades mentais, tais como: identificação, compreensão, reflexão, dedução, comparação, intuição, análise e síntese. No aspecto social, o aprendizado possibilita o contato com elementos de outras culturas, levando o aluno a identificar e a analisar as diferenças culturais, ampliando a visão de mundo. Ressalta-se ainda que a aquisição de outro sistema linguístico possibilita, através da comparação, uma melhor compreensão da língua materna.

Em relação ao processo de aprendizagem do inglês, podemos dizer que vários métodos foram criados, inutilizados e modificados ao longo dos tempos. O primeiro método utilizado foi trazido pelos jesuítas, o chamado **método clássico** ou da **gramática-tradução**, considerado o primeiro voltado para o ensino de línguas estrangeiras. Ensinava-se o grego, o latim e línguas elitistas da época, uma vez que predominava a formação humanística clássica.

Apesar de seu tradicionalismo, ainda é o método mais usado nas aulas, baseando-se na memorização de regras gramaticais e vocabulário e enfatizando a tradução através da leitura de textos. Não se considerava o desenvolvimento de habilidades de produção oral e de compreensão. Aliás, nem o professor tinha necessidade de saber falar a língua-alvo.

No início do século XX, o **método direto** surgiu como oposição a essa forma consagrada de trabalhar a LEM. Com efeito, pretendia-se que o aluno aprendesse usando diretamente a

língua-alvo, e para isso exigia-se que o professor fosse nativo ou fluente nessa língua. Recursos como gravuras, objetos e movimentos corporais eram muito explorados, tendo em vista a busca de compreensão.

Enfatizando, por sua vez, as habilidades de compreensão de leitura, o **método de leitura** (1920) não é radicalmente novo em suas técnicas. Preocupa-se com o conhecimento histórico do país onde é falada a língua a aprender; a gramática se subordina à leitura; retorna-se ao processo de tradução.

Na metade do século predominava a psicologia behaviorista desenvolvida por Skinner, que foi a base do **método audiolingual**. Insistia-se em modelos orais e intensa prática, através da qual se pretendia automatizar no aluno formas e estruturas. O modelo era o esquema S-R-R (estímulo ⇒ resposta ⇒ reforço). Para tal deu-se uma importância considerável aos laboratórios de línguas.

A influência do estruturalismo no ensino de línguas em geral é bastante expressiva. Dessa forma, desponta também o **método estrutural situacional** (1960), vinculado ao anterior, mas salientando a necessidade de garantir um contexto significativo para a prática da língua-alvo (tentando afastar-se do exercício mecânico), o que não impedia de realizar a prática de padrões estruturais.

Por outro lado, fixando-se na capacidade de uso da língua (competência comunicativa), o **método cognitivo**, que desponta em 1965, tem como ideal a competência bilingue e bicultural, e por isso dá importância tanto à leitura e à produção escrita quanto à fala e à compreensão da língua falada.

Na década de 70 houve uma transformação mais radical na metodologia do ensino de LEM. Essa orientação está influenciada, sem dúvida, pela concepção da linguagem como ação. Por suas características, recebeu a denominação de **método funcional**. Mas nessa década também proliferaram os genericamente chamados **métodos audiovisuais**, que simultânea e sistematicamente estimulavam a audição (a par dos exercícios de produção oral) e a visão através de histórias e relatos.

Na década de 80, abordagem comunicativa consolidou-se no Brasil como uma forma eclética de ensino-aprendizagem, em que se foge da prática mecânica em direção à simulação de situações do dia-a-dia, encorajando-se também situações de comunicação real. Nesse caso, a gramática se põe a serviço dos objetivos de comunicação.

Cabe considerar que o histórico aqui apresentado não tem o objetivo de encaminhar para um novo método de ensino, uma vez que outra idéia de prática pedagógica está prevista: pressupõe o trabalho cooperativo e convém, por isso, usar o termo “abordagem” de sentido mais amplo, por responder necessariamente aos pressupostos teóricos assumidos, não podendo deixar em segundo plano as relações estabelecidas entre professor e alunos. A compreensão dos elementos que interagem no processo ensino-aprendizagem é relevante: as questões a respeito da aprendizagem é que vão direcionar o trabalho do professor.

Para um processo complexo em que o aluno é sujeito, interlocutor, não é cabível predeterminar métodos e técnicas auxiliares. Aliás, ao centrarem a atenção no aspecto formal, os métodos acima mencionados negligenciaram justamente aquilo que constitui a razão de ser da língua: a construção de sentidos na história humana através da interação verbal.

O objetivo ideal de desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler e escrever em uma LEM deverá partir da definição da proficiência desejável e a importância de que esta esteja ligada à realidade social. A opção por uma habilidade não desconsidera as demais e nem significa que estas não devam ser exploradas pelo professor. Mostra isto sim, a necessidade de a escola pública levar o aluno a um aprendizado eficaz, fazendo-o assumir assim a sua função social e ainda, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, levando-o à sua inserção na comunidade global com a consciência do seu papel de cidadão em seu espaço mais imediato. Dessa forma, esta proposta sugere a utilização de uma abordagem focada na contemplação de práticas que desafiem o nosso aluno a ouvir, falar, ler e escrever.

Se existe atualmente uma abordagem mais aceita e reconhecida no ensino de língua inglesa, esta é sem dúvida a Abordagem Comunicativa. Caminhando para além das estruturas gramaticais, este método propicia a comunicação da vida real e o ensaio de situações que o aluno provavelmente vivenciaria no mundo fora da sala de aula. A idéia é desenvolver fluência linguística, centrando o ensino na aprendizagem, não somente a exatidão da forma, tão almejada na jornada histórica do ensino de LEM.

Defende-se o conceito de *Learner-centered instruction*, isto é, aula centrada no aluno, onde ele desempenha o papel de protagonista, fazendo pesquisas, descobertas, debates, atividades, e onde o professor atua como facilitador. Assim, ele precisa ser flexível e estar sempre disposto a rever sua prática de modo a adequá-la às necessidades e aos interesses dos seus alunos.

Outro conceito importante é *Cooperative and collaborative learning* (aprendizado colaborativo) isto é, os trabalhos de dupla e grupo (*pair/group work*) são sempre bem vindos para que os alunos aprendam uns com outros, tirando o foco da aula sempre no professor e facilitando o trabalho com turmas numerosas. É importante também utilizar a metodologia de *Task-based instruction* (aula baseada em tarefas), que consiste em fazer a comunicação em aulas de línguas estrangeiras mais realista por meio do acesso a fontes autênticas de inglês, integrando as quatro habilidades em situações culturalmente planejadas.

De acordo com Bygate, Skehan, e Swain, (2001), essas tarefas são atividades nas quais os alunos devem utilizar a língua-alvo de uma maneira significativa para atingir um objetivo específico. Podem variar entre recontar uma história ou escrever uma matéria para o jornal da escola. Quanto mais realista for a sequência didática, que leve em conta os conhecimentos prévios das crianças e adolescentes, melhor será a consonância com os pressupostos desse Referencial.

2.1 Oralidade

Primeiramente, é importante esclarecer que tipo de oralidade pretendemos abordar. O ideal a ser alcançado numa aula comunicativa consiste não somente em completar lacunas de um diálogo ou repetir e produzir algumas palavras de vocabulário. O nível almejado de comunicação seria aquele no qual o aluno se utiliza de todo o léxico que dispõe para estabelecer conversas abertas, fora de um modelo, isto é, sem considerar o “dito erro” gramatical como algo que possa impedir a aprendizagem.

Este quadro é o ideal, mas nem sempre alcançável. Considerando a atual realidade de

nossas escolas; o número de alunos em sala de aula, falta de recursos, carga horária reduzida, alunos iniciantes etc., não significa que ele não deva ser buscado. O professor poderá começar com atividades controladas de repetições e *drills*, e tentar aos poucos estimular a criatividade dos alunos e desenvolver atividades cada vez menos controladas, nas quais os erros não deverão ser punidos, mas sim sutilmente corrigidos quando necessários, sem expor ninguém, e as iniciativas deverão ser reconhecidas e valorizadas.

Considerando o atual contexto de turmas cheias, nota-se que é mais fácil para o professor simplesmente não adotar tarefas comunicativas em sala, como as feitas em duplas, por exemplo. Com um pouco de boa vontade, esforço e organização, é possível acrescentar alguns elementos de oralidade. O professor precisa conhecer o método comunicativo, adaptá-lo à sua realidade, dividir a turma em pares ou grupos (*pairwork, groupwork*) e prover as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de algumas atividades comunicativas.

Por exemplo, após trabalhar com o vocabulário de habilidades e a estrutura *can*, o professor poderá escrever um pequeno questionário no quadro. Em dupla, os alunos perguntam frases como “*Can you...*” e registram respostas no caderno. Ao término, o aluno resume os resultados: “*Renata can ride a bike and speak Portuguese but she can’t dance*” outra sugestão: um diálogo pontilhado na lousa para que os alunos acrescentem os detalhes e os utilizem para pedir informação, trabalhando assim uma diversidade de funções que podem ocorrer numa mesma interação. Conseqüentemente, conteúdos não são só conceituais, mas também atitudinais e procedimentais numa mesma sequência de atividade. Exemplo:

A: *Hi, Mary* (cumprimentar)

B: *Hi,* (cumprimentar)

A: *Can you help me?* (pedir ajuda)

B: *Sure* (confirmar): *Is the post office near here?* (pedir informação)

B: *Yes, the post Office is on George Street.* (dar informação)

A: *Thanks a lot.* (agradecer)

B: *See you later.* (despedir-se)

A: *See you.* (despedir-se)

Atividades que envolvem dramatização também são boas maneiras de explorar alguns desses aspectos da comunicação oral, observando a influência dos personagens, sentimentos e relacionamentos, sobre como as pessoas falam etc. Encenar papéis (*role-play*) é proveitoso para trazer a linguagem para a vida e associar a língua falada aos gestos, à expressão facial e ao movimento. Elas também chamam a atenção para outras características da língua como graus de formalidade, entonação e tom de voz, e dão oportunidades para explorar relacionamentos. Essas atividades podem ser realizadas utilizando livro didático ou na ausência deste, por meio de um diálogo criado pelo professor.

Projetos didático-pedagógicos interessantes precisam ser criados pelo professor com situações práticas aplicáveis ao cotidiano do aluno, a saber: uso do vocabulário envolvendo situações de alimentação, tipos de comida. Para tanto, o professor deverá solicitar que os alunos se organizem para levar comidas ou lanches para a escola, tendo em vista a elaboração de uma boa sequência didática.

Por exemplo, a atividade constará da elaboração de menus em inglês, da escolha de alguns garçons para a simulação de diálogos como se estivessem numa lanchonete ou restaurante. Da mesma forma, pode-se fazer a simulação de diálogos típicos de aeroporto, hotel, cinema etc.

2.2 Leitura

A leitura desempenha um papel fundamental na vida do educando. O professor poderá acionar os estudos de Isabel Solé (1998) a respeito dos procedimentos necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme está mencionado neste Referencial.

Através da leitura, o aluno desenvolve suas habilidades linguísticas, amplia seu conhecimento de mundo e tem acesso a riqueza e diversidade de culturas. Ela é a maior fonte de exposição ao idioma estrangeiro. Inclusive, dada a importância desta habilidade para a educação contemporânea, orienta-se que seja trabalhada por meio da inserção de uma atividade significativa.

Entretanto, não precisa ser a única habilidade a ser desenvolvida, considerando que a Língua Inglesa não é uma língua morta e que o estudante precisa ter conhecimento de pelo menos uma língua em todas as suas dimensões no atual mundo globalizado. Centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais. Além disso, sabe-se que atividades de compreensão de textos não estão inteiramente isoladas de outras atividades linguísticas.

Ao realizar tarefas de leitura, o aluno estará, ao mesmo tempo, trabalhando com processos de produção escrita, o que implica o desenvolvimento de algumas habilidades para redigir no idioma estrangeiro, conforme o estudo desenvolvido por Isabel Solé, citado neste Referencial.

Por outro lado, estratégias de produção oral estarão sendo mobilizadas quando o trabalho pedagógico, por exemplo, com música, programas de TV e filmes, estiver sendo desenvolvido. A abordagem de ensino que se propõe é suficientemente ampla para expandir as competências e habilidades do aluno para usar o idioma estrangeiro.

Na vida real a leitura quase sempre é uma atividade solitária. De acordo com Isabel Solé podemos ler algo por prazer (fruição), busca de informações, estudo, mas em todos os casos só o fazemos por motivação pessoal e própria. O grande problema é que muitos adolescentes não lêem muito na língua materna, a não ser que precisem. Isto significa que se deve levar em conta não só o que eles devem ler em inglês, mas também como e por quê. Portanto, as estratégias devem estar relacionadas com o interesse dos alunos.

Para compreender um texto, o leitor se vale de diferentes tipos de conhecimentos e percepção (conhecimento de mundo, de linguagem e percepção textual e não textual). Cabe ao professor explorar essas diferentes dimensões da leitura a fim de torná-la um processo mais simples e prazeroso. Explorando essas dimensões, o trabalho do professor vai ficando cada vez mais fácil; referir-se ao uso de ilustrações, cognatos, cores, tipologia dos caracteres e layout da página, que integram o texto como todo. Esses diferentes tipos de conhecimento significam que todo leitor aborda um texto da sua própria maneira, agregando-lhe seus pontos de vista e valores pessoais.

O posicionamento em vigor para o ensino de leitura enfatiza a importância de expor os

alunos a uma variedade ampla de gêneros. Quanto mais diversidade de gêneros se utilizarem, mais flexíveis se tornarão as habilidades de leitura. O uso de uma variedade de textos como propagandas, conta de restaurante, e-mail, instruções, revista, mapa, jornal, lista de compras, placas de rua, tabelas de horários, deve ser estimulado.

As atividades de leitura podem se resumir em

- Acidental/rápida – *skimming* (informações gerais sobre o texto)
- Intensiva – *scanning* (informações específicas do texto)
- Extensiva – por prazer

Ao em se considerar os diferentes motivos para ler textos na vida real, se estará ajudando o professor a oferecer aos alunos motivos para ler em inglês que vão além da mera “compreensão de leitura”. O primeiro passo é determinar como e por que poderiam ler o texto fora da sala de aula e se ele fosse escrito em português. Um modo possível de oferecer atividades de leitura proveitosa é pensar nelas em três fases:

- Atividades antes da leitura - apresentar o assunto e estimular o interesse dos alunos; dar-lhes um motivo para ler o texto, tal como o que teriam na vida real; oferecer preparação e apoio linguístico, para que possam entender os pontos importantes; deixar os alunos cientes sobre o tipo de texto que vão ler e dar-lhes estratégias para entendê-lo.
- Atividades durante a leitura – entender a intenção do autor; entender a linguagem; esclarecer o conteúdo e as ideias; interpretar o texto de acordo com o tipo, o propósito e o contexto social em que foi escrito.
- Atividades após a leitura – discutir o conteúdo e a forma do texto; consolidar o que os alunos leram; relacionar o conteúdo às ideias e experiências dos alunos; estimular mais atividades.

Durante o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, o professor deverá ter como meta capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica. Isto porque a compreensão de todas as sentenças e parágrafos existentes em um texto não significa necessariamente que o aluno entendeu totalmente seu conteúdo. O aluno deve aprender a ler criticamente, estando assim capacitado a entender os propósitos do autor, distinguir fatos de opiniões, e extrair conclusões ou implicações do material apresentado.

2.3 Escrita

Primeiramente, pensemos na escrita na vida real. Em linhas gerais, existem dois tipos de escrita: a diária (que se produz como parte da rotina cotidiana normal: postagem em blog, diário, e-mail, mensagem de texto, preenchimento de formulário, carta, bilhete, lista de compras etc.) e a criativa.

A escrita utilizada em sala de aula faz parte dos exercícios linguísticos mais amplos. Em geral, inclui a escrita de respostas e perguntas, a escrita controlada baseada num modelo e sentenças ou textos para completar lacunas. Neste caso, o objetivo é a exatidão, na qual a escrita é empregada para proporcionar uma prática controlada sobre um item linguístico que foi apresentado, ou como uma verificação geral da compreensão.

A ampliação dessa escrita oferece aos alunos a chance de expressar suas próprias ideias. Assim como a leitura, o propósito da comunicação influencia a maneira com que escrevemos, e na

sala de aula precisamos ajudar os alunos a usar estratégias corretas para que a comunicação seja clara e eficaz. Neste sentido, a escrita tem uma destinação social, ou seja, ela nunca é neutra, nem tampouco “desinteressada”. Portanto, alguns pontos precisam ser esclarecidos logo no início:

- Qual o propósito da escrita (descrever, convencer, informar etc.)?
- A quem ela se destina? (um amigo, outros adolescentes, uma pessoa mais velha etc.)?
- Que estilo de escrita é mais apropriado (formal, informal, didático etc.)?
- Qual meio será utilizado (mensagem de texto, carta, e-mail etc.)?

Como sugestão para trabalhar a escrita colaborativa, depois da aula de *Wh-questions*, pode-se pedir aos alunos que em duplas, elaborem um diálogo utilizando o conhecimento aprendido em sala, depois pedimos que troquem a produção com outra dupla para uma correção ou sugestão de como aperfeiçoar e clarear o sentido das ideias.

É possível também oferecer aos alunos oportunidades de escrever textos curtos, por exemplo: quando morre alguém famoso, como Michael Jackson, eles poderiam compor manchetes de notícias, legendas para fotos ou slogans para cartazes. Esse tipo de atividade pode ser divertido, rápido e resulta no uso imaginativo do idioma.

Além das atividades citadas anteriormente, outras podem ser abordadas de forma comunicativa como: uma entrevista, uma anotação, preenchimento de lacunas, ordenar palavras/frases/parágrafos, expandir e reduzir sentenças, agrupar em categorias, fazer composição dirigida, preencher lacunas através de informações escritas etc. Outros recursos a serem utilizados são: figuras, cartazes, fichas com informações que levam o aluno a descrever, completar, justificar.

Na linguagem escrita não se deve considerar as estruturas como certas ou erradas, e sim, melhores formas de expressar ideias. Portanto, um aluno que recebe uma composição toda rabisada de vermelho se sentirá desmotivado a produzir da próxima vez. Uma sugestão consiste em sublinhar algumas formas e usar símbolos que representem o tipo de correção (gramatical, ortográfica) e pedir que o aluno tente fazer novamente ou pedir que outro colega o ajude, ou simplesmente corrigir apenas os erros que interfiram no entendimento do texto.

2.4 Conhecimentos linguísticos

O inglês é falado no mundo inteiro, tanto por falantes nativos quanto por aqueles que o utilizam como segunda língua. Por isso, existe o inglês indiano, o australiano o de Cingapura e outros. Provavelmente, os alunos irão encontrar muitas variedades de inglês. Podem ouvir exemplos dessa variedade nos filmes, nos programas de TV e na Internet – tanto na forma escrita quanto falada – através de *blogs e podcasts*, por exemplo.

Quais são as implicações de estar em contato com todas essas variedades de inglês? Primeiramente, não devemos favorecer um em detrimento do outro. O importante é que eles aprendam a compreendê-las, e não se surpreendam com o que podem ouvir. Os áudios que acompanham os livros didáticos contêm uma variedade de tipos de inglês exatamente para estes propósitos: tornar os diálogos mais realistas e desenvolver a autoconfiança dos alunos. Por outro lado, qualquer material produzido com intenção de servir apenas de modelo para produção (por

exemplo, padrões de pronúncia, entonação, ou ênfase) deveria adotar uma variedade “neutra” da linguagem básica utilizada na aula.

3. OBJETOS DO CONHECIMENTO

3.1 Gramática e vocabulário

Para que haja efetiva comunicação, faz-se necessário o conhecimento de diversos fatores que permeiam a organização de uma língua. É preciso o conhecimento da fonética, morfologia, sintaxe, semântica etc. e saber utilizar os graus de formalidade e adequação que cada situação exige. Em termos didáticos, dividem-se os conhecimentos linguísticos em duas grandes categorias: **gramática e vocabulário**, a fim de facilitar a aquisição de ambas, imprescindíveis no aprendizado da língua estrangeira.

A gramática é uma forma de descrever a organização de um idioma. Pode ser dividida em **gramática estrutural** (com base na estrutura e a forma da linguagem) e **gramática funcional** (analisa o idioma em função do modo como é usado, e não por sua estrutura). Aprender gramática é uma maneira de aprender o idioma, mas não é a única. Não necessariamente ajudará os alunos a aprenderem a usar a língua correta ou efetivamente, porque usar o idioma é diferente de reconhecer sua forma.

Além disso, a gramática precisa ser apresentada e praticada num contexto significativo de aprendizagem para os alunos. Outra sugestão é comparar a língua estrangeira com a língua materna a fim de esclarecer algumas semelhanças e diferenças. Na verdade, às vezes é mais apropriado (ou mais fácil) para os alunos abordar um item linguístico a partir de uma orientação estrutural, e outros a partir de uma orientação funcional.

O importante é que esses itens sejam apresentados e praticados num contexto que considere os sujeitos e os conhecimentos destes a respeito do objeto de aprendizagem, e não como regras a serem aprendidas isoladamente.

Algumas atividades geram boas sequências didáticas, que por sua vez, dão oportunidade de os alunos deduzirem as regras gramaticais. Como é o caso das atividades que são usadas para checar a compreensão e como uma forma de revisão. Essas atividades de dedução dão aos alunos exemplos do uso do item linguístico, e então lhes pedem para formular uma regra para esse uso. A ideia é que eles lembrarão com mais facilidade de algo que eles tenham descoberto do que de algo que lhes foi falado por outra pessoa. Por deduzir a regra, eles têm que se concentrar nos exemplos e observar seus padrões. Essa atividade é ideal para duplas, porque envolve os alunos na discussão da gramática.

Sobre o aprendizado do vocabulário, não significa meramente aprender listas de palavras separadas e desconectadas. Ao contrário, significa desenvolver a capacidade de enxergar a relação entre as palavras, e usar as dicas contidas nelas próprias e no contexto para deduzir seus significados.

Na escrita e a fala deve-se também estar ciente do contexto e dos níveis de formalidade, a fim de escolher e usar a linguagem mais apropriada. Provavelmente, as melhores maneiras de se aprender novas palavras são através de palavras inseridas num texto ou através da linguagem oral dos professores ou dos exercícios de *listening*.

Alguns recursos podem ajudar, por exemplo, as palavras do inglês que são derivadas do latim e são semelhantes ao português, ou chamar atenção ao cuidado com os falsos cognatos. Vale a pena também mencionar as palavras em inglês que já foram incorporadas ao nosso vocabulário, como *jeans*, *laptop*, *mouse*, *hot dog* etc.

Ao se concentrar no vocabulário é útil estimular os alunos a construir “conjuntos léxicos” de palavras. Associar as palavras em grupos específicos facilita o aprendizado. Assim, os grupos *transportation* ou *family* é um modo simplificado e eficiente de apreender o vocabulário. Aprender ou praticar o vocabulário com figuras também é muito produtivo, considerando que a conexão é feita diretamente da palavra com o seu sentido. Segundo a teoria de Saussure, o significante é a palavra e o significado é o sentido. Quando fazemos as traduções em sala de aula, ligamos um significante em inglês a um significante em português e depois o aluno associa com um significado. Não que a tradução não deva ser utilizada, pois em alguns casos, é o único recurso disponível, porém, quando há a possibilidade de se fazer a conexão direta da palavra com a sua imagem, estamos facilitando o aprendizado dos alunos, na medida em que reconhecemos que eles também têm conhecimentos a respeito do objeto de aprendizagem.

“Um dos problemas cruciais na leitura dos textos em língua estrangeira consiste na limitação do repertório lexical do leitor que tenta suprir essa deficiência através do uso frequente do dicionário, ocasionando não só desestímulo como também uma compreensão truncada da mensagem original” (Pinto 1985:33).

Considerando essa dificuldade, algumas estratégias facilitam o aprendizado de novo vocabulário. Desta forma, o procedimento que define a metodologia da aula seria:

O que o aluno sabe:

Verificar se a palavra tem raiz comum com outra na língua materna e se seu significado faz sentido dentro do contexto;

O que o aluno precisa saber:

Examinar o termo desconhecido e identificar sua categoria gramatical;

Distinguir a função gramatical dos vocábulos vizinhos (por exemplo, se for substantivo, que adjetivo o qualifica? Se for um verbo, que substantivos o acompanham? etc.)

Descobrir os indícios contextuais (definições, afixos, sinônimos, antônimos, etc.) que estão associados ao novo item lexical;

Como vamos saber:

Reconhecer as relações (causa e efeito, ênfase, contraste, etc.) intersentenciais e extrasentenciais;

Utilizar o conhecimento adquirido nos itens anteriores e inferir o significado do novo termo.

Ainda como recurso para conhecimento de novos termos, o professor deverá trabalhar de forma coletiva e depois em duplas para que o aluno venha em seguida fazer o uso individual do dicionário. Trata-se de uma atividade bastante útil e pode ser usada sempre que dificuldades sintáticas ou léxicas impeçam a inferência por meio do contexto.

3.2 Cultura e Literatura

Uma das vantagens dessa natureza “globalizada” do inglês é que você pode usar os diferentes exemplos e variedades para tornar os alunos conscientes das diferenças sociais e geográficas e do modo como a linguagem reflete isso. Ou seja, os valores sociais que envolvem a educação podem ser ilustrados na aula de inglês.

O conhecimento de outras culturas implica na valorização da própria, sem atribuir juízos de valor. Por exemplo, antes de estudar as curiosidades sobre pontos turísticos famosos e mais visitados do mundo, é importante que os alunos façam uma pesquisa sobre os pontos turísticos de sua região, fazer pesquisa de campo e descobrir se há placas bilíngues nos pontos turísticos, se há menus bilíngues nos principais restaurantes etc. Posteriormente, é bem vinda a pesquisa sobre o turismo no mundo e suas implicações na economia e na vida das pessoas.

Outro item cultural que estimulará o interesse dos alunos pela língua estrangeira é a celebração de datas comemorativas internacionais. Os alunos precisam conhecer a origem, as manifestações culturais realizadas em datas como *Thanksgiving, Hannukah, Independance Day, Saint Patrick’s Day, Halloween* etc. e assim aumentar o interesse pela língua através do estudo de sua cultura. Comparar o contraste das duas culturas enriquece a visão de mundo, leva a um melhor entendimento do comportamento das pessoas e a uma maior tolerância quanto à diversidade cultural. Além disso, desenvolve as habilidades cognitivas, pois leva a analisar, comparar e discutir o conteúdo cultural.

Outra sugestão será incorporar elementos da Literatura mundial nas aulas através de boas sequências didáticas que iniciarão com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (*elicitation*), em seguida o estudo sobre a biografia de grandes nomes e suas produções eternas, como uma dramatização de uma peça de Shakespeare. Após a leitura das obras em português, ou em inglês com a devida adaptação para o nível da turma, os alunos com a ajuda do professor farão uma simplificação, e quem sabe traduzir para o inglês e apresentá-la em outra língua?

O conhecimento do contexto histórico dos países onde a língua inglesa é falada se torna possível através da leitura de obras literárias, o que facilita o entendimento de sua própria história.

4 QUADRO GERAL DE CONTEÚDOS BÁSICOS DO 5ª A 8ª SÉRIE / 6º AO 9º ANO

Os conteúdos, a seguir elencados, não devem ser considerados de forma estanque, mas sim como sugestões que precisam ser ajustadas à realidade de ensino aprendizagem vivido em cada sala de aula. À medida que se avança na escolaridade e o aluno progride e se desenvolve, há necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos. Os mesmos conteúdos vão sendo, então, representados de forma mais complexa, extensa e aprofundada. Cabe aos professores, tomando como base este Referencial, fazer as devidas adaptações, reduzindo, ampliando, complementando os conteúdos propostos, de modo a atender as necessidades de seus alunos.

5ª SÉRIE/6º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO	Reconhecer e utilizar diferentes formas de apresentar a si próprio e a outras pessoas, dar boas vindas, saudar, agradecer, desculpar-se e despedir-se;	Greetings; Utilizar os Personal Pronouns; Estudo dos Demonstrative pronouns;	Sugere-se que o professor: Nas práticas de leitura: Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;
	Apresentar e identificar membros da família;	Names of animals, Countries and Nationalities;	Considere os conhecimentos prévios do aluno;
	Falar das relações familiares;	Titles: Mr., Mrs. Ms. Verb be (Present – Af., Neg., and Int. forms); Members of the family;	Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;
	Saber da origem das pessoas	Estudo dos Possessive adjectives Colors	Utilize textos não verbais como fotos, <i>flashcards</i> , gráficos, mapas, <i>realia</i> e outros, correlacionando-os com textos verbais;
	Perguntar e responder onde algo ou alguém está;	School objects Kinds of occupation	Encaminhe discussões sobre tema, intenções, intertextualidade;
	Falar sobre ocupações,	Estudo do Interrogative Pronouns: What, Who, Where, How, How old How much – How many	Contextualize a produção: suporte-fonte, interlocutores, finalidade, época;
	Descrever o que existe em determinado lugar;	Some – Any Food & Meals	Relacione o tema com o contexto atual;
	Falar sobre a aparência das pessoas;	Plural of substantives Cardinal numbers 0 to 100	Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;
	Perguntar sobre quantidades;	Estudo do verbo there to be (Present and Past – Af., neg., and int. forms)	Oportunize práticas de diálogo assistidas e conduza sua transposição para a modalidade escrita e oral através de role-play;
	Perguntar e falar sobre sua própria idade e de outras pessoas;	Especificação de places (bank, museum, drugstore etc.) Prepositions of place	Oportunize práticas de leitura utilizando estratégias como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> , orientando os alunos a identificar os cognatos, falsos cognatos e marcas tipográficas em geral.
	Expressar opiniões;	How old Adjetivos de descrição	Nas práticas de escrita: Acompanhe a produção textual de seus alunos;
	Descrever a si próprio em bate-papo na internet;	Estudo de articles; Action verbs	Encaminhe e acompanhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero;
	Descrever o que as pessoas estão fazendo;	Parts of the body Names of Sport	Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática;
	Descrever o que as pessoas estão usando;	Names of Clothes Estudo do Present Continuous	
	Falar sobre o que alguém está usando;	Estudo do Past Continuous Genitive case ('s; s')	
	Dar ordens e instruções;	Verbo to have (Simple present) Imperative (affirmative and negative forms) Interpretação de texto;	

5ª SÉRIE/6º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: CULTURA E LITERATURA	<p>Conhecer o vocabulário e expressões típicas da informática e da internet e discutir a segurança e privacidade na rede;</p> <p>Conhecer o contexto histórico dos países onde o inglês é falado para assim conhecer e entender melhor sua própria cultura;</p> <p>Estudar de maneira transversal temas culturais e da atualidade</p> <p>Estudar e fazer a comparação de provérbios e expressões idiomáticas como ferramentas que refletem características culturais</p> <p>Conhecer a variedade de festividades e datas comemorativas fazendo as devidas comparações com as festividades locais.</p>	<p>Computers and Internet</p> <p>Leitura de obras literárias de autores como: Mark Twain (As aventuras de Huckleberry Finn, As Aventuras de Tom Sawyer, O Príncipe e o Mendigo), Charles Dickens (Oliver Twist, As aventuras de Gulliver), Lewis Carroll (Alice no país das Maravilhas), Daniel Defoe (Robson Crusoe), Alexandre Dumas (Os Três Mosqueteiros, O Conde de Monte Cristo)</p> <p>Educação para a saúde, ética, educação ambiental, educação fiscal, trânsito, paz, igualdade de oportunidades, bullying nas escolas, turismo local e mundial.</p> <p>Provérbios, expressões idiomáticas</p> <p>Festividades e datas comemorativas: Valentine's Day, Saint Patrick's Day, Easter, Halloween, Thanksgiving, Independence Day, Christmas, New Year's Eve, Hanukkah, Carnival, Martin Luther King Day, Labor Day, Mother's Day, Father's Day etc.</p>	<p>Analise a adequação da linguagem ao contexto da produção de avisos, recados, notas, convites, emails, cartões postais, artigos, comentários etc.;</p> <p>Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;</p> <p>Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.</p> <p>Nas práticas de oralidade Estimule a exposição oral dos alunos através da utilização dos comandos e expressões mais utilizadas do idioma durante as aulas, exercícios de listening, aulas de música, poemas etc.;</p> <p>Explore as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal como gírias, repetição, pronúncia, coerência e coesão;</p> <p>Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos;</p> <p>Observe a adequação do discurso ao gênero;</p> <p>Observe os elementos extralinguísticos como entonação, pausas, gestos etc.</p> <p>Comemore as festividades dos países onde o inglês é falado através de pesquisas, projetos, apresentações etc.</p> <p>Estimule o uso do laboratório de informática para atividades de pesquisa, criação de aplicativos tecnológicos que facilitem o aprendizado do idioma.</p>

6ª SÉRIE/ 7º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO	<p>Oferecer e acatar sugestões;</p> <p>Falar sobre habilidades;</p> <p>Falar de obrigações;</p> <p>Expressar opinião, surpresa, impaciência, dúvida;</p> <p>Identificar acrônimos;</p> <p>Identificar diferentes tipos e gêneros de textos;</p> <p>Aprender os sinais de pontuação a partir da utilização do teclado;</p> <p>Falar sobre hábitos e freqüências com que certas atividades são realizadas;</p> <p>Falar sobre o clima;</p> <p>Expressar desejos;</p> <p>Perguntar sobre preços;</p> <p>Falar da localização de determinados <i>places</i>;</p> <p>Perguntar e dar orientações sobre como chegar a determinados lugares;</p>	<p>Interpretação de texto;</p> <p>Revisão do verb to be (Present e Past);</p> <p>Estudo do Modal verb Can (affirmative, negative and interrogative forms) para habilidades;</p> <p>Introdução do Modal Verb Should;</p> <p>Introdução do Modal Verb Must;</p> <p>Punctuation;</p> <p>Abbreviations;</p> <p>Acronyms;</p> <p>One – ones;</p> <p>Revisão do Present Continuous Tense;</p> <p>Revisão do Past Continuous Tense;</p> <p>Position of adjectives;</p> <p>Estudo dos Object Pronouns;</p> <p>Question tags;</p> <p>Estudo do present Simple;</p> <p>Action verbs;</p> <p>Estudo dos Frequency Adverbs;</p> <p>Adverbs of time;</p> <p>Telling the time: o'clock/AM/PM</p> <p>Why & because</p> <p>Parts of the house</p> <p>Estudo de weather words</p> <p>Estudo de would like</p> <p>Estudo de quantifiers: alot of, much, many, a few, a little</p> <p>Diretctions (turn left, turn right...)</p> <p>Ordinal Numbers</p>	<p>Sugere-se que o professor:</p> <p>Nas práticas de leitura:</p> <p>Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;</p> <p>Considere os conhecimentos prévios do aluno;</p> <p>Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;</p> <p>Utilize textos não verbais como fotos, <i>flashcards</i>, gráficos, mapas, <i>realia</i> e outros, correlacionando-os com textos verbais;</p> <p>Encaminhe discussões sobre tema, intenções, intertextualidade;</p> <p>Contextualize a produção: suporte-fonte, interlocutores, finalidade, época;</p> <p>Relacione o tema com o contexto atual;</p> <p>Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;</p> <p>Oportunize práticas de diálogo assistidas e conduza sua transposição para a modalidade escrita e oral através de role-play;</p> <p>Oportunize práticas de leitura utilizando estratégias como skimming e scanning, orientando os alunos a identificar os cognatos, falsos cognatos e marcas tipográficas em geral.</p> <p>Nas práticas de escrita:</p> <p>Acompanhe a produção textual de seus alunos;</p> <p>Encaminhe e acompanhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero;</p> <p>Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática;</p>

6ª SÉRIE/7º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: CULTURA E LITERATURA	Conhecer o vocabulário e expressões típicas da informática e da internet e discutir a segurança e privacidade na rede;	Computers and Internet	Analise a adequação da linguagem ao contexto da produção de avisos, recados, notas, convites, emails, cartões postais, artigos, comentários etc.;
	Conhecer o contexto histórico dos países onde o inglês é falado para assim conhecer e entender melhor sua própria cultura;	Leitura de obras literárias de autores como: Mark Twain (As aventuras de Huckleberry Finn, As Aventuras de Tom Sawyer, O Príncipe e o Mendigo), Charles Dickens (Oliver Twist, As aventuras de Gulliver), Lewis Carroll (Alice no país das Maravilhas), Daniel Defoe (Robson Crusoe), Alexandre Dumas(Os Três Mosqueteiros, O Conde de Monte Cristo)	Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.
	Estudar de maneira transversal temas culturais e da atualidade	Educação para a saúde, ética, educação ambiental, educação fiscal, trânsito, paz, igualdade de oportunidades, bullying nas escolas, turismo local e mundial.	Nas práticas de oralidade Estimule a exposição oral dos alunos através da utilização dos comandos e expressões mais utilizadas do idioma durante as aulas, exercícios de listening, aulas de música, poemas etc.;
	Estudar e fazer a comparação de provérbios e expressões idiomáticas como ferramentas que refletem características culturais	Provérbios, expressões idiomáticas	Explore as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal como gírias, repetição, pronúncia, coerência e coesão; Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos;
	Conhecer a variedade de festividades e datas comemorativas fazendo as devidas comparações com as festividades locais.	Festividades e datas comemorativas: Valentine's Day, Saint Patrick's Day, Easter, Halloween, Thanksgiving, Independence Day, Christmas, New Year's Eve, Hanukkah, Carnival, Martin Luther King Day, Labor Day, Mother's Day, Father's Day etc.	Observe a adequação do discurso ao gênero; Observe os elementos extralinguísticos como entonação, pausas, gestos etc. Comemore as festividades dos países onde o inglês é falado através de pesquisas, projetos, apresentações etc. Estimule o uso do laboratório de informática para atividades de pesquisa, criação de aplicativos tecnológicos que facilitem o aprendizado do idioma.

7ª SÉRIE/8º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO	<p>Relatar sobre preferências (artes, esportes, comida) nas formas afirmativas, negativas e interrogativas;</p> <p>Falar sobre atividades que aconteceram no passado;</p> <p>Discutir planos futuros;</p> <p>Utilizar os pronomes reflexivos para falar sobre conquistas;</p> <p>Discutir sobre esportes, o vocabulário em inglês, trocando idéias sobre o assunto.</p>	<p>Interpretação de texto;</p> <p>Revisão do Present Simple nas formas afirmativas, negativas e interrogativas;</p> <p>Descrição de Likes/dislikes;</p> <p>Estudo de There + was/were nas formas afirmativas, interrogativas e negativas;</p> <p>Estudo de also, too e either.</p> <p>Estudo do Simple Past nas formas afirmativas, negativas e interrogativas;</p> <p>Seleção de Past Activities (went to the movies, took the bus, visited family, watched TV...);</p> <p>Utilização de Expressions of time (yesterday, last month, a week ago...);</p> <p>Estudo do Future with going to nas formas afirmativas, negativas e interrogativas;</p> <p>Descrição de Plans about the weekend/future;</p> <p>Estudo de Reflexive Pronouns;</p> <p>Discussão sobre Achievements;</p> <p>Estudo de Question tags;</p> <p>Listagem de Sports.</p>	<p>Sugere-se que o professor:</p> <p>Nas práticas de leitura:</p> <p>Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros;</p> <p>Considere os conhecimentos prévios do aluno;</p> <p>Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto;</p> <p>Utilize textos não verbais como fotos, <i>flashcards</i>, gráficos, mapas, <i>realia</i> e outros, correlacionando-os com textos verbais;</p> <p>Encaminhe discussões sobre tema, intenções, intertextualidade;</p> <p>Contextualize a produção: suporte-fonte, interlocutores, finalidade, época;</p> <p>Relacione o tema com o contexto atual;</p> <p>Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;</p> <p>Oportunize práticas de diálogo assistidas e conduza sua transposição para a modalidade escrita e oral através de role-play;</p> <p>Oportunize práticas de leitura utilizando estratégias como <i>skimming</i> e <i>scanning</i>, orientando os alunos a identificar os cognatos, falsos cognatos e marcas tipográficas em geral.</p> <p>Nas práticas de escrita:</p> <p>Acompanhe a produção textual de seus alunos;</p> <p>Encaminhe e acompanhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero;</p> <p>Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática;</p>

7ª SÉRIE/8º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: CULTURA E LITERATURA	<p>Conhecer o vocabulário e expressões típicas da informática e da internet e discutir a segurança e privacidade na rede;</p> <p>Conhecer o contexto histórico dos países onde o inglês é falado para assim conhecer e entender melhor sua própria cultura;</p> <p>Estudar de maneira transversal temas culturais e da atualidade</p> <p>Estudar e fazer a comparação de provérbios e expressões idiomáticas como ferramentas que refletem características culturais</p> <p>Conhecer a variedade de festividades e datas comemorativas fazendo as devidas comparações com as festividades locais.</p>	<p>Computers and Internet</p> <p>Leitura de obras literárias de autores como: Mark Twain (As aventuras de Huckleberry Finn, As Aventuras de Tom Sawyer, O Príncipe e o Mendigo), Charles Dickens (Oliver Twist, As aventuras de Gulliver), Lewis Carroll (Alice no país das Maravilhas), Daniel Defoe (Robson Crusoe), Alexandre Dumas (Os Três Mosqueteiros, O Conde de Monte Cristo)</p> <p>Educação para a saúde, ética, educação ambiental, educação fiscal, trânsito, paz, igualdade de oportunidades, bullying nas escolas, turismo local e mundial.</p> <p>Provérbios, expressões idiomáticas</p> <p>Festividades e datas comemorativas: Valentine's Day, Saint Patrick's Day, Easter, Halloween, Thanksgiving, Independence Day, Christmas, New Year's Eve, Hanukkah, Carnival, Martin Luther King Day, Labor Day, Mother's Day, Father's Day etc.</p>	<p>Analise a adequação da linguagem ao contexto da produção de avisos, recados, notas, convites, emails, cartões postais, artigos, comentários etc.;</p> <p>Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;</p> <p>Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.</p> <p>Nas práticas de oralidade Estimule a exposição oral dos alunos através da utilização dos comandos e expressões mais utilizadas do idioma durante as aulas, exercícios de listening, aulas de música, poemas etc.;</p> <p>Explore as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal como gírias, repetição, pronúncia, coerência e coesão;</p> <p>Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos;</p> <p>Observe a adequação do discurso ao gênero;</p> <p>Observe os elementos extralinguísticos como entonação, pausas, gestos etc.</p> <p>Comemore as festividades dos países onde o inglês é falado através de pesquisas, projetos, apresentações etc.</p> <p>Estimule o uso do laboratório de informática para atividades de pesquisa, criação de aplicativos tecnológicos que facilitem o aprendizado do idioma.</p>

8ª SÉRIE/9º ANO			
CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
Objeto do Conhecimento: GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO	Relatar sobre experiências exóticas e usar o Presente Perfeito para descrevê-las	Interpretação de texto; Revisão do Past tense and Past Participle – regular and irregular. Estudo de Present perfect and Present Perfect Continuous. Descrição de Exotic Experiences Estudo do Future with Will nas formas interrogativas, negativas e afirmativas	Sugere-se que o professor: Nas práticas de leitura: Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; Considere os conhecimentos prévios do aluno; Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; Utilize textos não verbais como fotos, <i>flashcards</i> , gráficos, mapas, <i>realia</i> e outros, correlacionando-os com textos verbais; Encaminhe discussões sobre tema, intenções, intertextualidade;
	Descrever ações e planos para o futuro	Estudo de Verbos Modais Can-May Could-Might	Contextualize a produção: suporte-fonte, interlocutores, finalidade, época; Relacione o tema com o contexto atual;
	Usar os verbos modais para contextos específicos de habilidades, sugestões, possibilidades etc.	Must-Should Descrição de abilities Oferecer suggestions	Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto;
	Usar os adjetivos para comparar pessoas, objetos e lugares	Falar de permissions and possibilities Estudo de Comparatives: Equality, Superiority and Inferiority Estudo de Superlatives Signs of the Zodiac Adjective Estudo da estrutura used to Estudo do first conditional	Oportunize práticas de diálogo assistidas e conduza sua transposição para a modalidade escrita e oral através de role-play; Oportunize práticas de leitura utilizando estratégias como skimming e scanning, orientando os alunos a identificar os cognatos, falsos cognatos e marcas tipográficas em geral. 02 Nas práticas de escrita: Acompanhe a produção textual de seus alunos; Encaminhe e acompanhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõe o gênero; Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática;

8ª SÉRIE/9º ANO			
	CAPACIDADES	CONTEÚDOS BÁSICOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Objeto do Conhecimento: CULTURA E LITERATURA	Conhecer o vocabulário e expressões típicas da informática e da internet e discutir a segurança e privacidade na rede;	Computers and Internet	Analise a adequação da linguagem ao contexto da produção de avisos, recados, notas, convites, emails, cartões postais, artigos, comentários etc.;
	Conhecer o contexto histórico dos países onde o inglês é falado para assim conhecer e entender melhor sua própria cultura;	Leitura de obras literárias de autores como: Mark Twain (As aventuras de Huckleberry Finn, As Aventuras de Tom Sawyer, O Príncipe e o Mendigo), Charles Dickens (Oliver Twist, As aventuras de Gulliver), Lewis Carroll (Alice no país das Maravilhas), Daniel Dafoe (Robson Crusoe), Alexandre Dumas(Os Três Mosqueteiros, O Conde de Monte Cristo)	Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;
	Estudar de maneira transversal temas culturais e da atualidade	Educação para a saúde, ética, educação ambiental, educação fiscal, trânsito, paz, igualdade de oportunidades, bullying nas escolas, turismo local e mundial.	Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.
	Estudar e fazer a comparação de provérbios e expressões idiomáticas como ferramentas que refletem características culturais	Provérbios, expressões idiomáticas	03 Nas práticas de oralidade Estimule a exposição oral dos alunos através da utilização dos comandos e expressões mais utilizadas do idioma durante as aulas, exercícios de listening, aulas de música, poemas etc.;
	Conhecer a variedade de festividades e datas comemorativas fazendo as devidas comparações com as festividades locais.	Festividades e datas comemorativas: Valentine's Day, Saint Patrick's Day, Easter, Halloween, Thanksgiving, Independence Day, Christmas, New Year's Eve, Hanukkah, Carnival, Martin Luther King Day, Labor Day, Mother's Day, Father's Day etc.	Explore as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal como gírias, repetição, pronúncia, coerência e coesão;

5 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes mesmo de sugerir orientações metodológicas que exijam qualquer mudança operacional no ensino de LEM, essa proposta visa o engajamento do professor numa mudança de atitude que o leve a refletir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem na formação do cidadão crítico, reflexivo e capaz de dar respostas para os problemas contemporâneos.

É necessário que ele repense a sua condição de mediador desse processo, assegurando assim um trabalho competente, produtivo e consciente junto aos alunos. Cabe também ao professor o importante trabalho de conscientização e motivação dos alunos em relação à LEM, assim como a conscientização também de gestores e coordenadores para que a escola esteja sempre solícita à realização de novos projetos e metodologias.

Dependendo de como o professor irá abordar a disciplina, o aluno poderá ficar entusiasmado ou vê-la como um fardo. O melhor modo de convencê-lo de que o idioma estrangeiro é realmente útil é mostrar-lhe que não se trata apenas de um conjunto de regras gramaticais e vocabulário desconectados, mas sim de uma oportunidade para aprender algo que vai conectá-lo a sua realidade atual, incluí-lo em outras culturas e sociedades, projetando assim uma vida mais promissora por meio de boas sequências didáticas, como foi apontado neste Referencial.

Segundo Celso Antunes, não se trata apenas de transmitir informações e dados soltos, mas sim de incorporar as informações ao cotidiano, de usar uma informação para descobrir outras, de haver uma transformação em quem recebe a informação.

Em geral, os pré-adolescentes estão numa idade em que começam a ficar tímidos, autoconscientes e temem cometer enganos. Estão menos inclinados aos experimentos com o idioma. Gostam de se sentir seguros. Começam a ver grande parte de sua aprendizagem em termos de “certo” e “errado”. Na verdade, eles precisam ser envolvidos, deixar o papel de espectadores e assumir o de protagonistas, na medida em que debatem, pensam, interagem, respondem a desafios e buscam respostas.

Uma das alternativas para motivar o interesse dos alunos será convencê-los de que o que estão fazendo em sala de aula irá ajudá-los a usar o inglês de modo mais eficaz no mundo deles – em *blogs*, *chats*, *Orkut*, *MSN*, e na comunicação pessoal. Isso requer a aprendizagem de como escrever e falar sobre a vida deles, assim como fazer perguntas sobre a vida de outras pessoas, além de estimular interesses por outras sociedades e culturas, em descobrir informações sobre elas. Da mesma forma, músicas, propagandas, esportes e o mundo da tecnologia da informação podem proporcionar áreas de assuntos úteis para os pré-adolescentes.

Por exemplo, ao usar música em sala de aula, o professor desperta o interesse do aluno para a estrutura e significado do idioma. O professor poderá discutir aspectos culturais e explorar temas que geram leitura, escrita ou discussão; como *Yesterday* de John Lennon pode servir para falar do passado, de lembranças, problemas pessoais, ou seja, usar a música como ponto de partida para a produção de linguagem.

As propagandas em geral utilizam palavras e slogans em inglês. Podem-se usar anúncios para discutir aspectos visuais e o uso de cores e fontes tipográficas. Os alunos identificam os diferentes tipos de linguagem (persuasão, informação, venda agressiva) num anúncio e determinar a qual fatia da sociedade é destinada. Também podem criar seus próprios anúncios, usando slogans em inglês.

Os computadores também representam um instrumento estimulante para os alunos protagonizarem suas histórias vividas no cotidiano. A tecnologia oferece grandes oportunidades para encontrar informações, estabelecer contatos com outras pessoas e para comunicação mais ampla. Em outras palavras, ela pode ajudar a tornar a aprendizagem e o uso do inglês mais real e significativo para essa faixa etária.

5.1 Situações de Aprendizagem

Segundo Celso Antunes, as situações de aprendizagem consistem no espaço pedagógico onde se dará o modelo de aula escolhido. Não existe apenas um modelo, pois as sequências didáticas possibilitam várias interações entre o aluno, o objeto do conhecimento e o professor. A aula expositiva é apenas um desses modelos, clássico, que sobrevive ao longo dos anos e tem seu papel na prática pedagógica, inclusive esse modelo pode ser tomado em uma sequência didática, porém não deve ser a única forma de abordar o conteúdo de aprendizagem, entretanto, critica-se a sua exclusividade nas situações de aprendizagem. Destaca-se que as situações de aprendizagem devem propiciar o protagonismo do alunado, desenvolver as competências e transformar informações em conhecimento.

Um livro didático poderá nortear o trabalho do professor e lhe economizar tempo na exaustiva preparação das aulas. Compete ao professor, ao adotá-lo, analisar o referencial teórico, o processo metodológico de forma que esses coadunem com as sugestões contidas nos PCN's e estejam em sintonia com a concepção teórica de Vygotsky.

Outra sugestão seria montar uma apostila com a colaboração dos próprios alunos, que tem a vantagem de ser o reflexo das necessidades de aprendizagem dos alunos e dos temas do cotidiano desses grupos sociais para a continuidade da aplicação em suas práticas sociais.

Esses recursos são significativos para desenvolver boas sequências didáticas nas quais os alunos sejam partícipes não apenas na execução, mas no planejamento coletivo das atividades de aprendizagem.

A seguir, exemplos de situações de aprendizagem que poderão ser desenvolvidas em duas ou três aulas.

6º ANO

Situação de aprendizagem

OBJETO DO CONHECIMENTO: Gramática e vocabulário e Cultura

CONTEÚDO: Food/countable, uncountable nouns/ a, an, some

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 6º ano

CAPACIDADES:

- Aprender o vocabulário referente à comida
- Discutir hábitos alimentares do Brasil e do mundo
- Classificar os substantivos em contáveis e incontáveis
- Utilizar corretamente *a*, *an* e *some*

RECURSOS E SOFTWARES

- Computador com acesso a internet banda larga;
- Laboratório de informática e/ou Data Show;
- Revistas, jornais, textos;
- Cartolina, pincel, papel A4, lápis, borracha, quadro,
- Flashcards

ATIVIDADE ENSINO-APRENDIZAGEM

1º momento

Warm up: O professor deverá discutir sobre os hábitos alimentares do Brasil e de outros países, explorando o que os alunos já sabem a partir de suas experiências de mundo (o que os já sabem);

2º momento

Presentation: O professor orienta os alunos para a realização de uma pesquisa do tipo documental, livros, revistas e internet a respeito dos hábitos alimentares em outros países: o que comem no café, almoço e jantar, que horas, influência de outras culinárias etc. O professor poderá levar algumas fontes de pesquisa ou levá-los ao laboratório de informática para a realização da atividade.

O professor começará uma discussão sobre os resultados da pesquisa. O que acharam mais interessante? O que se come que é originário de outros países? Este passo implica na ampliação do conhecimento do mundo a partir do momento que provoca uma discussão sobre a cultura e hábitos de outros países.

O professor poderá ter nos seus arquivos *flashcards* de comidas ou mesmo prepará-los da seguinte forma: procure em revistas figuras grandes de comida ou outras que poderão ser usadas em sala, e vá colecionando. Cole-as em papel cartão, do tamanho de uma folha A4, por exemplo e se quiser usá-lo por mais tempo, pode plastificar ou usar papel *contact*.

Então, na sala de aula, o professor poderá exibir as figuras, pedindo que os alunos repitam em inglês, e depois passar as figuras pedindo que eles tentem falar sozinhos. A associação das palavras com as figuras será um excelente fator de memorização e motivação. Uma ideia seria ensinar os substantivos contáveis logo no plural e os incontáveis no singular. Posteriormente, o professor esclarece a diferença dos mesmos através da regra de singular e plural.

3º momento

Practice: Colocar depois a lista de palavras em inglês no quadro e pedir que os alunos escrevam e traduzam no caderno é bom para reforçar e deixar registrado. Pode-se pedir que eles escrevam do lado I (incontável) ou C (contável).

• Elaborar um diálogo sobre o mesmo tema, usando o vocabulário aprendido. Pode ser duas pessoas planejando uma festa e discutindo o que precisam. Incluir as partículas *a*, *an*, e *some*.

- Praticar o diálogo oralmente, a turma toda repetindo e depois em duplas. Chamar a atenção para o uso das partículas. Alguém consegue deduzir a regra? Senão, o professor pode dar dicas até que alguém descubra, senão, depois de ter aguçado a curiosidade dos alunos, ele poderá explicar e fazer um registro sobre o uso.

- Após essas atividades convém que o professor realize exercícios sobre a gramática aprendida (diálogo com lacunas a serem preenchidas, colocar frases na ordem, conectar frases com as regras que as explicam, etc.)

4º momento

Production: Em duplas que representem agrupamentos produtivos, poderão criar cartazes sobre comida, utilizando a primeira pesquisa como referência das diferentes partes do mundo e produzir algumas frases para ilustrar o cartaz. (o professor auxilia na correção das frases antes de expô-las na sala de aula).

Finalmente, como atividade de sistematização, o professor usará um pequeno texto que fala de alguma curiosidade sobre comida ou hábitos alimentares. Após discutir o texto, dúvidas de vocabulário, poderá elaborar algumas questões de compreensão ou pedir que duplas façam perguntas sobre eles para que outra dupla responda. Uma pequena competição pode ser interessante.

Como sugestão pode ser feito também um ditado com as figuras, embaralhar as palavras para os alunos reorganizarem, fazer um cartaz de uma *food pyramid*, conscientizando sobre hábitos alimentares saudáveis, etc. Essa temática relaciona-se com hábitos alimentares (saúde) e cultura.

Variar a metodologia também é essencial para que o aluno não consiga prever o que vai acontecer. Outra sugestão é ter um banco de dados com atividades curtas e divertidas.

Sugere-se que o professor recorra também a outras fontes de pesquisa, inclusive a internet que tem muitas atividades ou um livro da Cambridge chamado "*Five-minute Activities*" e converse com os outros professores da escola para trocar ideias sobre *ice-breakers* e atividades rápidas.

EVALUATION

- Interação com o grupo;
- Relacionar os conteúdos adquiridos com as atividades cotidianas;
- Responsabilidade quanto aos compromissos firmados pelos grupos;
- Participação nas atividades orais/escritas e nos trabalhos;
- Interesse na busca por novos conhecimentos.

7º ANO

Situação de aprendizagem

OBJETO DO CONHECIMENTO: Gramática e vocabulário/Cultura

CONTEÚDO: Estudo Present Simple (affirmative, negative e interrogative forms), action verbs, adverbs of time.

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 7º ano

CAPACIDADES:

- Falar sobre hábitos e rotinas suas e de outras pessoas em outras culturas
- Utilizar a estrutura do presente simples nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

RECURSOS E SOFTWARES:

- Computador com acesso a internet banda larga;
- Laboratório de informática e/ou Data Show;
- Revistas e jornais;
- Cartolina, pincel, papel A4, lápis, borracha, quadro,

ATIVIDADE ENSINO-APRENDIZAGEM

1º Momento

Warm up: Discussão com os alunos sobre seus hábitos e rotinas ao longo da semana, explorando a partir de sua vivência de mundo, suas idéias e conhecimentos sobre hábitos e rotinas de pessoas famosas de outras culturas, por exemplo: Rihanna, Jonas Brothers, Beyonce, Shakira, Robert Pattinson (ator de Lua Nova), Daniel Radcliffe (ator de Harry Potter). Convém ainda que realizem uma pesquisa sobre o assunto. Sugerir que usem as mídias (internet) ou outras fontes de pesquisa.

Ainda neste primeiro momento, escreva no quadro, em Inglês, algumas das ideias dadas pelos alunos, por exemplo: “*Rihanna has breakfast every morning*”, “*She goes to work in the morning*”, “*She practices sports twice a week*”, para que estas sejam retomadas no passo seguinte. Elogie sempre a participação dos alunos usando comandos como *excellent*, *very good* etc.

2º Momento

Presentation: Este é o momento mais importante de toda aula. Uma boa apresentação viabiliza atividades de prática eficientes e faz com que os alunos consigam produzir com confiança ao final da aula.

Peça aos alunos que repitam, junto com você, as frases escritas no quadro durante o *warm up*..

Pergunte sobre as atividades que eles fazem com frequência durante a semana e, na proporção que eles forem respondendo, escreva no quadro, já em inglês, as respostas, tipo: “go to the shopping mall”, “play video game”, “watch TV”, “listen to music”, “do homework”, “surf on the net” etc. Logo após, peça aos alunos que repitam estas frases com você.

Escreva no quadro a pergunta “When do you go to the shopping mall?”, peça aos alunos que façam esta pergunta a você e responda com suas informações, dizendo: “I go to the shopping mall on Sundays”. Desenhe no quadro uma tabela de horários ou já a traga pronta em papel 40kg para que todos os alunos possam visualizá-la, e repita o mesmo procedimento acima, falando de sua rotina para os alunos, completando alguns espaços do quadro com suas informações.

Peça que dois ou três voluntários elaborem frases sobre a sua própria rotina, já acrescentando o dia da semana, por exemplo: “I do my homework on Mondays, Wednesdays and Fridays”, ou ainda a frequência com que certa atividade é feita, e neste momento apresente alguns *adverbs of time*, como: *once a week*, *twice a week*, *every morning*, *everyday* etc. colocando-os no quadro.

Escreva as frases dos voluntários no quadro e pergunte aos alunos como estas frases ficariam se estivéssemos falando do colega e, com a ajuda dos alunos, transforme as frases de 1ª para 3ª pessoa do singular, por exemplo: o aluno voluntário contribui com “I *play* video game twice a week”, os alunos transformam a frase oralmente e o professor copia no quadro “He *plays* video game twice a week”.

Esta é a oportunidade para perguntar aos alunos o que há de diferente nas duas frases, e a partir do que eles já conseguiram assimilar (o que o aluno sabe) explicar a formação da 3ª pessoa do singular no Present Simple e os usos deste tempo verbal, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Pode-se pedir que os alunos registrem em seus cadernos os esquemas e explicações colocados no quadro, para que estes sirvam de referência mais tarde.

3º Momento:

Practice: A mesma tabela de horários agora deverá ser retomada para uma atividade de *pair work*. Divida a turma em duplas, procurando sempre agrupar alunos que têm maior facilidade de assimilação da língua, com alunos que têm mais dificuldade. Entregue uma tabela de horários para cada aluno e peça que eles façam a mesma pergunta presente na apresentação, ou seja, “When do you _____?” desta vez sobre a atividade que ele quiser saber sobre a rotina do colega. A cada resposta do colega, o aluno que pergunta deverá completar com a atividade que o colega faz e marcar com um X o dia ou os dias nos quais a atividade é realizada.

Num segundo momento, após ambos terem tido a oportunidade de perguntar e responder, os alunos deverão agora transcrever para a 3ª pessoa as atividades que o colega faz como segue no exemplo abaixo:

SCHEDULE							
Activity	Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
Play vídeo game		X		X			
Do homework		X	X	X	X	X	
Go to the beach	X						
João plays video game on Mondays and Wednesdays. He does homework every weekday. He goes to the beach on Sundays.							

É importante lembrar, que em toda atividade de prática os alunos devem ser monitorados de perto pelo professor, pois neste momento ele deve tirar as dúvidas, corrigir, auxiliar, mostrar a maneira correta de executar a tarefa, para que esta possa ser bem sucedida gerando sentimentos positivos nos alunos.

Para finalizar este momento, pede-se que os alunos falem para a turma algumas das atividades realizadas pelos colegas.

4º Momento:

Production: Neste passo da aula, os alunos devem ter mais liberdade para criar e o professor deve deixá-los mais à vontade, servindo como recurso sempre que eles necessitarem.

Divida a turma em pequenos grupos e peça que os alunos peguem recortes de famosos das revistas utilizadas e que as coleem em cartolinas ou papel A4, escrevendo legendas sobre a rotina dos famosos (reais ou imaginárias) utilizando as atividades trabalhadas em sala.

Ao final da aula, faz-se uma exposição dos trabalhos quando cada dupla terá oportunidade de ler sua produção.

EVALUATION:

- Interação com o grupo;
- Relacionar os conteúdos adquiridos com as atividades cotidianas;
- Responsabilidade quanto aos compromissos firmados pelos grupos;
- Participação nas atividades orais/escritas e nos trabalhos;
- Interesse na busca por novos conhecimentos.

8º ANO

Situação de aprendizagem

OBJETO DO CONHECIMENTO: Gramática/vocabulário e Cultura

CONTEÚDO: Past Simple (Interrogative, Negative and Affirmative) e Past activities

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 8º ano

CAPACIDADES:

- Usar a estrutura dos verbos no passado nas formas afirmativas, negativas e negativas.
- Falar sobre as atividades (expressões) realizadas no passado

RECURSOS E SOFTWARES:

- Computador com acesso a internet banda larga;
- Laboratório de informática e/ou Data Show;
- Revistas, jornais, textos;
- Pincel, papel A4, lápis, borracha, quadro, figuras

ATIVIDADE ENSINO-APRENDIZAGEM

(Sugestão: Uma semana antes, o professor pede que os alunos tragam uma foto que seja importante para eles, pode ser da infância, da família... então o professor digitaliza e devolve. Elas serão usadas posteriormente). Uma aula antes, o professor pode pedir que os alunos pesquisem imagens ou notícias do passado que ficaram marcadas na história e na memória deles.

1º momento

Warm-up: O professor inicia a aula escrevendo no quadro a palavra “Unforgettable” e cha-

mar a atenção para o verbo forget. Alguém conhece? Senão, com um exemplo de uma frase no quadro, como “I always forget my pen at home”, o professor vai dando dicas para que os alunos descubram. Depois, chama atenção para as duas partículas -un e -able usando a mesma técnica para que os alunos descubram que palavra misteriosa estão tratando. Após descobrir que a palavra significa “inesquecível”, o professor convida os alunos a uma discussão sobre o que é inesquecível para eles, a nível pessoal e/ou mundial (o que eles já sabem).

2º momento

Presentation: O professor leva para a aula uma folha de papel 40 kilos e pede voluntários para irem construindo um quadro de coisas “Unforgettable” e na medida que eles vão colando suas pesquisas/imagens na folha, o professor fará um registro de frases que reflitam aqueles acontecimentos, por exemplo: “Michael Jackson died in 2009” ou “Ivete Sangalo and Claudia Leite had babies” ou “A living baby was found in a river”. As figuras ou reportagens associadas com as frases irão facilitar a exposição e aquisição natural dos verbos no passado.

3º momento

Practice: O professor pode então usar a música “Unforgettable” de Natalie Cole e Nat King Cole, cujas vozes passaram por um processo de remasterização, pois o pai de Natalie, Nat King, já havia falecido quando gravaram a música. A letra é fácil e a música romântica já é conhecida pelos alunos. Nesse caso, pode-se usar qualquer recurso para trabalhar a música: explorar vocabulário, a pronúncia... (Para o professor que possui acesso a data show, pode inclusive fazer uma montagem com as fotos dos alunos e ficará bem emocionante a música com as fotos. Essa montagem também pode ser feita no computador, gravada em DVD e ser vista na televisão)

4º momento

Uma atividade de leitura interessante seria a biografia de Natalie, que ainda é viva, com verbos no presente e Nat King, que já faleceu, com verbos no passado. Perguntas como “Who is a pop Singer? Ou Who was a pianist?” irão proporcionar o uso natural dos verbos no passado.

5º momento

Após várias exposições às estruturas de passado, o professor escreverá no quadro os verbos no presente e pedirá aos alunos que encontrem a respectiva forma no passado no texto apresentado. A maioria será de fácil dedução já que as formas são bem parecidas (com -ed). Por outro lado, os verbos irregulares exigirão trabalhos de duplas para mútua ajuda.

6º momento

Agora é mais fácil deduzir as regras. Os verbos no passado levam a partícula -ed e alguns são irregulares (que serão estudados mais no 9º ano, ou neste, caso o professor prefira). Registrar algumas regras no caderno reforçará o aprendizado.

7º momento

Production: Como trabalho a ser desenvolvido, os alunos poderão, em duplas ou grupos, criar manchetes de pessoas ou fatos famosos em inglês semelhante ao trabalho apresentado no início.

A extensão do assunto pode ser o professor perguntar em português o que os alunos fizeram no final de semana e registrar em inglês, por exemplo, se o aluno responde: eu assisti televisão, o professor escreve: I watched TV. Então o professor elabora a pergunta da primeira frase (Did you watch TV?) e pede que os alunos façam o restante seguindo o modelo. Depois da correção, em duplas, é hora de fazer a pergunta e registrar a resposta no caderno.

EVALUATION:

- Interação com o grupo;
- Relacionar os conteúdos adquiridos com as atividades cotidianas;
- Responsabilidade quanto aos compromissos firmados pelos grupos;
- Participação nas atividades orais/escritas e nos trabalhos;
- Interesse na busca por novos conhecimentos.

9º ANO

Situação de aprendizagem

OBJETO DO CONHECIMENTO: Gramática e vocabulário/ Cultura

CONTEÚDO: Present Perfect Tense; never yet, already

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 9º ano

CAPACIDADES: falar sobre experiências que aconteceram no passado e têm relação com o presente.

RECURSOS E SOFTWARES:

- Computador com acesso a internet banda larga;
- Laboratório de informática e/ou Data Show;
- Revistas e jornais;
- Carto, papel A4, lápis, borracha, quadro, pincel

ATIVIDADE ENSINO-APRENDIZAGEM

1º Momento:

Warm up: O professor dividirá a turma em grupos para que discutam, a partir de seu conhecimento de mundo, sobre o sistema de governo americano. Como sugestão, um grupo fala sobre as eleições, outro sobre os democratas, sobre os republicanos, sobre o atual presidente, outro sobre presidentes anteriores, e reservar um para falar sobre o sistema de governo do Brasil, etc.

Discussão sobre Barack Obama: você acha que a escolha foi benéfica, em que sentido? Quais mudanças já ocorreram? Quais as implicações de ser o primeiro presidente negro da América do Norte? Os alunos falam sua opinião a partir do que foi discutido em grupo.

2º Momento:

Presentation: Apresentação dos grupos com o objetivo de expandir o conhecimento cultural sobre a política do Brasil e dos Estados Unidos. Depois da imersão cultural, o professor exibe um DVD sobre o discurso da posse de Barack Obama (que pode ser baixado do youtube com as legendas). O professor que não tiver tanta intimidade com esses recursos pode entregar um DVD virgem a um amigo, vizinho, ou outro colega de trabalho para fazê-lo. O ideal é pedir que alguém o ensine, pois futuramente o professor poderá pesquisar outros recursos encantadores que a internet pode oferecer. É fácil e rápido o processo de baixar arquivos e gravá-lo em cd ou DVD.

3º Momento:

Practice: Entrega-se aos alunos em trios, trechos do discurso em inglês e português para que eles façam a conexão (ver ao final desta situação de aprendizagem). Uma vez corrigida a tradução, os alunos terão uma relação entre as duas línguas, na qual será muito útil para aprender novo vocabulário. Por exemplo: “We the People have remained faithful to the ideals of our forbearers, and true to our founding documents”, cuja tradução é: Nós, o povo, permanecemos fiéis aos ideais de nossos antepassados e leais aos nossos documentos fundamentais.

É fácil deduzir que nós é we, people é povo, etc. O professor então pede uma lista de verbos no presente, verbos no passado, adjetivos e explora o vocabulário do discurso. O professor pode fazer dessa atividade um jogo ou pedir que um trio corrija a atividade do outro.

Nesse discurso, o presidente usa várias vezes a estrutura de Present perfect, cuja tradução para o português é normalmente no passado simples. Pergunta-se aos alunos qual tempo verbal novo é apresentado e como é feita a tradução no português. Quais as duas formações dessa estrutura? (have e has) Quando são usadas? (has – terceira pessoa, have no restante) e assim os alunos vão construindo as considerações a respeito da nova estrutura utilizada; e chama-se a atenção de quando se utiliza corretamente (para o passado que se prolonga até o momento presente, ou tem relação com o presente).

Como extensão, o professor utiliza um texto com mais informações sobre o sistema de governo americano, ou a biografia de Barack Obama, ou qualquer outro assunto dentro desse mesmo tema, de preferência que traga o uso do Present perfect. Utiliza-se então estratégias de skimming ou scanning para se encontrar determinadas informações.

Para a introdução de novos elementos como never, yet, already... o professor pode colocar alguns exemplos no quadro, e colocar as regras aleatórias. Pelos exemplos dados, os alunos conseguirão deduzir as conexões lógicas delas.

4º Momento

Production: No laboratório de informática os alunos escolherão o perfil de algum amigo no Orkut (se não tiver ainda, ou pedem emprestado para um amigo ou fazem um perfil só para

a realização da atividade) e escreverão algumas frases de acordo com as informações dadas no perfil, exemplo: “David has already traveled to Bacabal and Fortaleza, ou “He has not met a girlfriend yet”. No Orkut, o perfil e as comunidades falam muito do que você gosta, já fez ou ainda falta fazer. É uma atividade de escrita criativa e os alunos adorarão realizá-la.

EVALUATION

- Interação com o grupo;
- Relacionar os conteúdos adquiridos com as atividades cotidianas;
- Responsabilidade quanto aos compromissos firmados pelos grupos;
- Participação nas atividades orais/escritas e nos trabalhos;
- Interesse na busca por novos conhecimentos.

Discurso de Barack Obama

“We the People have remained faithful to the ideals of our forbearers, and true to our founding documents.”

TRADUÇÃO: Nós, o povo, permanecemos fiéis aos ideais de nossos antepassados e leais aos nossos documentos fundamentais.

“We have chosen hope over fear, unity of purpose over conflict and discord.”

TRADUÇÃO: Escolhemos a esperança acima do medo, a unidade de objetivos acima do conflito e da discórdia.

“The time has come to reaffirm our enduring spirit; to choose our better history; to carry forward that precious gift, that noble idea, passed on from generation to generation: the God-given promise that all are equal, all are free, and all deserve a chance to pursue their full measure of happiness.”

TRADUÇÃO: Chegou o tempo de reafirmar nosso espírito resistente; de escolher nossa melhor história; de levar adiante esse dom precioso, essa nobre ideia, transmitida de geração em geração: a promessa dada por Deus de que todos são iguais, todos são livres e todos merecem a oportunidade de perseguir sua plena medida de felicidade. “Our journey has never been one of short-cuts or settling for less. It has not been the path for the faint-hearted – for those who prefer leisure over work, or seek only the pleasures of riches and fame.”

TRADUÇÃO: Nossa jornada nunca foi de tomar atalhos ou de nos conformar com menos. Não foi um caminho para os fracos de espírito -- para os que preferem o lazer ao trabalho, ou buscam apenas os prazeres da riqueza e da fama

6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A concepção de avaliação escolar é compreendida como parte integrante e intrínseca do processo educacional e como um conjunto de ações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica, contemplando as três dimensões de conteúdos: conceitual,

procedimental e atitudinal e caracteriza-se pela continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação, voltada para o aluno e não para os conteúdos.

A Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca a avaliação formativa (capítulo II, artigo 24, inciso V, item a) como sendo: “contínua, e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Corroborando com o que preceitua a LDB, este Referencial acrescenta ainda que o processo de avaliação deve ser compreendido por cada educador, em toda a sua dimensão e abrangência, possibilitando ao professor elaborar, processar, planejar, replanejar, configurar por meio de atitudes, valores e comportamentos, aprofundando e solidificando seus conhecimentos de forma a desenvolver capacidades necessárias para a resolução das atividades de ensino e aprendizagem.

A avaliação deve representar, para o professor, um elemento de reflexão contínua de sua prática e, para o aluno, um instrumento de tomada de consciência de suas dificuldades, conquistas e possibilidades. Para a escola, enfim, um referencial de identificação de prioridades a serem reforçadas, falhas a serem corrigidas e ações educativas a serem implementadas.

Nessa ótica, o professor deve planejar boas sequências didáticas para, por meio delas, proceder à observação diária bem como atividades avaliativas diversificadas e instrumentos variados, refletindo sobre o significado de cada uma delas em relação às capacidades, habilidades, conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem trabalhados.

No processo de avaliação da aprendizagem torna-se fundamental o professor compreender que o levantamento dos conhecimentos prévios do aluno permite realizar a avaliação diagnóstica e que todo o processo de avaliação, posterior, resulta do planejamento de boas sequências didáticas propostas aos alunos, com desafios a serem enfrentados para apropriação de novos saberes.

É importante destacar, que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes, comportam-se de maneiras diversas, portanto, precisam de tempo e estímulos diferentes para atingir o que se definiu como o básico qualitativo de aprendizagem para a disciplina e o ano que vão cursar.

Nessa premissa, a avaliação, neste documento é dimensionada na compreensão de diferentes etapas e funções no processo de ensino e aprendizagem, pois não se pode pretender que o aluno seja criativo, inovador e crítico, utilizando instrumentos avaliativos voltados somente para a medida de quantidade de conteúdos assimilados de forma mecanicista e repetitiva. Tendo como função motivar o crescimento, a “avaliação pode e deve ser motivadora para o educando, pelo reconhecimento de onde está e pela conseqüente visualidade”. (LUCKESI, 1999, p.176).

É tarefa de o professor transformar a avaliação em instrumento de acompanhamento contínuo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, substituindo a ótica de avaliar somente o que o aluno não sabe. Avaliar deve constituir-se em processo centrado na totalidade da prática escolar e não unicamente no aluno.

Portanto, não compete apenas ao professor a tarefa de avaliar como sentença terminal, mas possibilitar ao próprio aluno elaborar, processar, planejar, replanejar e configurarem-se a partir de atitudes, valores, comportamentos, aprofundando e solidificando seus conhecimentos, de forma a desenvolver senso crítico.

Apartir desse pressuposto, a avaliação tem função de alimentar, sustentar, orientar e ajustar

a intervenção pedagógica, verificando o grau de aprendizagem atingido pelo aluno, identificando o quanto ele está se aproximando ou se distanciando da expectativa de aprendizagem.

Os dados colhidos pela avaliação devem representar, para o professor, um elemento de reflexão contínua da sua prática e, para o aluno, um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Para a escola, deve ser um referencial de identificação de prioridades a serem reforçadas, falhas a serem corrigidas e ações educativas a serem implementadas.

No processo ensino aprendizagem o professor deve ter o cuidado de não rotular os alunos em fracos, médios ou fortes, para que não haja o cerceamento da espontaneidade e bloqueio da expressão criadora. Reconhecendo a funcionalidade e aplicabilidade dos PCNs- a avaliação pode ser realizada em três momentos:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage como os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como aprendizagem ocorreu.

Portanto, o processo de avaliar pode levar o professor a refletir sobre o seu modo de ensinar e apresentar os conteúdos, replanejando, quando necessário, para obter uma aprendizagem adequada. É um processo que constitui numa atividade cotidiana, no qual se pretende que o aluno consiga, ao final do ensino fundamental, ampliação de visão de mundo, a construção de sua identidade cultural, a valorização da pluralidade sociocultural da comunidade, bem como de outros povos e nações, a partir dos critérios estabelecidos. Para tanto, espera-se que o aluno tenha adquirido a compreensão da importância de saber PENSAR, OUVIR, FALAR, LER, ESCREVER, reconhecendo a funcionalidade e aplicabilidade dessas capacidades, a partir dos critérios dos objetos de conhecimento:

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

A avaliação da compreensão oral, quando esta habilidade tiver sido trabalhada, envolverá aspectos semelhantes àqueles mencionados para a compreensão escrita, acrescidos do conhecimento dos padrões de natureza fonético-fonológica e de interação social. A avaliação da produção, tanto escrita quanto oral, dependerá naturalmente da ênfase com que essas habilidades serão enfocadas no programa de ensino. O aluno deverá ser capaz de:

demonstrar adequação na produção, no que diz respeito, particularmente, a aspectos que afetam o significado no nível da sintaxe, da morfologia, do léxico e da fonologia;

- demonstrar conhecimento dos padrões interacionais e de tipos de textos orais e escritos pertinentes a contextos específicos de uso da língua estrangeira;

- demonstrar conhecimento de que escritores/falantes têm em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade.

Na produção oral, acrescenta-se a necessidade de demonstrar adequação no uso de traços entonacionais e conhecimentos ao nível fonológico. Em relação à avaliação dessa habilidade comunicativa, é importante notar que a avaliação decorre mais da observação constante do que de uma prova ao final do semestre.

Para a produção escrita, os critérios de avaliação deverão basear-se no foco do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental, ou seja, o envolvimento do aluno na construção do significado. A avaliação dessa habilidade deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical. Esta aumentará gradativamente ao longo da construção da interlíngua do aluno.

7. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Fascículo 2. Na Sala de Aula. Vozes, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Longman, 2001.
- HARMER, J. **How to Teach English**. Longman, 2003.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Longman, 2007.
- HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais**. Sbs Editora, 2009.
- HORWITZ, E. K. **Becoming a language Teacher – a Practical Guide to Second Language Learning and Teaching**. Pearson, 2008.
- LEVENTHAL, I. L. **Inglês é teen! Para professores de Fundamental II e Ensino Médio**. Disal Editora, 2009.
- MARANHAO. Governo do Estado. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão**. São Luís: 2002.
- PINTO A. P. **Aspectos Teóricos e Práticos do Ensino de Inglês Instrumental**. Recife: 1986.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas: língua inglesa**. Recife: 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular – Língua Estrangeira – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos**. São Luís: 2008.
- THORNBURY, S. **Language Activities for Teenagers**. Cambridge University Press, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

ANEXO

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL

NÍVEL	DISCIPLINA	ANOS INICIAIS												ANOS FINAIS											
		CICLO DE APRENDIZAGEM INICIAL						SISTEMA SERIADO						SISTEMA SERIADO						SISTEMA SERIADO					
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO							
CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA						
ENSINO FUNDAMENTAL	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA																							
		MATEMÁTICA																							
		CIÊNCIAS NATURAIS	21 h	840 h	21 h	840 h	21 h	840 h	06 h	240 h	06 h	240 h	05 h	200 h	05 h	200 h	05 h	200 h	05 h	200 h	05 h	200 h			
		HISTÓRIA																							
		GEOGRAFIA																							
		ENSINO RELIGIOSO																							
PARTE DIVERSIFICADA	ARTE	04 h	160 h	04 h	160 h	04 h	160 h	02 h	80 h	02 h	80 h	02 h	80 h	02 h	80 h	02 h	80 h	02 h	80 h	02 h	80 h				
	EDUCAÇÃO FÍSICA																								
	LÍNGUA ESTRANGEIRA																								
TOTAL	FILOSOFIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01 h	40 h	01 h	40 h	01 h	40 h	01 h	40 h	01 h	40 h				
		25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h	25 h	1000 h				

OBS: a implementação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino e abrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, será efetivado com a inclusão de conteúdos que deverão ser ministrados, em especial, nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira.

INDICADORES Dias letivos - 200
 Semanas Anuais - 40
 Intervalos diários - 15 minutos
 Total de dias trabalhados na semana - 05 dias
 Duração da hora-aula - 50 minutos
 Total de carga horária do curso - 9.000 horas /aula

Legenda
 CHS - Carga Horária Semanal
 CHA - Carga Horária Anual

