



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

LÍNGUA INGLESA

SÃO PAULO, 2017

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Leila Barbosa Oliva

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Cristina Aparecida Reis Figueira
Juçara Inglez Ribeiro Gontarczik
Linéia Ruiz Trivilin
Márcia Andréa Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Silvio Luiz Caetano
Susan Quiles Quisbert
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIFEM

Minéa Paschoaleto Fratelli

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIFEM

Carla da Silva Francisco
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Dilean Marques Lopes
Felipe de Souza Costa
Hugo Luís de Menezes Montenegro
José Roberto de Campos Lima
Karla de Oliveira Queiroz
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Maria Alice Machado da Silveira

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espírito Santo
Sueli de Lima
Vinicius Alves Schaefer

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

EQUIPE TÉCNICA - MULTIMEIOS

Adriana Lúcia Milaré de Medeiros Caminiti
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana de Paula Cominato
Daniel Arroyo da Cunha
Fernanda Gomes Pacelli
Jovino Soares Pereira dos Santos
Paula Letícia de Oliveira Floriano
Roberta Cristina Torres da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa. São Paulo:
SME/COPEP, 2017.

96p. : il.

Bibliografia

ISBN 978-85-8379-059-4 (versão impressa)
ISBN 978-85-8379-058-7 (versão eletrônica)

1.Educação - Currículos 2.Ensino Fundamental 3.Língua Inglesa I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME15/2017



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Minéa Paschoaleto Fratelli

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)

Edda Curi

Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Minéa Paschoaleto Fratelli

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

LÍNGUA INGLESA

ASSESSORIA

Adriana Ranelli Weigel

Glaucia d'Olim Marote Ferro

EQUIPE TÉCNICA SME

Maria Alice Machado da Silveira

Vera Lúcia Benedito

GRUPO DE TRABALHO

Benelia de Jesus da Silva

Dalini de Barros Galvão Silva

Daniel James Silva

Edileusa Andrade de C. A. Costa

Elenilda Francisca da S. Souza

Eliane Aparecida dos Santos Luscini

Erivaldo Carlos Gomes

Josilaine de Queiroz Pereira Cunha

Liliane Peres de Campos Almeida

Luciana Costa Nogueira

Luciana dos Santos Ferreira Shinohara

Mirtes Iamami Abe

Nelsi Maria de Jesus

Roberto Souza Meira

Romeu Guimarães Gusmão

Ronaldo José Correa Bernardo

Sarah dos Santos Jerônimo Henrique

Soraia Regina Conceição

Tatiana Ferreira Costa

Thais Blasio Martins

Vanessa de Oliveira Gomes

LEITORES CRÍTICOS

Equipe da Divisão de Educação

Especial - SME

Equipe da Divisão de Educação

de Jovens e Adultos - SME

Equipe da Divisão de Educação

Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido

Fernando José de Almeida

Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL - ODS

Barbara Oliveira

LÍNGUA INGLESA

Felipe de Souza Costa

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento e aos Estudantes que participaram da pesquisa realizada.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história desta Rede.

Durante o mês de agosto, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da Rede para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que agora apresentamos. Os estudantes também tiveram voz, participando de um amplo processo de escuta, que mapeou seus anseios e recomendações sobre o que e como querem aprender.

Nestas páginas, vocês encontrarão discussões e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e à educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças e aos adolescentes das nossas escolas, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implantação a produção de um volume com Orientações Didáticas e a de Materiais Didáticos, que complementam as discussões deste currículo e apoiam as atividades diárias com os estudantes. A formação continuada dos profissionais da Rede também integra essas ações, pois é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões e nos territórios da cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação, educadora e educador, é fundamental para que os objetivos deste Currículo da Cidade deixem as páginas e ganhem vida!

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1	INTRODUTÓRIO	9
Apresentação		10
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo		10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade		14
Concepção de Infância e Adolescência		15
Concepção de Currículo		17
Conceito de Educação Integral		19
Conceito de Equidade		22
Conceito de Educação Inclusiva		25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo		27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes		28
Matriz de Saberes		33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade		35
Ciclos de Aprendizagem		39
Ciclo de Alfabetização		40
Ciclo Interdisciplinar		42
Ciclo Autoral		42
Organização Geral do Currículo da Cidade		44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		45
Eixos		46
Objetos de Conhecimento		46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		46
Currículo da Cidade na Prática		48
Implementação do Currículo da Cidade		49
Gestão Curricular		50
Avaliação e Aprendizagem		52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade		57
Um Currículo Pensado em Rede		59

PARTE 2 LÍNGUA INGLESA61

Currículo de Língua Inglesa Para a Cidade de São Paulo 62

Introdução e Concepções do Componente Curricular..... 63

Direitos de Aprendizagem de Língua Inglesa..... 65

Ensinar e Aprender Língua Inglesa no Ensino Fundamental 66

Sociedade da Informação67

Linguagem Como Prática Social 68

O Inglês Como Língua Franca: Interculturalidade em Foco 69

Eixos Estruturantes 70

O Ensino de Língua Inglesa nos Ciclos 72

Ciclo de Alfabetização73

▪ Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização 75

Ciclo Interdisciplinar..... 78

▪ Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo Interdisciplinar79

Ciclo Autoral 84

▪ Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo Autoral85

Orientações para o Trabalho do Professor 92

Referências da Parte 1 – Introdutório 94

Referências da Parte 2 – Língua Inglesa 95





PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo.

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes.

O processo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo **como base as seguintes premissas para sua construção:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: O Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes

que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.

Para que esses estudantes tenham seus direitos garantidos, reconhece-se a necessidade de adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades, documentos esses que serão produzidos pela SME dialogando com o Currículo da Cidade.

O Currículo da Cidade estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC/DIEFEM, o documento tem sua versão finalizada, para ser implementado pelas escolas da Rede. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹ considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

¹. Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a “construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37)

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “[...] é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo e permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua terceira versão, publicada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais nacionais e internacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais citamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

2. Lei nº 8.069/90.

3. Lei nº 9.394/96.

4. Lei nº 13.146/15.

5. http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf

6. Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: Cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder o desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

De acordo com a terceira versão da BNCC (2017, p. 11), “a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito”.

O Currículo da Cidade contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades.

O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação e exclusão do estudante e, assim, contribuir para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

Ainda segundo a BNCC (2017, p. 11):

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos e que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.

Nesse sentido, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos

países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavor de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto o Currículo da Cidade de São Paulo, como cidade componente deste país, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!” Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas unidades escolares e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que os estudantes tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, o Currículo da Cidade define uma Matriz de Saberes, com a qual as Áreas do Conhecimento devem se comprometer em cada ciclo do Ensino Fundamental.

Além disso, essa Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia desses saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo do Ensino Fundamental e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que em publicação sobre direitos de aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (2016), a SME já reconhecia a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pelo Currículo da Cidade fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos educandos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que dão voz aos estudantes, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de permitir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso dos estudantes à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a escola de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.

Além disso, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990);

- Lei 10.639 (2003) e Lei 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

Cabe destacar que, pela primeira vez, um documento curricular levou em consideração a opinião dos estudantes da Rede Municipal de Ensino. A Matriz de Saberes reflete as respostas dos 43.655 estudantes que participaram de pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% aponta gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considera que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

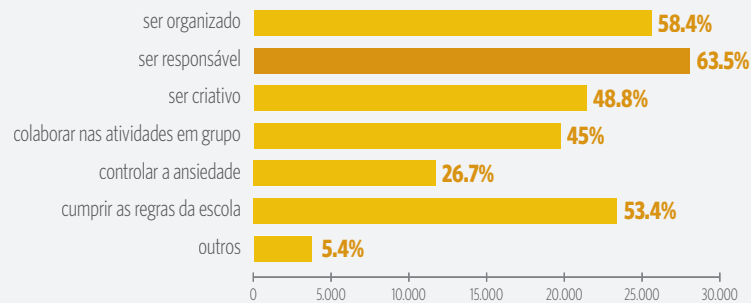
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

Essa pesquisa de opinião dos estudantes dá indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Eu acho legal participar de projetos



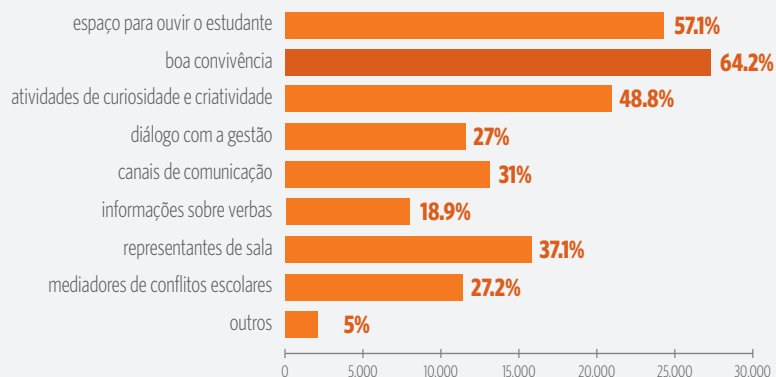
Na escola, eu preciso



Fica mais fácil aprender quando o professor



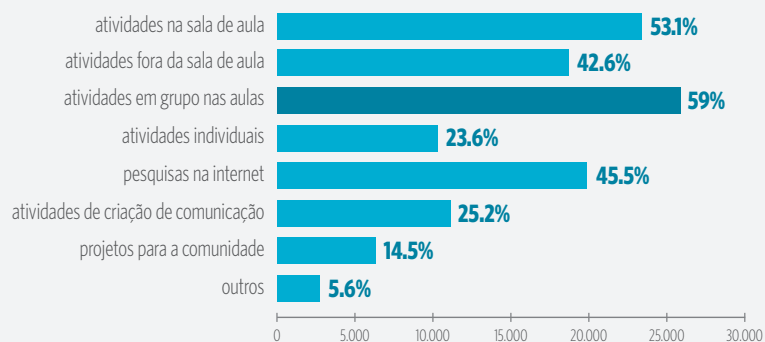
Acho importante na minha escola ter



Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse



Eu aprendo melhor quando faço



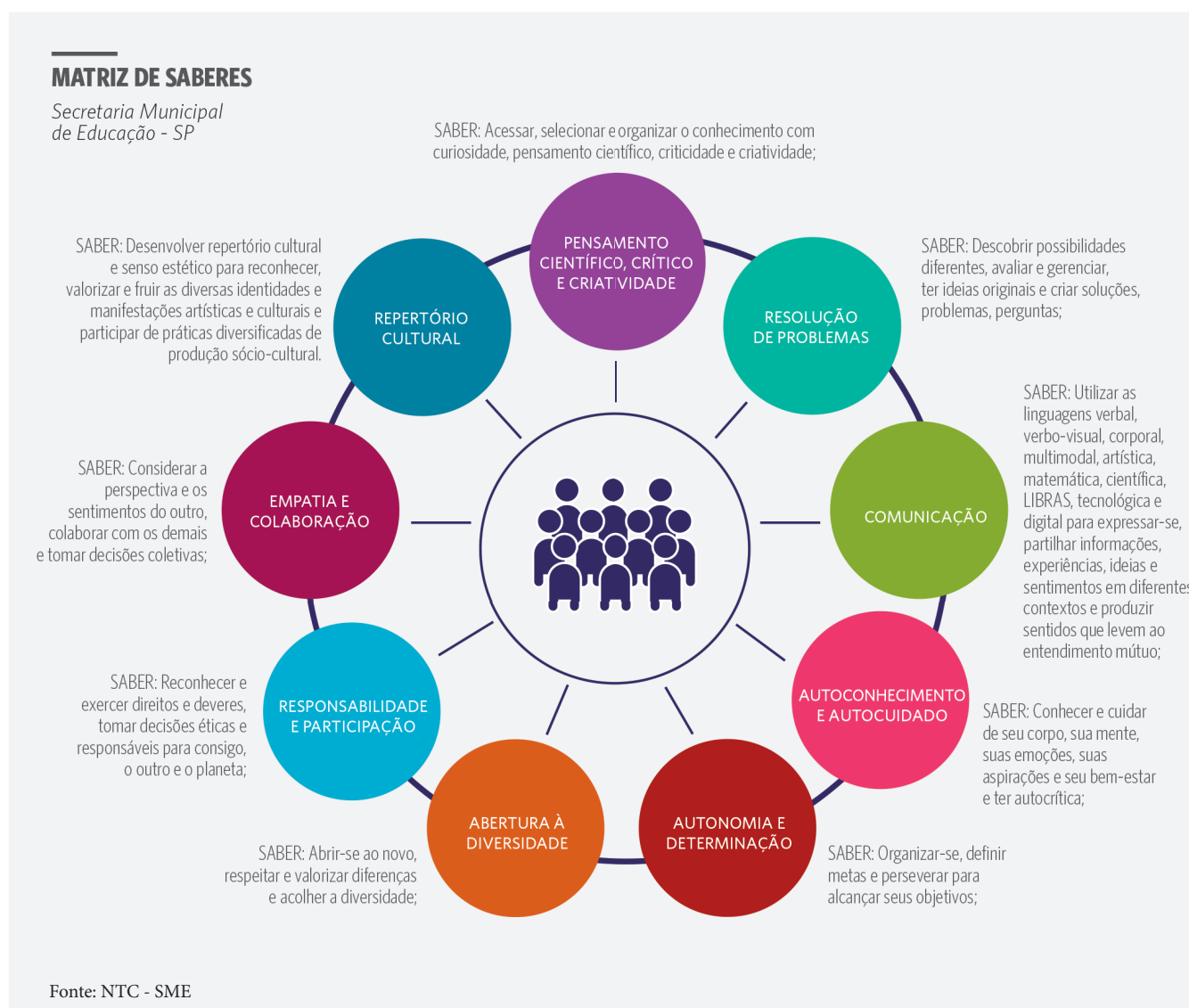
Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes tem como propósito:

Formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável.

A Matriz de Saberes indica o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade e pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, pensamento científico, criticidade e criatividade;

Para: Observar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses; refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade; produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, avaliar e gerenciar, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, LIBRAS, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Organizar-se, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a matriz de saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano de escolas e salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas



Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia Limpa e Acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: : <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁷ para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁷ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável:

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.

CICLOS DE APRENDIZAGEM



A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construir seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

As infâncias são diversas. Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

Crianças são detentoras de direitos e deveres. As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita. Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem. Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado. Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

Projeto de Docência Compartilhada: A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

Interdisciplinaridade: Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise,

argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes.
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.

ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O Currículo da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Sendo assim, o documento curricular de cada um dos diferentes Componentes Curriculares expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino

Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016a, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da matriz de saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁸. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

⁸. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analise os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifique as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Compreendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes.

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componham um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem.

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

—

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses, porque os ensina a se avaliarem, e também para professores, porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada à tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** - Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares.

A matriz de saberes, os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:

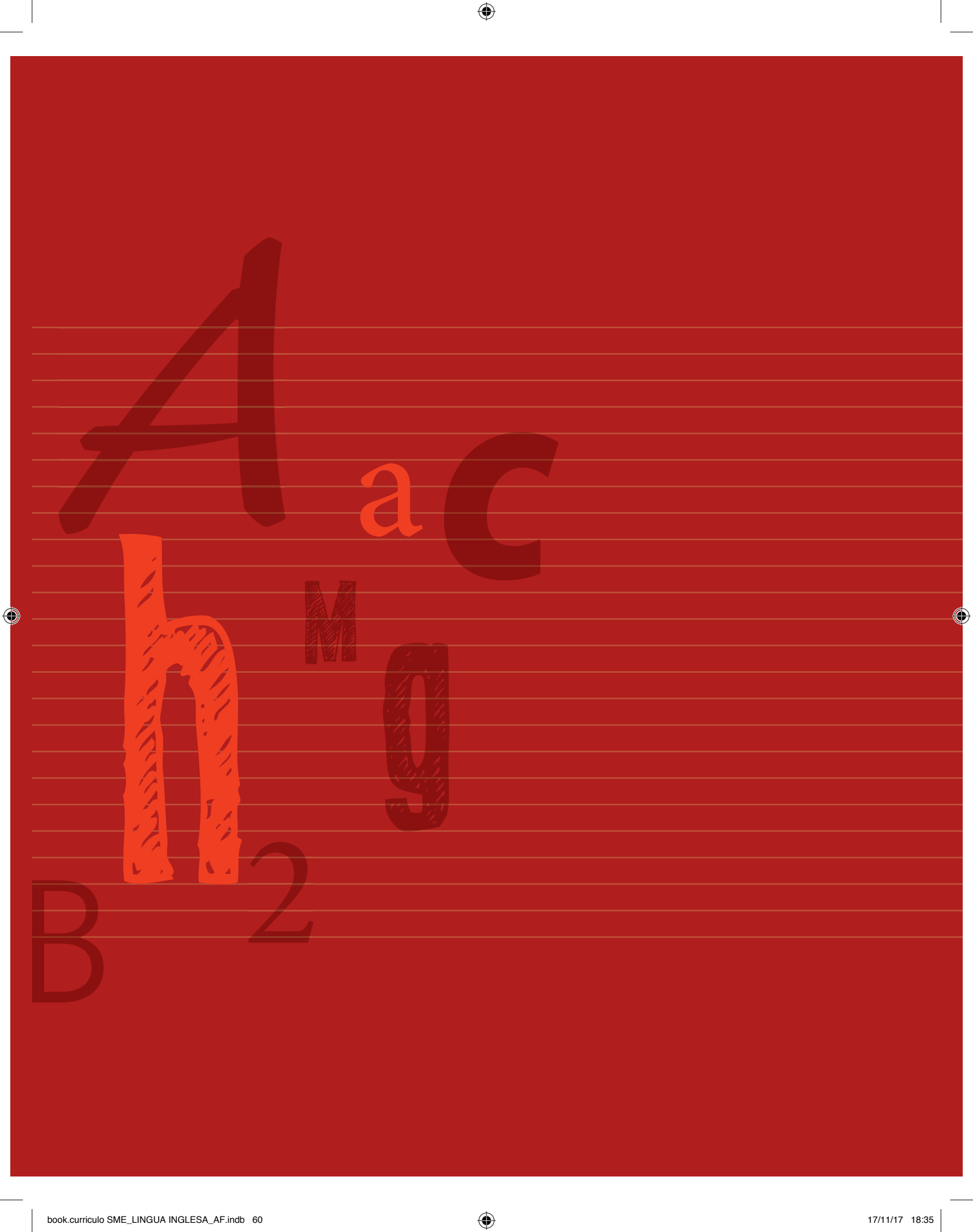
EF Ensino Fundamental;

OX ano de escolaridade;

LIXX Componente Curricular Língua Inglesa seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisão dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.



PARTE 2

LÍNGUA INGLESA

CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

O **currículo** de Língua Inglesa da Cidade de São Paulo foi organizado a partir da experiência e da formação dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino, nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, os quais trouxeram para as reflexões um pouco da história do ensino de Língua Inglesa e uma proposição fundamentada nos documentos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa (2016), Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem (2007) e, também, nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, resultando nos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da Rede.

Foram estudadas para a organização deste currículo as especificidades dos documentos orientadores do componente curricular e a possibilidade de propor avanços em relação à elaboração de uma proposta de currículo de Língua Inglesa para os três ciclos, em especial para o de Alfabetização, regido até o presente momento pela Portaria nº 5.361, de 04 de novembro de 2011, que instituiu o Programa de Língua Inglesa no Ciclo I.

O documento está pautado em concepções interacionistas de linguagem, língua e aprendizagem, além de destacar os conceitos de multiletramento, multimodalidades, hibridismo, plurilinguismo e interculturalidade no componente curricular, organizando os quadros de referência dos eixos estruturantes, dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos para todos os anos do Ensino Fundamental (1º ao 9º), visando ao atendimento dos Direitos de Aprendizagem dos estudantes.

Os fundamentos norteadores se ancoram nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), entre eles, os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa (2016), as discussões sobre a

1. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 Junho. 2017.

BNCC e as Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ciclo II – Língua Estrangeira (2007), além das reflexões trazidas no processo de construção da BNCC.

O primeiro documento estudado foi o dos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Inglesa (2016), o qual recuperou a história de aprendizagem de línguas estrangeiras (em especial o de inglês) no Brasil, desde seu início, do período colonial até os dias atuais, explicitando, de modo abrangente, as questões mais atuais sobre o papel da Língua Inglesa e de sua aprendizagem em um mundo cada vez mais globalizado, marcado pela sociedade do conhecimento e por características como transitoriedade das informações, conectividade, cultura digital, hibridismo e pluralidade cultural e linguística.

Em consonância com as proposições apresentadas nas discussões da BNCC, em se tratando da Educação Integral dos estudantes, tais questões também são destacadas, em razão do novo cenário mundial que se apresenta:

[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 17).

O documento Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Inglesa (2016) estabelece conteúdos para línguas estrangeiras em geral e avaliava como positiva a perspectiva adotada nessa construção:

a integração entre interação oral e interação escrita em práticas sociais, e não o estudo da língua como sistema. Ressalvadas eventuais críticas à difícil tarefa de desenhar um currículo comum que dê conta de toda diversidade do país, a revalorização da oralidade no ensino de línguas é positiva, pois viabiliza contemplar gêneros discursivos orais, escritos, visuais e híbridos em face das novas formas de significação e ampliação de acesso a outros povos e culturas por meio da interação em outras línguas (SÃO PAULO, 2016a, p. 10).

Na trajetória histórica do ensino de Língua Inglesa na Rede, o documento Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ciclo II – Língua Estrangeira, publicado em 2007, fundamenta as orientações sob uma visão sociointeracionista da linguagem, com base na perspectiva do estudo da língua como discurso e elenca, nessa proposição, gêneros e expectativas. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos descrevem contextos nos quais os gêneros encontram condições para se manifestar, permitindo escolhas feitas com autonomia, tanto no currículo estabelecido pela Rede como nos planejamentos elaborados pelos professores nas escolas onde atuam.

O presente documento valoriza a oralidade a partir das vivências do uso da Língua Inglesa em ambiente escolar, que procura explicitar habilidades envolvidas na interação discursiva, na formação dos laços afetivos, convivência escolar, na produção e compreensão de textos orais.

Os eixos estruturantes do componente de Língua Inglesa são apresentados em relação a um rol de práticas de linguagem específicas, para apoiar a contextualização dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, com destaque para: **a concepção de linguagem como prática social, a perspectiva dos (multi)letramentos, a visão de inglês como língua franca e os conceitos de interculturalidade.**

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Os direitos de aprendizagem visam a garantia do acesso e a apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de se construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a escola deve estimular a participação dos estudantes em situações que promovam a reflexão, a investigação e a pesquisa, a resolução de problemas e espaços onde possam representar e vivenciar suas experiências e ressignificá-las a partir da construção de novos conhecimentos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do currículo de Língua Inglesa da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa (2016) e, também, nos documentos Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).



LEIA MAIS

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

ENSINAR E APRENDER LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

O termo sociedade de informação é frequentemente utilizado para indicar o momento atual, no Brasil e no mundo. Ele é bastante recente, datado do final do século XX, especialmente a partir da década de 80, relacionado ao conceito de globalização. É resultante da necessidade de explicar e justificar fenômenos sociais de uma “Nova Era” – advindos dos avanços da telecomunicação em função do surgimento e desenvolvimento da informática. Nesse sentido, a sociedade de informação, também chamada de sociedade do conhecimento, está ainda em processo de desenvolvimento e expansão.

Diretamente relacionada às mudanças nas formas de produção e edição das informações, bem como à expansão e à velocidade de distribuição e disseminação dessas informações, essa nova sociedade apoia-se no uso e nos avanços das novas tecnologias de informação e comunicação. Como consequência, culturas e identidades coletivas são concebidas, possibilitando, assim, a ocorrência de interações entre povos de línguas e culturas diferentes. Desse modo, ao integrar as tecnologias de informação e comunicação, promove-se a cooperação e compartilhamento do conhecimento, valorizando o direito à informação como “bem social”, visto como atributo essencial para o desenvolvimento cultural e social do mundo como um todo.

Apesar dos avanços da tecnologia e do fluxo da informação pela comunicação nas duas últimas décadas, certas regiões do chamado mundo global ainda estão excluídas parcial ou totalmente desse processo. Nesse cenário, impõe-se um desafio para a educação mundial nunca antes existente, que é o de repensar e implementar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação no ensino, de modo a possibilitar a inclusão social de todos em um novo paradigma que permita o desenvolvimento da economia dos países.

Assim, surge mais um desafio à educação escolar: promover o acesso dos estudantes ao “mundo digital”, para que possam participar de maneira efetiva da sociedade de informação e comunicação.

Se o mundo digital tem permitido estreitar fronteiras e ressignificar as dimensões de tempo e espaço entre os indivíduos, então é de se esperar que aprender a Língua Inglesa também tenha seu papel renovado e ampliado, dentro de uma abordagem educativa mais crítica e consciente. Nessa direção, o currículo de Língua Inglesa da Rede ganha novos contornos, uma vez que:

processos de globalização e de democratização mais recentes, ligados à mudança de uma sociedade tipográfica para uma sociedade digital, possibilitaram um aumento expressivo da conectividade entre os povos disseminando o Inglês por todas as esferas de atividades sociais, e, consequentemente, por vários grupos sociais, não estando mais o idioma restrito à chamada classe alta (RIZVI; LINGARD, 2010. p. 11).

É, portanto, dentro desse contexto que precisamos compreender as concepções de linguagem, de língua e, mais especificamente, a visão de Língua Inglesa adotadas no currículo aqui proposto:

LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Este documento curricular propõe a linguagem como sistema semiótico, com formas de expressão cada vez mais caracterizadas pelo hibridismo em face da cultura digital e das tecnologias de informação. Assim, textos verbais, o gesto, a música, a imagem, o desenho, formatos, entonações, olhares, movimentos e outros se constituem como multimodais, característica presente nas interlocuções mediadas pelas práticas de linguagem.

Nesse sentido, os componentes curriculares que integram a área das linguagens tomam como centro organizador do trabalho na escola as **práticas de linguagem**, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas. Assim, ao compreendermos a língua como construção social, entendemos que os sentidos advêm do contexto de uso da língua, em um movimento que prevê a multiplicidade de sentidos nas situações discursivas.

“Sob essa perspectiva, o sujeito não mais “codifica” ou “identifica” o que lhe foi comunicado com base em modelos previamente definidos, mas “significa”, “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado” (SÃO PAULO, 2016a, p. 22).

Tais atividades não acontecem isoladamente: estão integradas do ponto de vista social em conexões cada vez mais amplas e complexas, em usos heterogêneos da linguagem, nos quais, em se tratando da escrita, por exemplo, modos de ler e escrever são indissociáveis, criados e reinventados. Essa multiplicidade de usos da linguagem, em contexto multimodal, que se constitui em um processo

mais complexo de recriação e negociação de sentidos, é o que recentemente se denominou de multiletramentos.

Diante disso, entende-se que a língua, em uso, implica considerar que os textos se constituem de modos variados (multimodalidade) e em práticas sociais observáveis no mundo real, que integram, fundamentalmente, uma sociedade letrada de diversas formas (multiletramentos).

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: INTERCULTURALIDADE EM FOCO

O conceito de língua franca não é novo. Comumente, é utilizado para expressar uma língua de contato, ou seja, uma língua que se presta para a comunicação entre grupos ou membros com línguas diferentes que mantêm, entre eles, atividades de comércio ou outras interações de proximidade. Atualmente, com a perspectiva de um mundo cada vez mais globalizado, já apontada anteriormente, o conceito é ressignificado. O documento dos Direitos de Aprendizagem apresenta a visão da Língua Inglesa como língua franca:

Vemos, assim, todo um movimento de ressignificação do Inglês como língua franca, ou seja, uma língua que possibilita a produção, colaboração e distribuição do conhecimento entre sujeitos pertencentes a comunidades linguístico-culturais distintas, e que serve para o **agenciamento crítico** nas novas mobilizações sociais que vêm ocorrendo em todo o globo. Assim é que, para além de estudos estritamente estruturais ou funcionais, o ensino de Inglês como língua estrangeira na contemporaneidade expande seu escopo, assumindo um importante desafio: o ensino de suas especificidades no que tange a aspectos linguístico-discursivos concomitantemente à formação ética e responsável dos educandos e educandas para que estes possam melhor responder às demandas de uma sociedade plurilíngue e transcultural (SÃO PAULO, 2016a, p. 11).

Desse modo, no contexto atual, inserem-se também novos paradigmas no ensino de inglês, face à visão do seu ensino ligada a conceitos como o de língua franca e, mais recentemente, o de língua adicional². Essa perspectiva permite questionar a visão de que o único inglês correto – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos, por exemplo. Em função disso, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças e para a compreensão de como elas são produzidas (BRASIL, 2017).

Tais implicações também estão presentes no documento Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral, que reafirma a presença cada vez mais notória dos processos de inter/trans/culturalidade devido a fluxos migratórios

2. Para saber mais, leia o documento dos Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Inglesa (2016, p. 22).

cada vez mais intensos, conferindo à Rede uma nova faceta multicultural e pluri-língue. Já não se trata da escolha de ensinar a Língua Inglesa de origem britânica ou americana, mas sim do “entendimento de que o inglês não está mais atrelado a sua origem anglo-saxã, já que se desenraíza na intensificação de seu uso por falantes não nativos em todo o globo” (SÃO PAULO, 2016b, p. 23-25).

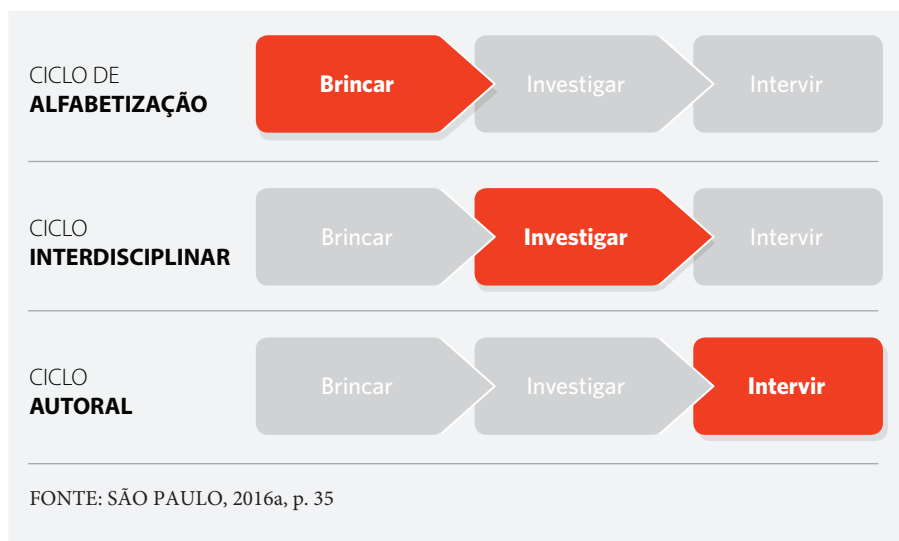
EIXOS ESTRUTURANTES

Em 2011, a Portaria nº 5.361 instituiu o Programa Língua Inglesa no Ciclo I. O ensino de inglês passou a ser contemplado em todos os anos dos ciclos do Ensino Fundamental na Rede, acarretando na organização de um currículo para Língua Inglesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, ainda que a obrigatoriedade de oferta da língua para todo o território nacional esteja prevista a partir do 6º ano. Assim, a progressão de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o inglês prevê momentos de retomada de conteúdos de forma processual e contínua, numa perspectiva que sugere um currículo espiralado.

Neste documento, observa-se a indicação de eixos estruturantes que partem das vivências e experiências de estudantes, com ênfase nos processos de conhecimento a partir das práticas de linguagem: falar, escrever, vivenciar, brincar, pensar, intervir, investigar, sentir. Tais práticas encontram ressonância com ações presentes nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como perguntar e responder, entrevistar, compor, participar, produzir, apreciar, valorizar, entre outros.

Na atualização do currículo de forma geral, também fizemos um exercício de pensar temas amplos o suficiente para que pudessem ser trabalhados ao longo do Ensino Fundamental e servir como ponto de exploração para inter-relações diversas: dos objetos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, dos diferentes conteúdos disciplinares, das vivências escolares variadas e de culturas. Em função disso, elegemos o “hipertema” **identidade e diversidade** para ser o fio condutor das vivências em Língua Inglesa na escola, principalmente no que diz respeito a temas e assuntos sobre os quais os conteúdos podem ser trabalhados, não apenas por seu aspecto amplo, mas também por trazer, em seu bojo, a importância do conceito de equidade.

Mantivemos, da mesma forma, o enfoque dado pelo currículo de Língua Inglesa a determinados processos de conhecimento nos ciclos, conforme mostra a imagem a seguir:



Neste Currículo da Cidade, também incorporamos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes componentes curriculares. Nos quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento há uma correspondência com os ODS relevantes para aqueles objetivos, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

Formas de integrar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS na prática escolar serão detalhadas no documento de orientações didáticas dos diferentes componentes curriculares. Educadores e estudantes são protagonistas na materialização dos ODS como temas de aprendizagem e têm ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros, com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e prática.

Finalmente, apresentamos uma breve descrição de cada ciclo de aprendizagem e seus respectivos quadros com eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS CICLOS



CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O brincar é, segundo Borba (2007), fundamentado nas visões de Vygotsky (2007), “atividade humana criadora” de aprendizagens na infância. É por meio das vivências lúdicas, com jogos, brincadeiras que envolvem cantar, desenhar, recitar, entre outras, que as crianças iniciam o processo de agenciamento social e, portanto, o brincar é, por assim dizer, a atividade de aprendizagem fundamental para esses sujeitos:

o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2007, p. 37).

As crianças, desde o 1º ano, participam do processo de alfabetização em Língua Portuguesa, concomitantemente ao aprendizado de Língua Inglesa. A aquisição da linguagem escrita mantém uma relação de reciprocidade entre as ações de ler e escrever, na medida em que essas práticas de linguagem são inseridas no contexto social. Assim, as crianças nas aulas de Língua Inglesa vivenciarão as práticas e usos que dela são feitos, apesar de a linguagem escrita não ser objeto de ensino no Ciclo de Alfabetização.

Nessa direção, tanto no caso do aprendizado de língua materna como no de Língua Inglesa, situações reais de interação social, experimentação e vivências que envolvem o uso da língua é que permitirão o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse processo de experimentação e vivências, iniciado na Educação Infantil, é que está inserida a aprendizagem de Língua Inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que deve levar em consideração a ressignificação dessas interações e vivências das crianças.

Conforme apresentado na introdução deste subitem, o Ciclo de Alfabetização prevê o trabalho centrado na ação do **brincar**, tendo como característica principal

vivências que privilegiem a linguagem oral. O trabalho com a produção textual escrita, de modo mais adensado, tem início no Ciclo Interdisciplinar, a partir dos nove anos, quando esse processo já está mais consolidado em Língua Portuguesa. Assim, no Ciclo de Alfabetização, as aprendizagens de Língua Inglesa estão organizadas a partir dos seguintes eixos: **Práticas de Linguagem Oral – Produção e Escuta, Práticas de Leitura de Textos, Práticas de Análise Linguística e Dimensão Intercultural.**



É importante salientar que muito do que se faz com a modalidade escrita na fase inicial desse ciclo está relacionado à concepção da escrita no inglês fundamentada principalmente no letramento, em que pese o trabalho desenvolvido em língua materna também na alfabetização.

Com ênfase no conteúdo brincar, como dito anteriormente, além de contextualizar essa vivência, os gêneros textuais materializam práticas de linguagem potencialmente significativas nessa faixa etária. Desse modo, procuramos contemplar o que já havia sido estabelecido como pressuposto pedagógico nos direitos de aprendizagem, que se imbricam com as propostas previstas na Portaria 5.361 (2011), que instituiu o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, propomos o seguinte quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para este ciclo:




QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Foco no **BRINCAR**, a partir das práticas da vida cotidiana relacionadas ao universo da criança e às atividades sociais nas quais interage. Gêneros textuais que devem ser priorizados: contos tradicionais, contos de repetição, fábulas, parlendas, cantigas de ciranda, poemas, regras de jogos e brincadeiras e brincadeiras cantadas.

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Convívio social. Rotinas de sala. Interação discursiva. 	(EF01LI01) Conhecer e utilizar saudações, cumprimentando em inglês (<i>Hi, Hello, Good morning/afternoon, Bye/See you</i>).	
		(EF01LI02) Reconhecer elementos que marquem a transição na rotina das atividades na aula de inglês (agenda do dia, canções de transição, finalização da aula, entre outros).	
		(EF01LI03) Participar de atividades lúdicas (cantar, dançar, brincar).	
		(EF01LI04) Experimentar brincadeiras, acompanhando as orientações do professor de Língua Inglesa.	
		(EF01LI05) Perguntar e dizer o nome (<i>What's your name? I'm... / My name's ...</i>).	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura Práticas de leitura/letramento. 	(EF01LI06) Mobilizar o repertório para antecipar os elementos de uma narrativa.	
		(EF01LI07) Reconhecer uma história contada por meio de recursos multimodais e/ou relato do professor.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: família, animais de estimação, partes do corpo (3) e verbos relativos a movimentos corporais do brincar.	(EF01LI08) Usar expressões para apresentar um amigo, os membros da família e animais de estimação (<i>This is my friend... / This is my mom...</i>).	
		(EF01LI09) Reconhecer instruções indicativas de movimentos corporais (por exemplo, <i>jump, turn around, raise your hand, touch your nose, go, stand still, sit down, run</i>).	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Brincadeiras infantis ao redor do mundo.	(EF01LI10) Conhecer brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de inglês como língua nativa ou língua adicional.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Rotinas de sala. Convívio social. Interação discursiva. 	(EF02LI01) Construir, com a mediação do professor, a agenda da aula de Língua Inglesa.	
		(EF02LI02) Interagir com o professor e colegas de forma respeitosa, utilizando as expressões “ <i>excuse me</i> ”, “ <i>please</i> ”, “ <i>thank you</i> ”.	
		(EF02LI03) Experimentar brincadeiras em inglês, repetindo espontaneamente algumas palavras e/ou expressões a convite do professor.	
		(EF02LI04) Participar da dramatização de uma história contada.	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura/letramento. 	(EF02LI05) Reconhecer as características do portador (título e autor).	
		(EF02LI06) Antecipar o tema de uma narrativa por meio de seu título, observação de imagens e/ou recursos multimodais.	
		(EF02LI07) Conhecer uma narrativa acompanhando a leitura oralizada ³ .	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: números cardinais, objetos escolares, cores, brinquedos favoritos, preposições de lugar (<i>in, on</i>).	(EF02LI08) Usar vocabulário para descrever as cores de materiais escolares e sua localização (<i>My pen case is blue. It is in my school bag</i>).	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Histórias infantis ao redor do mundo: enfoque multicultural e plurilíngue.	(EF02LI09) Conhecer histórias infantis tradicionais de diferentes povos e culturas, falantes de diversas línguas, por meio da Língua Inglesa.	
		(EF02LI10) Explorar as histórias infantis presentes no repertório de crianças imigrantes da comunidade.	

3. Compreende-se aqui a leitura oralizada como atividade de contação de histórias, leitura em voz alta feita pelo professor de forma lúdica.

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Convívio social. Interação discursiva. 	(EF03LI01) Experimentar brincadeiras em inglês repetindo espontaneamente algumas palavras e/ou expressões típicas dessas vivências.	
		(EF03LI02) Perguntar e responder sobre o aniversário (<i>When is your birthday? May 1st</i>).	
		(EF03LI03) Perguntar e responder a origem (<i>Where are you from? Guianases. / Where is this story from? Canada</i>).	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura/letramento. 	(EF03LI04) Reconhecer, em situação de trabalho coletivo, elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço).	
		(EF03LI05) Compreender a estrutura composicional de textos presentes no cotidiano escolar e familiar (por exemplo, calendário, agenda, convite de aniversário, entre outros).	
		(EF03LI06) Conhecer narrativas, contadas em inglês.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: números cardinais (retomada e ampliação) e ordinais, meses do ano, dias da semana, atividades escolares e favoritas, pronomes pessoais (<i>I, You</i>).	(EF03LI07) Reconhecer a data da aula em inglês.	
		(EF03LI08) Usar vocabulário relativo a preferências sobre atividades escolares (<i>I like English / I like reading stories</i>).	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Histórias infantis ao redor do mundo: enfoque em países anglófonos.	(EF03LI09) Conhecer histórias infantis típicas de países anglófonos (por exemplo, Canadá, Irlanda, Nigéria, Austrália, Índia, Jamaica, entre outros).	



CONEXÕES

“A interdisciplinaridade é o resultado de vivências de alunos e professores a partir de aprendizagens criadas no diálogo da/na escola. Por isso ela não é apenas uma teoria ou algo realizado pelo discurso interdisciplinar, mas pela prática do diálogo filosófico, ético e problematizador sobre as questões do conhecimento, sua íntima ligação com o projeto humano e digno de sociedade e do ser de cada pessoa. Seu resultado é a formação do pensamento interdisciplinar. A interdisciplinaridade é construída pela aprendizagem pessoal dos estudantes à medida que vivenciam valores e ideias sobre a vida. No Ciclo Interdisciplinar, é proposta a realização da docência compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. As aulas de Educação Física, as atividades de Informática, as experiências da Sala de Leitura, as aulas de Inglês, assim como as de Artes, se preparadas, analisadas, avaliadas e repaginadas em conjunto pelos professores se constituem num espaço, por excelência, de vivências e conhecimentos interdisciplinares” (SÃO PAULO, 2016b, p.20).

CICLO INTERDISCIPLINAR

Crianças, desde sempre, são muito curiosas. Nas vivências cotidianas com adultos e outras crianças, em espaços variados, elas apreendem o mundo, explorando seu entorno, a natureza e as próprias experiências sociais das quais participam, observando, sentindo e perguntando. Neste ciclo, a ênfase está no **investigar**, ainda que com o apoio do professor e na relação com o outro, respeitando a individualidade ou modo de ser e agir de cada um, como uma das maneiras de conhecer o mundo à sua volta e, agora, por meio da Língua Inglesa.


É coerente, então, que este ciclo esteja a serviço da interdisciplinaridade no tratamento pedagógico dos conteúdos. Essa proposição também não é novidade na Rede. O documento Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem Ciclo II – Língua Estrangeira já apontava a necessidade de articular as disciplinas curriculares de forma a integrar conteúdos, não apenas em projetos interdisciplinares, mas também “pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento” (SÃO PAULO, 2007, p.18-19).

Alinhados, portanto, com esses documentos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Interdisciplinar priorizam o trabalho integrador, as relações entre conhecimentos e a reflexão mais consubstanciada sobre os usos da Língua Inglesa de forma contextualizada. Neste ciclo, a novidade é a presença do eixo de **Práticas de Produção Textos Escritos** e de um objeto de conhecimento denominado **Práticas Investigativas**, voltado para o Eixo **Práticas de Linguagem Oral – Produção e Escuta**.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

Foco no **INVESTIGAR**, por meio de práticas investigativas relacionadas ao entorno da criança (a comunidade, bairro ou cidade onde vive, por exemplo) e ao aguçamento da curiosidade para explorar o mundo. Gêneros textuais e portadores que devem ser priorizados: narrativas históricas de cunho mitológico, histórias em quadrinhos, contos tradicionais, de mistério e histórias fantásticas, fábulas modernas, filmes de animação, músicas e canções para brincar, seriados e programas infantis.





4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Convívio social. Interação discursiva. Produção de textos orais (de forma colaborativa). 	(EF04LI01) Utilizar expressões de cumprimentos (<i>How are you? I'm fine, thanks</i>).	
		(EF04LI02) Utilizar expressões para perguntar e responder sobre quem são as pessoas da família (<i>Who is Alice? She is my sister. / How old is she? She is 13</i>).	
		(EF04LI03) Utilizar expressões para perguntar e responder sobre residência (<i>Where do you live? In a house. Where is your house? It's in Ipiranga</i>).	
		(EF04LI04) Recitar parlendas ou poemas curtos, além de cantar músicas e canções para brincar, com ritmo, melodia e sonoridade, observando as rimas.	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura/letramento. 	(EF04LI05) Antecipar coletivamente o tema de textos reconhecendo palavras-chave em títulos, subtítulos, legendas, fontes, entre outros.	
		(EF04LI06) Identificar relações entre texto e imagem, com foco na compreensão global.	
		(EF04LI07) Compartilhar com os colegas dados de investigação sobre temas propostos pelo professor.	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos. 	(EF04LI08) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê) e o assunto do texto.	
		(EF04LI09) Produzir, em colaboração com os colegas e professor, textos como <i>picture dictionary</i> , <i>sketches</i> , histórias em quadrinhos, entre outros.	










4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Repertório lexical: números cardinais e ordinais (retomada), características físicas e pessoais (<i>tall, short, big, small, smart, friendly, nice</i> etc.), partes da casa e mobília, pronomes e verbo <i>to be</i> : <i>I am, You are, He/She/It is</i> , verbo <i>to be</i> na expressão <i>There is/are</i> .	(EF04LI10) Reconhecer palavras em inglês por meio da visualização de imagens em jogos (bingo, jogo da velha, jogo da memória, entre outros).	
		(EF04LI11) Descrever colegas, família (<i>Elisa is tall. She is friendly. My brother Lucas is smart. He is nice too</i>).	
		(EF04LI12) Descrever a moradia (<i>I live in a house. My bedroom is small. There is a bunk bed in my bedroom</i>).	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Inglês na comunidade.	(EF04LI13) Reconhecer palavras e/ou expressões em inglês presentes nos usos de diferentes formas de linguagem em atividades cotidianas dos estudantes (ao brincar com ou sem jogos eletrônicos, ao assistir desenhos animados, entre outros).	


5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Convívio social. Estratégias de escuta de textos. Rotina de sala de aula. Interação discursiva. 	(EF05LI01) Participar de interações orais, respeitando o turno de fala.	
		(EF05LI02) Compreender instruções orais que organizam as atividades desenvolvidas em sala de aula.	
		(EF05LI03) Utilizar expressões para solicitar ajuda do professor a fim de esclarecer dúvidas (<i>Can you help me, please? Can you repeat, please? How can I say in English? What's the meaning of ...?</i>).	
		(EF05LI04) Conhecer as preferências dos colegas, por exemplo, sobre disciplinas escolares e espaços na escola (<i>What is your favourite?</i>).	 
		(EF05LI05) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre gostos, preferências, rotinas diárias e atividades de lazer (<i>What time do you get up? What do you like to do in your free time? Do you like sports?</i>).	 



5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura. 	(EF05LI06) Reconhecer um texto por meio da análise de sua estrutura composicional (layout na página, presença de títulos e subtítulos, imagens, legendas, tipografia, entre outros).	
		(EF05LI07) Localizar informações explícitas nos textos trabalhados.	
		(EF05LI08) Explorar textos de modo a perceber semelhanças e diferenças em sua estrutura composicional.	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos. 	(EF05LI09) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto (<i>brainstorming</i>).	
		(EF05LI10) Organizar ideias de forma colaborativa, selecionando-as em função da estrutura, do objetivo do texto e de suas características.	
		(EF05LI11) Reescrever, coletivamente, um trecho (por exemplo, o início ou final) de uma narrativa.	
		(EF05LI12) Construir uma planta baixa (da escola, da rua, do bairro), nomeando os espaços/locais em inglês.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Repertório lexical: vocabulário relativo à escola (espaços, profissionais, atividades, componentes curriculares etc.); pronome <i>They + are</i>, expressão <i>There is/are</i>. Reflexão sobre o funcionamento linguístico: uso do imperativo. 	(EF05LI13) Nomear espaços da escola, os profissionais que nela trabalham, as atividades e componentes curriculares estudados (por exemplo, <i>Silvana is our History teacher</i>).	
		(EF05LI14) Descrever o que existe na escola (<i>Our school is big. There are 20 classrooms in our school. They are big and the walls are white</i>).	 
		(EF05LI15) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.	 
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Escolas ao redor do mundo.	(EF05LI16) Investigar como são as escolas em diferentes culturas e países, valorizando a diversidade.	 
		(EF05LI17) Reconhecer alguns símbolos e produtos de diferentes culturas (artes visuais, arquitetura, dança, teatro, cinema, entre outros) por meio da Língua Inglesa.	 

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Convívio social. Interação discursiva. Estratégias de escuta de textos. Produção de textos orais, com a mediação do professor. 	(EF06LI01) Reconhecer a diversidade na fala da Língua Inglesa como língua franca, respeitando marcas de identidade de diversos falantes na oralidade.	
		(EF06LI02) Usar expressões para esclarecer dúvidas, elaborar pedidos e oferecer ajuda, em registro formal e informal (<i>Can/May I go to the restroom? Can/Could I help you? Can/Could you lend me ...?</i>)	
		(EF06LI03) Identificar, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e informações principais em textos orais sobre temas familiares.	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura. 	(EF06LI04) Reconhecer layouts de diferentes textos, identificando funções.	
		(EF06LI05) Formular hipóteses sobre o público-alvo, finalidade e assunto de textos, com base em sua estrutura composicional, estilo e conteúdo.	
		(EF06LI06) Compreender instruções de jogos e atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem da língua (jogo da memória, caça-palavras, palavras cruzadas, adivinhas, entre outros).	
		(EF06LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical (indicadores de ação) na Língua Inglesa.	
		(EF06LI08) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos, com a mediação do professor. 	(EF06LI09) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê), a circulação (onde o texto vai circular), o portador, a linguagem, a organização, a estrutura, o tema e o assunto do texto.	
		(EF06LI10) Produzir textos multimodais em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, legendas para fotos/ilustrações, vídeos, entre outros).	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico. Reflexão sobre o funcionamento linguístico: usos do presente do indicativo, presente contínuo, do modo imperativo, do apóstrofo (') + s, dos pronomes do caso reto e adjetivos possessivos. 	(EF06LI11) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>), descrever rotinas diárias e fazer perguntas (<i>Wh questions</i> e <i>Yes/No questions</i>).	
		(EF06LI12) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.	
		(EF06LI13) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.	
		(EF06LI14) Empregar os adjetivos possessivos e os pronomes do caso reto.	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo.	(EF06LI15) Identificar a Língua Inglesa no mundo: como língua materna, franca /e ou oficial, resultante dos processos de colonização.	10 REDUÇÃO DAS DESIGALDADES 
		(EF06LI16) Reconhecer a presença da Língua Inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, portador e esferas de circulação e consumo) e seu significado, valorizando o hibridismo e o plurilinguismo.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 
		(EF06LI17) Conhecer elementos/produtos culturais de países de Língua Inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.	



CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral, que correspondente ao ensino para os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos, representa uma fase de maior amadurecimento, às portas da adolescência. Mudança, transformação e autonomia são algumas palavras-chave para compreender essa importante etapa. Ao se depararem com novos desafios, eles são provocados a repensarem as relações entre conhecimentos adquiridos e vivências passadas, o que promove a ressignificação e ampliação das aprendizagens e o pensamento reflexivo e crítico, com foco no **intervir**. Trata-se de uma etapa em que podem ser revistas e transformadas formas de ver e ser no mundo que os cerca. Assim, ganham lugar o comprometimento com a problematização e crítica, a diversidade e a pluralidade de concepções e ideias, pautadas no diálogo e respeito às diferenças. Nessa perspectiva, também os Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral (2016) chamam a atenção à liberdade de expressão, ao potencial criativo e ao exercício da autonomia, tão importantes para o processo de aprendizagem e de constituição da identidade dos estudantes nessa fase de desenvolvimento. É nesse contexto, portanto, que apresentamos a seguir, a proposta de atualização do currículo de Língua Inglesa para o Ciclo Autoral.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

Foco no **INTERVIR**, por meio de práticas relacionadas a temas de relevância para a cultura infanto-juvenil e para a sociedade como um todo. Gêneros textuais e portadores que devem ser priorizados: textos enciclopédicos, revistas, filmes de variados tipos, blogues, *posts* em fóruns, memes, biografias, contos, infográficos, pôsteres, propagandas, reportagens, documentários, entre outros.




7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL - PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Usos da Língua Inglesa: colaboração em sala de aula. Práticas investigativas. Estratégias de escuta de textos. Produção de textos orais, de forma autoral. 	(EF07LI01) Usar a Língua Inglesa para indicar procedimentos de atividades e troca de turno com os colegas (<i>Let's start! / It's your turn.</i>), recorrendo inclusive a recursos visuais e gestuais para a comunicação.	
		(EF07LI02) Coletar informações dos colegas para conhecer suas histórias de vida de modo a valorizar a diversidade (<i>Where were you born? Where did you live as a baby? Could you read when you were 6? Yes, I could.</i>).	
		(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios, de organização textual e de língua, para compreender texto oral.	
		(EF07LI04) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.	
		(EF07LI05) Compor, em Língua Inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado com apoio de recursos multimodais.	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura. 	(EF07LI06) Reconhecer layouts dos textos presentes em diferentes mídias, de acordo com o contexto (público, finalidade e portador).	
		(EF07LI07) Reconhecer as características de um verbete de dicionário impresso e/ou online.	
		(EF07LI08) Antecipar o sentido global de textos em Língua Inglesa por inferência, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave.	
		(EF07LI09) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos de interesse, em Língua Inglesa, para estudos escolares.	





7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EF07LI10) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.	
		(EF07LI11) Identificar a(s) informação(ões) relevante(s) de partes de um texto em Língua Inglesa.	
		(EF07LI12) Selecionar a(s) informação(ões) pertinentes ao assunto/tema de pesquisa.	
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos, de forma autoral. 	(EF07LI13) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e portador).	
		(EF07LI14) Elaborar/Compor textos autorais verbais e não verbais de acordo com referências multimodais.	
		(EF07LI15) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, segundo as regras gráficas e de acordo com o portador e formato do texto.	
		(EF07LI16) Produzir textos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e portadores (linha do tempo, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico: pronúncia e polissemia. Reflexão sobre o funcionamento linguístico: passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), pronomes do caso reto e do caso oblíquo, verbo modal <i>can</i> (presente e passado). 	(EF07LI17) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros).	
		(EF07LI18) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (<i>-ed</i>).	
		(EF07LI19) Explorar o caráter polissêmico de palavras, de acordo com o contexto de uso.	
		(EF07LI20) Utilizar o passado simples e o contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.	





7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
DIMENSÃO INTERCULTURAL		(EF07LI21) Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados.	
		(EF07LI22) Empregar corretamente o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).	
		(EF07LI23) Vivenciar de maneira lúdica o conhecimento lexical da Língua Inglesa para construção do repertório, por meio de jogos e brincadeiras.	
	A Língua Inglesa como língua materna, franca e /ou oficial no mundo.	(EF07LI24) Investigar povos e comunidades falantes de Língua Inglesa como língua materna, franca e /ou oficial, para analisar o alcance dessa língua no mundo.	
		(EF07LI25) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo por diferentes falantes.	
		(EF07LI26) Explorar modos de falar em Língua Inglesa (falantes nativos e não nativos), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.	 

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Usos da Língua Inglesa: negociação de sentidos e conflitos. Usos da Língua Inglesa: recursos linguísticos e paralinguísticos. Estratégias de escuta de textos orais e multimodais. Produção de textos orais de modo autoral. 	(EF08LI01) Fazer uso da Língua Inglesa para negociar sentidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.	 
		(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos, tais como gestos, expressões faciais, hesitações, entre outros, em situações de interação oral.	
		(EF08LI03) Utilizar a Língua Inglesa para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	 
		(EF08LI04) Identificar o assunto, o contexto, a finalidade e os interlocutores em textos orais presentes nas diversas mídias.	
		(EF08LI05) Inferir informações específicas em textos orais.	
		(EF08LI06) Compor apresentações orais sobre temas sociais relevantes.	
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura. Avaliação de textos lidos. 	(EF08LI07) Inferir, coletivamente, informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	
		(EF08LI08) Escolher, pela leitura de títulos e/ou temas sugeridos em ambientes virtuais, textos em Língua Inglesa de interesse pessoal para estudos escolares.	
		(EF08LI09) Investigar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em Língua Inglesa.	
		(EF08LI10) Apreciar textos narrativos em Língua Inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio multicultural produzido em Língua Inglesa.	
		(EF08LI11) Analisar o conteúdo de textos, de portadores e modalidades diversas, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.	


8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos de modo autoral. 	(EF08LI12) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	
		(EF08LI13) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e, adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade e estrutura de parágrafos).	
		(EF08LI14) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro pessoal, da família, da comunidade ou do planeta.	
		(EF08LI15) Compor textos multimodais com propostas de intervenção sobre temas sociais relevantes, de forma a exercitar a participação político-cidadã.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico: processos de formação de palavras. Reflexão sobre o funcionamento linguístico: futuro simples (<i>going to</i> e <i>will</i>), formas afirmativa, negativa e interrogativa, comparativos e superlativos, quantificadores e pronomes relativos. 	(EF08LI16) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	
		(EF08LI17) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em Língua Inglesa.	
		(EF08LI18) Utilizar formas verbais do futuro (<i>going to</i> e <i>will</i>) para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	
		(EF08LI19) Utilizar as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.	
		(EF08LI20) Utilizar, adequadamente, os quantificadores <i>some</i> , <i>any</i> , <i>many</i> , <i>much</i> .	
		(EF08LI21) Empregar os pronomes relativos (<i>who</i> , <i>which</i> , <i>that</i> , <i>whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação.	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> Manifestações culturais. Comunicação intercultural. 	(EF08LI22) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à Língua Inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outras), valorizando a diversidade entre culturas.	 
		(EF08LI23) Investigar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa como língua materna ou estrangeira.	
		(EF08LI24) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais, étnicos e raciais.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ORAL – PRODUÇÃO E ESCUTA	<ul style="list-style-type: none"> Usos da Língua Inglesa: persuasão. Escuta de textos orais e multimodais de cunho argumentativo. Produção de textos orais de modo autoral. 	(EF09LI01) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e recursos linguísticos voltados à comunicação.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
		(EF09LI02) Apreciar respeitosamente o discurso do outro.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
		(EF09LI03) Escutar textos de diferentes gêneros textuais para compreensão global e específica, com foco na resolução de problemas e proposição de intervenções.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
		(EF09LI04) Compreender e selecionar as ideias-chave de textos orais por meio de tomada de notas.	
		(EF09LI05) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo, com a mediação do professor.	
		(EF09LI06) Planejar apresentações para explicar, debater, e propor soluções para situações-problema, compartilhando-as oralmente com o grupo.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de leitura. Práticas de leitura. Avaliação de textos lidos. 	(EF09LI07) Identificar e compreender recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores, de imagens e tamanho de letras) utilizados nos textos publicitários e de propaganda em Língua Inglesa como elementos de persuasão.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
		(EF09LI08) Identificar nos textos de publicidade e propaganda argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.	
		(EF09LI09) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
		(EF09LI10) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, avaliando a intencionalidade das informações veiculadas.	
		(EF09LI11) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção textual. Produção de textos de modo autoral. 	(EF09LI12) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.	
		(EF09LI13) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).	
		(EF09LI14) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.	
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do léxico: usos de linguagem em meio digital e conectores (<i>linking words</i>). Reflexão sobre o funcionamento linguístico: orações condicionais; verbos modais: <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i>, <i>may</i> e <i>might</i> 	(EF09LI15) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.	
		(EF09LI16) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.	
		(EF09LI17) Empregar as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).	
		(EF09LI18) Empregar os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.	
DIMENSÃO INTERCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> Expansão da Língua Inglesa: contexto histórico. A Língua Inglesa como língua de comunicação internacional. Construção de identidades no mundo globalizado. 	(EF09LI19) Debater sobre a expansão da Língua Inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.	
		(EF09LI20) Analisar a importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.	
		(EF09LI21) Discutir a comunicação intercultural por meio da Língua Inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	
		(EF09LI22) Refletir sobre mecanismos de aculturação, relacionados a processos de colonização, ampliando a compreensão sobre esses processos.	

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Ao pensarmos sobre o trabalho do professor na implementação do currículo, deparamo-nos com diversas questões que merecem destaque. Dentre elas, estão:

- a) a importância da contextualização dos conteúdos curriculares para que as práticas sejam significativas;
- b) a identificação das estratégias pedagógicas dinâmicas e colaborativas para implementação das práticas: trabalhos em duplas e grupos, utilização de diferentes espaços da escola, socialização dos conhecimentos linguísticos, estabelecimento de relações interculturais, uso de atividades variadas de comunicação oral, entre outros;
- c) a decisão sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes: conteúdos de outros componentes curriculares, problemas e vivências (como brincadeiras) são formas de utilizar diferentes procedimentos nas aulas de Língua Inglesa;
- d) a seleção e aplicação de metodologias e estratégias coerentes e diversificadas, para contemplar ritmos diferenciados no processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade aponta princípios que, aliados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Língua Inglesa, contribuem para a aprendizagem dos estudantes, quando são envolvidos em situações nas quais precisam criar soluções para se comunicar com os outros, compartilhar saberes, conviver de forma harmônica com a diversidade presente, entre outras.

A organização de projetos também propicia que os temas inspiradores, trazidos na parte introdutória deste documento, dialoguem com os dilemas da sociedade atual de modo que os estudantes possam participar ativamente de situações em que a língua estrangeira seja requerida, permitindo tratar de temas como desigualdades sociais e regionais, intolerância, avanços tecnológicos, educação financeira e sustentabilidade, estabelecendo relações entre nosso país e os países de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS DA PARTE 1 –INTRODUTÓRIO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf. Acesso em: 5 julho 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf>. Acesso em: 31 julho 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.
- _____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.
- CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- _____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 agosto 2017.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.
- RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME, 2016b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME, 2016c.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- _____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

REFERÊNCIAS DA PARTE 2 – LÍNGUA INGLESA

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Caleidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista criança do professor de educação infantil*, Brasília: Ministério da Educação, n. 44, p.12-14, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London; NewYork: Routledge, 2000.
- LUCENA, Maria Inêz Probst. Resenha de “Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês”. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/f251ef85854d09cc2610235be815d1ba.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.
- RIZVI, Fazal.; LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de Inglês. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.361, de 04 de novembro de 2011. Institui o Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” nas escolas da Rede Municipal de Ensino que mantêm o Ensino Fundamental e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, 05 nov. 2011. p. 15
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorai**: Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorai**. São Paulo: SME / COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009. p. 127-172.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**, Brasília: UNESCO, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

