



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO



# **CURRÍCULO DA CIDADE**

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

## **LÍNGUA PORTUGUESA**

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 - DIEFEM

**Minéa Paschoaleto Fratelli**

*Diretora*

#### EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM

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 Portuguesa. São Paulo:  
SME / COPED, 2017.

180p. il.

Bibliografia

ISBN 978-85-8379-052-5 (versão impressa)  
ISBN 978-85-8379-053-2 (versão eletrônica)

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

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME9/2017



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

Edda Curi

Minéa Paschoaleto Fratelli

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

#### LÍNGUA PORTUGUESA

ASSESSORIA

Célia Prudêncio de Oliveira

Kátia Lomba Bräkling

Marly Barbosa

Telma Weisz

#### EQUIPE TÉCNICA SME

Adriana Carvalho da Silva

Felipe de Souza Costa

Karla de Oliveira Queiroz

#### GRUPO DE TRABALHO

Adriana Gomes da Silva Azevedo

Adriana Valéria de Oliveira Crepaldi

Alessandra Ribeiro Teixeira Justino

Andréa dos Santos Leite

André Luis de Freitas Bastos

Andreza Briganó dos Reis

Aneli Buck Simão

Anna Cecília Koebecke de M. Couto Simões

Carlos Roberto Bortolotto

Cintia Anselmo dos Santos

Cristina Rodrigues da Silva

Daniele Martins Mônaco

Diego Navarro de Barros

Eliana Kazumi Kawahara Sato

Elza Viana dos Santos

Fabiana Balieiro Tonetto

Flavia Maria Inacio

Haroldo Heverton Souza de Arruda

Hercília Lacerda Dutra da Silva

Iracema Pereira da Silva Vastag

Juliana Nagahama

Jussara Brito de Souza

Katia Gonçalves

Lydia Machado Katz

Lilian Meibach Brandoles de Matos

Livia Ledier Felix Vieira

Luciana Oliveira da Silva Rocha

Lucia Ramalho Nunes Munis

Ludmila de Melo Harabura

Márcia Edneia Donato de Souza

Maria José Brandão

Maria Lucimone Soares da Silva Bena

Maria Zilauba Gomes da Silva

Maurina Fernandes Santos Lourenço

Nara Nemoto

Natália Garcia Fernandes

Norma Lúcia Barbosa

Reinice Pereira

Renata Rodrigues Bonito Todor

Rita de Cassia Geraldi Menegon

Ronize da Costa Silva

Rosana Soares Godinho

Rosilane Araujo Diniz Almeida

Sheila Varoli dos Reis

Silvana Aparecida Vieira Barone

Silvana dos Santos Silva

Simone Amâncio da Silva

Simone Ribeiro Mansano

Solange Pereira Landim Dal Bosco

Thelma Helena Alota

Valéria Oliveira Santos

Valquíria da Silva Rodrigues

Victor Hugo de Oliveira

### 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 PORTUGUESA

Maria José Nóbrega

### **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

<b>PARTE 1</b>	<b>INTRODUTÓRIO</b>	<b>11</b>
<b>Apresentação</b>		<b>12</b>
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo		12
<b>Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade</b>		<b>16</b>
Concepção de Infância e Adolescência		17
Concepção de Currículo		19
Conceito de Educação Integral		21
Conceito de Equidade		24
Conceito de Educação Inclusiva		27
<b>Um Currículo para a Cidade de São Paulo</b>		<b>29</b>
Referências que Orientam a Matriz de Saberes		30
Matriz de Saberes		35
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade		37
<b>Ciclos de Aprendizagem</b>		<b>41</b>
Ciclo de Alfabetização		42
Ciclo Interdisciplinar		44
Ciclo Autoral		44
<b>Organização Geral do Currículo da Cidade</b>		<b>46</b>
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		47
Eixos		48
Objetos de Conhecimento		48
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		48
<b>Currículo da Cidade na Prática</b>		<b>50</b>
Implementação do Currículo da Cidade		51
Gestão Curricular		52
<b>Avaliação e Aprendizagem</b>		<b>54</b>
<b>Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade</b>		<b>59</b>
<b>Um Currículo Pensado em Rede</b>		<b>61</b>

## **PARTE 2 LÍNGUA PORTUGUESA .....63**

### **Currículo de Língua Portuguesa Para Cidade de São Paulo ..... 64**

Introdução e Concepções do Componente Curricular.....	65
Linguagem, Língua e Ensino .....	66
A Alfabetização como Processo Discursivo .....	67
A Concepção de Alfabetização .....	69
A Linguagem Verbal e sua Especificidade .....	70
Texto e Gêneros do Discurso .....	70
Contexto de Produção, Discurso e Texto .....	71
A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita: uma Relação de Imbricação .....	72
Oralização e Oralidade na Sala de Aula.....	73
Variedade Linguística e Preconceito .....	74
• Norma culta ou norma-padrão .....	74
Os Multiletramentos e a Multimodalidade .....	75
Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	76

### **Ensinar e Aprender Língua Portuguesa no Ensino Fundamental ..... 78**

Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.....	79
Os Conteúdos Temáticos no Currículo de Língua Portuguesa .....	81
A Interculturalidade .....	83
Relações de Consumo e Sustentabilidade .....	84
Organização do Currículo em Língua Portuguesa .....	85
• Os Eixos Organizadores do Trabalho .....	85
• Os Conteúdos de Ensino e Aprendizagem.....	86
• O Lugar da Literatura no Currículo .....	89
• Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento .....	90
• A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento .....	91

### **O Ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos ..... 95**

Ciclo de Alfabetização .....	96
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.....	97
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização .....	100

Ciclo Interdisciplinar .....	115
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Interdisciplinar.....	115
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar .....	121
Ciclo Autoral .....	143
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Autoral.....	144
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral.....	149
 <b>Orientações Para o Trabalho do Professor .....</b>	<b>171</b>
Recomendações para o Ensino de Linguagem Verbal na Escola.....	172
• Sobre a Seleção de Textos para Estudo .....	172
• Sobre a Sala e Espaço de Leitura e suas Contribuições.....	173
• A Leitura em Voz Alta e a Formação do Leitor Iniciante .....	173
• Sobre o Contexto de Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura.....	173
• Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita .....	174
• Sobre o Movimento Metodológico no Trabalho com Análise Linguística .....	174
• As Atividades de Produção de Textos na Alfabetização .....	175
• Sobre o Projeto Didático e suas Contribuições para o Ensino.....	176
 <b>Referências da Parte 1 – Introdutório .....</b>	<b>177</b>
<b>Referências da Parte 2 – Língua Portuguesa .....</b>	<b>178</b>









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)<sup>1</sup> 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 de 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)**<sup>2</sup>; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**<sup>3</sup>; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**<sup>4</sup>.

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**<sup>5</sup>, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos<sup>6</sup>, 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](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).

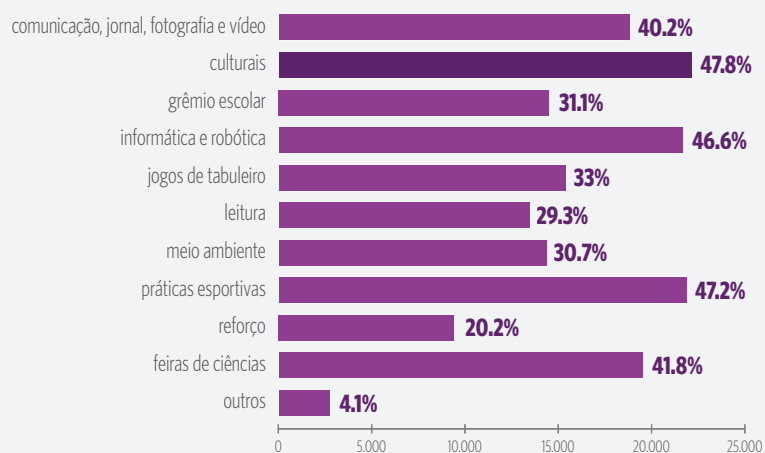
Cabe destacar que, pela primeira vez, um documento curricular levou em consideração a opinião dos estudantes da Rede Municipal de Ensino. A Matriz de Saberes reflete as respostas dos 43.655 estudantes que participaram de pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, 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.

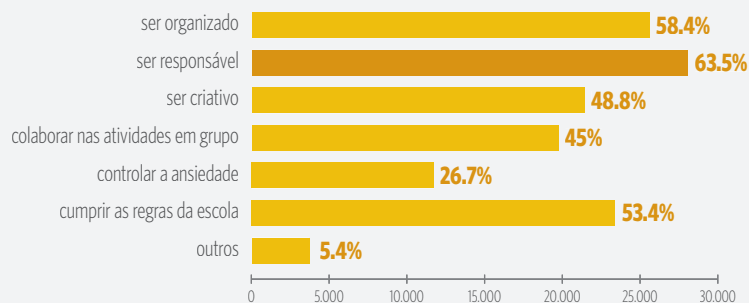
Essa pesquisa de opinião dos estudantes dá indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



### Eu acho legal participar de projetos



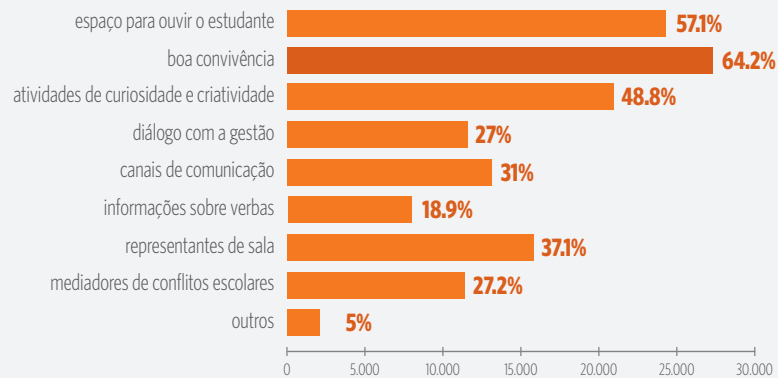
### Na escola, eu preciso



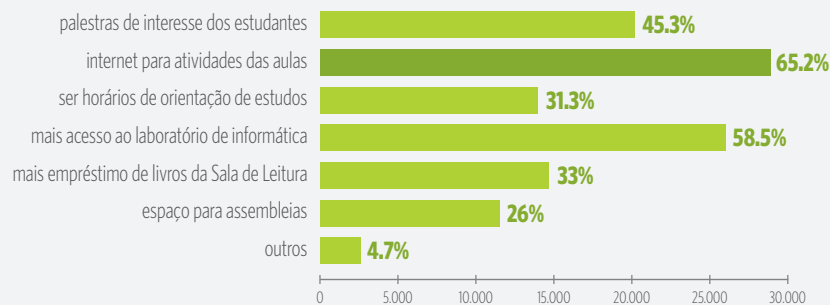
### Fica mais fácil aprender quando o professor



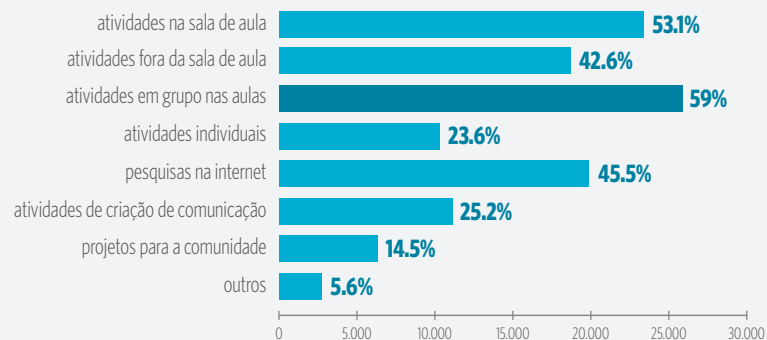
### Acho importante na minha escola ter



### Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse



### Eu aprendo melhor quando faço



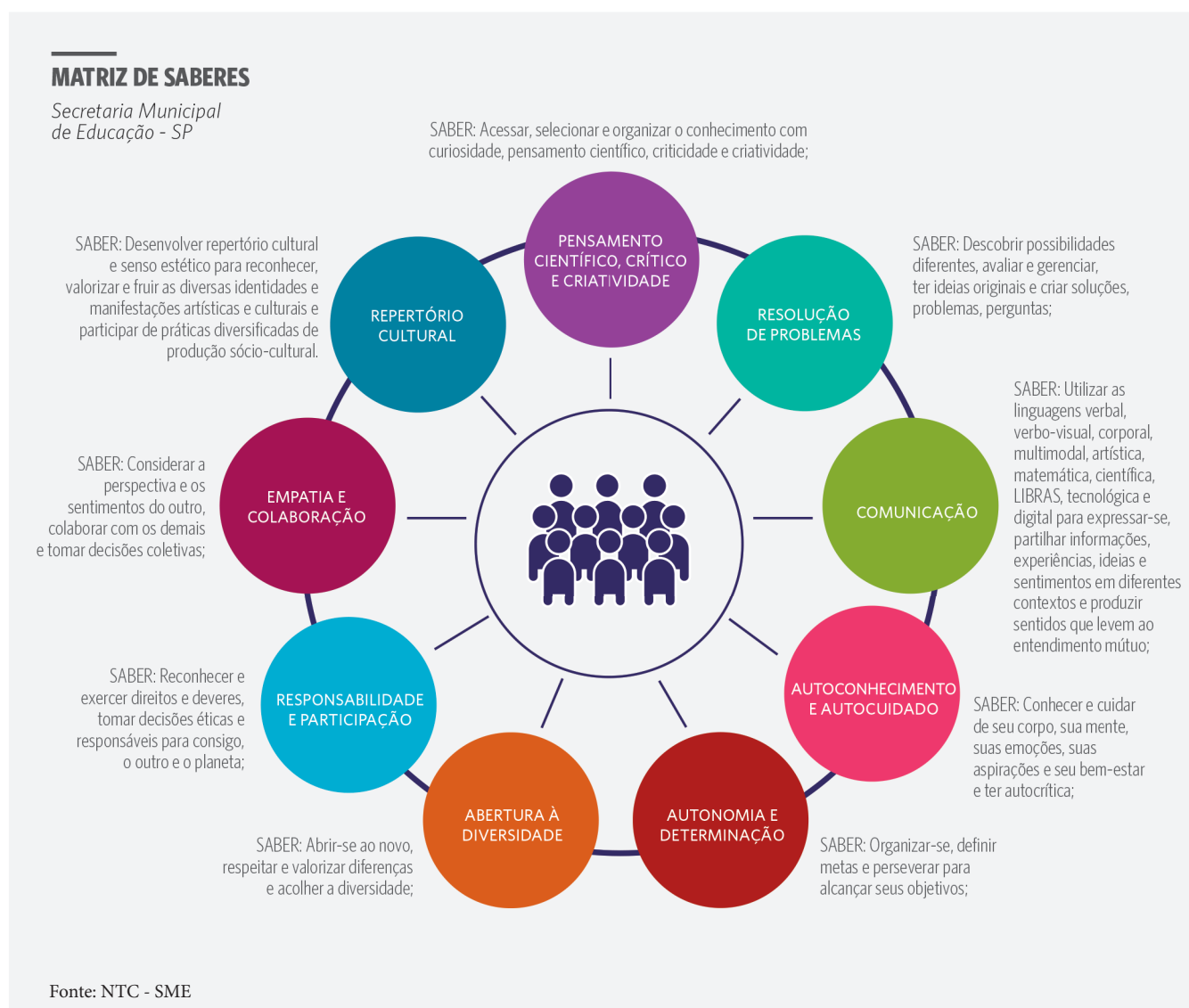
Fonte: NTC - SME

## 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:



Fonte: NTC - SME

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



### CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030  
no documento:

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-chave<sup>7</sup> 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.

<sup>7</sup> 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)<sup>8</sup>. 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:

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

**Identifiquem** 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;

**LPXX** Componente Curricular Língua Portuguesa 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 PORTUGUESA

# **CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A CIDADE DE SÃO PAULO**



## INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

**Neste documento**, compreende-se que a aprendizagem da Língua Portuguesa acontece por meio de quatro atividades fundamentais – falar, ouvir, ler e escrever –, as quais se realizam em práticas sociais diversas. Por isso, o documento está organizado nos eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o **texto**, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem.

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os **multiletramentos** – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos **textos multimodais** – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da **interculturalidade**, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade.

A apresentação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento está organizada por anos e ciclos, levando-se em conta o princípio da colaboração e progressão dos objetivos, baseados nos seguintes critérios: conteúdo (capacidades, comportamentos e procedimentos), nível de autonomia do sujeito que aprende e interage com a língua e nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos.

Há, também, articulado a este documento, um conjunto de orientações didáticas, cuja finalidade é auxiliar a escola na realização do trabalho de ensino de Língua Portuguesa a partir das referências aqui apresentadas.

## LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO

A linguagem verbal tem sido compreendida, ao longo da história da humanidade, de formas bastante diversas. De modo geral, podemos dizer que três concepções têm predominado, especialmente no ensino de língua e de linguagem.

A primeira concebe a linguagem como representação do pensamento, como espelho do mundo e das pessoas. Na perspectiva dessa concepção, escrever seria representar o que se pensa. Ler, então, seria um exercício de descobrir o que o escritor pensa, já que ele teria retratado seu pensamento no texto. Não haveria, pois, espaço de interlocução efetiva entre escritor e leitor, e a conclusão inevitável dessa forma de compreender a linguagem é que, quem não escreve ou não lê “bem”, é porque não pensa adequadamente.

Ao lado dessa concepção – ainda que tenha aparecido mais tardiamente na história – encontra-se a que concebe a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa direção, escrever seria codificar uma mensagem para ser decifrada por um emissor (leitura). Ler e escrever seriam processos que pressuporiam apenas a codificação e decodificação precisas de uma mensagem. Caso o sentido dessa mensagem não fosse descoberto, a falha seria atribuída a ruídos ou à inabilidade do produtor (que codificou errado) ou do receptor (que leu de maneira inadequada).

Não haveria espaços para a produção de novos sentidos decorrentes dos saberes diferenciados dos interlocutores. Assim, a polissemia<sup>1</sup> não seria considerada como característica constitutiva da linguagem, mas um evento esporádico, decorrente do processo de produção/recepção.

Uma terceira concepção – que é a orientadora deste documento – considera a linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas.

Além disso, a linguagem é um modo de compreensão dos significados que o mundo, as coisas e as relações entre as pessoas possuem em um dado momento, grupo social e determinada cultura. Essa forma de compreensão vai se constituindo, à medida que se realiza nas situações de interlocução. A linguagem, como hoje a conhecemos, é fruto do trabalho de todas as pessoas que a utilizaram antes de nós. Portanto, não é estática e nem está pronta em definitivo.

Se podemos dizer que a linguagem é um modo de compreensão do mundo, das pessoas e das relações que estabelecem entre si, então, quando aprendemos uma linguagem, estamos nos apropriando de um modo de compreender o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si.

Pode-se afirmar que a linguagem tanto é constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela, quanto constitui esses mesmos sujeitos. É fundamental considerar que a nossa compreensão da realidade se faz sempre por meio dos signos – entre eles o linguístico – e o que eles representam na nossa cultura em um dado momento histórico. Os sentidos que construímos são representações que, embora estejam ligadas à realidade que vivemos, remetem a algo que está fora dela. A linguagem verbal constitui as pessoas, pois dá significado às relações,

**1. Polissemia** é uma propriedade fundamental das línguas, que possibilita que a maioria das palavras tenha mais de um significado.

veiculando valores que são internalizados pelos sujeitos nessas interações.

Se, por um lado, a linguagem constitui as pessoas, por outro afirma-se que as pessoas constituem a linguagem. As expressões, as palavras, as maneiras de se referir aos fatos, acontecimentos, sentimentos e situações vivenciadas, tanto se modificam, quanto não conservam o mesmo significado ao longo da história. Para revelar as mudanças de sentidos, a língua se transforma, ressignificando palavras, criando novas expressões e abandonando formas de dizer.

Podemos afirmar que a palavra sempre veicula valores morais, éticos, estéticos, religiosos e científicos. Por meio dela, são apresentadas, reforçadas e construídas ideias que refletem os saberes e a visão de mundo de um determinado grupo social, mesclando diferentes interesses, preconceitos e pontos de vista.

Para sintetizar, na perspectiva adotada neste documento, a linguagem é fundamentalmente:

- a. histórica e social, porque é constituída no uso, ou seja, os sentidos da atividade verbal são construídos num processo contínuo de interlocução entre sujeito que produz discurso e sujeito que lê/escuta. Diante disso, a língua não é homogênea, uma vez que o sujeito – produtor ou leitor/ouvinte – não é fonte única do sentido, mas compartilha seu espaço discursivo com o outro. Os processos que a constituem são eminentemente histórico-sociais. Ela não pode, portanto, ser estudada fora da sociedade e de suas condições de produção;
- b. ideológica, porque veicula, inevitavelmente, valores que regulam as relações sociais;
- c. plurivalente, porque revela diferentes formas de significar a realidade, segundo a perspectiva dos diferentes sujeitos que a empregam;
- d. dialógica, porque todo enunciado, por sua natureza, relaciona-se com os produzidos anteriormente e orienta-se para outros que serão formulados como réplica desse.

## **A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DISCURSIVO**

Compreender a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral.

Concebe-se, assim, que os estudantes vivenciam situações de interação verbal desde a mais tenra idade. Nessa vivência, ocorre a apropriação de características das situações comunicativas das quais participam (festas de aniversário, cultos religiosos, conversas familiares, exposições de filmes, programas de TV e rádio, leitura colaborativa de jornais mediada por leitores experientes, entre outras). Compreendem as características gerais dos gêneros – de linguagem oral ou escrita – nos quais os textos veiculados nessas situações são organizados e constroem e desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura, interagindo com o outro. Enfim, as crianças apropriam-se de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem.

Como se pode perceber, adota-se a perspectiva de que é possível aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem.

Isso significa entender que é possível produzir um texto organizado em linguagem escrita sem que, necessariamente, seja grafado pelo seu produtor, porque se parte do princípio de que a competência para grafar um texto não é a mesma requerida para a produção de um texto organizado em linguagem escrita.

Há uma diferença entre “linguagem escrita” e “escrita”, sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita – um sistema de representação alfabético dos sons da fala, no caso da escrita da Língua Portuguesa – podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita – diferentemente da escrita da linguagem – é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo seu produtor. Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito – sob pena de o leitor não conseguir recuperá-las e, assim, não compreender o que leu.

Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita. Ao contrário, enquanto aprendem sobre a linguagem escrita, estudam a escrita, ferramenta de registro de textos.

Assim, as atividades de recontar oralmente, por exemplo, um texto lido como se estivesse lendo em um livro e/ou de ditar uma história para que o professor a grafasse, são fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos.

## A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

As pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.

A psicogênese da língua escrita – uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança – trouxe contribuições sobre aquisição da leitura e da escrita, porque foram mudadas as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores, as quais costumavam girar em torno das seguintes questões: “como se deve ensinar a ler e escrever?” Ou, mais especificamente, “qual o melhor método de alfabetização?”. A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava dentro da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os estudantes.

Até então, supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse. Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os estudantes seriam capazes de ler e de escrever. Entendíamos também que se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha “problemas” de aprendizagem. Quanto às crianças que não se alfabetizavam, entendia-se que precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.

No entanto, estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba – antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa e começar a produzir uma escrita alfabética, ou seja, registrando “todos” os fonemas da fala.

As ideias elaboradas pelas crianças nesse processo de conhecimento foram analisadas por Ferreiro e Teberosky (1986) em uma teoria denominada psicogênese da língua escrita, que explica quais são tais ideias, analisando os critérios utilizados pelas crianças investigadas para justificar suas escritas e as leituras feitas de textos a elas apresentados. O estudo mostra que as justificativas apresentadas procuram (e possuem) uma lógica que deriva das relações que as crianças estabelecem com os aspectos da escrita que são observáveis por elas em cada etapa do processo de conhecimento.

Se pensarmos no que vimos discutindo até o momento, não é difícil concluir que, a fim de que o professor possa contribuir para a aprendizagem da escrita pela criança, é fundamental conhecer essas ideias, considerando-as e criando um espaço de reflexão colaborativo sobre o objeto escrita. Dessa maneira, nas

atividades de escrita, o estudante que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que as atividades de escrita constituem bons espaços de reflexão para a alfabetização. Havendo uma mediação adequada, que disponibilize as informações necessárias e que garanta espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise para que a alfabetização se realize.

## A LINGUAGEM VERBAL E SUA ESPECIFICIDADE

A linguagem é processo de interlocução que possibilita a prática social dos mais diversos tipos de atos. A linguagem constitui-se na língua em funcionamento; por isso, caracteriza-se pela diversidade desse funcionamento (nas diferentes esferas, por exemplo) e, dessa maneira, dos modos de significar (como convencimento, como lei, como registro de conhecimento científico etc.), já que possibilita a realização dos mais diversos atos sociais.

A linguagem é constitutiva dos sujeitos, pois tanto eles quanto as relações sociais que estabelecem entre si, se constituem pela linguagem. Por outro lado, é constituída pelos sujeitos, já que o seu uso nas mais diversas práticas sociais inaugura significados, sentidos e modos de dizer, o que faz com que evolua historicamente, modificando-se (BAKHTIN, 1992).

Em uma sociedade letrada como a nossa, as práticas sociais que se dão pela linguagem são inúmeras: vão desde utilizar um caixa eletrônico até assistir à aula, por exemplo.

Nas diferentes práticas sociais, os sujeitos elaboram diferentes discursos, de acordo com a finalidade de cada espaço – e esfera social – nos quais elas se realizam. Se a perspectiva de formação colocada para o estudante é a cidadã, aquela que pretende que ele seja capaz de agir nas diferentes situações comunicativas, compreendendo as realidades sociais e analisando-as com criticidade, então podemos dizer que as práticas sociais, que se realizam dentro e fora da escola – considerando as suas especificidades – precisam ser objeto de estudo na escola.

## TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme visto anteriormente, a linguagem realiza-se por meio dos discursos, ou seja, dos enunciados.

Todo discurso resulta em um texto oral ou escrito – sua realidade material – organizado, inevitavelmente, em gêneros. Esses são formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, das quais os produtores lançam mão ao organizarem seus discursos.

Os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais (BAKHTIN, 1997):

- conteúdo temático:** o que é possível ser dito por meio daquele gênero;
- organização composicional:** é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero;
- estilo:** marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto.

O produtor do texto se orientará pela sua experiência comunicativa, a qual é constituída pelo conjunto de conhecimentos construídos nas situações de interação verbal das quais participou. Por isso, não conhecemos todos os gêneros disponíveis na cultura: as pessoas têm mais conhecimento sobre os gêneros que circulam com frequência nas situações comunicativas de que mais participam.

E esse é o trabalho da escola: ensinar a organizar textos nos gêneros que os estudantes ainda não têm muita proficiência. Em uma escola que tenha como finalidade a formação de cidadãos efetivamente participativos, entende-se que ela deverá priorizar os gêneros que circulam nas instâncias públicas de linguagem e não nas instâncias privadas. Para tanto, as práticas educativas devem possibilitar que o estudante participe de práticas sociais de linguagem que se realizem – também – para além do espaço escolar, ampliando-o.

Além disso, mais uma decorrência dessa compreensão de linguagem precisa ser indicada. Considerando que o texto é a materialidade do discurso – ainda que texto, discurso e gênero sejam unidades indissociáveis na realização da atividade verbal –, é ele que deve ser a unidade linguística fundamental do trabalho com a linguagem verbal. A partir do estudo do texto, é possível estudar o discurso – unidade entre texto e contexto de produção –, o gênero no qual foi organizado e todos os demais conteúdos implicados na atividade verbal.

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Os enunciados e, portanto, os textos, são sempre orientados e determinados pelas características do contexto de produção no qual se realizam.

Isso significa dizer que todo discurso é elaborado por um produtor, que assume determinado papel social naquela enunciação (pai, professor, representante dos empregados, sindicalista etc.), papel esse que define a perspectiva da qual o assunto/tema será visto. Além disso, todo enunciado é orientado por determinadas finalidades e pelas representações que o produtor tem a respeito de quem é o seu interlocutor. Todo discurso também é orientado para ser publicado em determinado portador<sup>2</sup> e lugar de circulação. E, para finalizar, todo discurso é organizado em um gênero, que possui características específicas, mencionadas e exemplificadas acima.

Os contextos de produção dos discursos são únicos e impossíveis de serem reproduzidos, o que torna os enunciados igualmente únicos. Um discurso

**2.** Preferimos adotar a denominação **portador** e, não, **suporte**, como adotam alguns autores, por considerar que suporte pode ter mais relação com a mídia de sustentação do portador. Por exemplo: um jornal pode ser eletrônico, falado, televisivo ou impresso; será sempre, no entanto, um jornal – como portador. Já o suporte em que esse portador é veiculado pode ser a mídia eletrônica, a televisiva, impressa ou radiofônica. Parece-nos mais adequado, especialmente se considerarmos a revolução tecnológica digital que hoje vivemos. Um livro, por exemplo, também pode ser publicado em mídias digitais (os e-books), e não apenas na impressa; no entanto, será sempre um livro, alterando-se apenas o suporte no qual foi produzido. Vale considerar, nesse caso, que um e-book produzido para ser e-book não é o mesmo que um livro impresso digitalizado, hoje também denominado e-book. É preciso considerar a especificidade desse suporte, que confere características muito específicas ao portador.



e, portanto, um texto, será tão mais eficiente quanto mais adequado estiver às características do contexto de produção. A constituição dessa proficiência deve, assim, ser finalidade da escola, de forma que os conhecimentos necessários para tanto sejam tomados como objeto de ensino e de aprendizagem.

As determinações relativas ao contexto de produção precisam, também, ser consideradas no processo de leitura e escuta de textos: recuperar as características que orientaram a produção do discurso auxilia o leitor/ouvinte no processo de reconstrução dos sentidos do texto, de modo a possibilitar uma aproximação mais efetiva das eventuais intenções do produtor. Quanto melhor o leitor/ouvinte conseguir recuperar esse contexto e articulá-lo no processamento dos sentidos do texto, maiores serão as possibilidades de reconstrução de sentidos adequados. Portanto, essa proficiência também precisa ser tomada como objeto de aprendizagem na escola.

### **A LINGUAGEM ORAL E A LINGUAGEM ESCRITA: UMA RELAÇÃO DE IMBRICAÇÃO**

A linguagem verbal é um sistema de significação. A distinção entre o oral e o escrito tem sido matéria de discussão frequente, em especial nos círculos em que se discute ensino de Língua Portuguesa. Até muito recentemente, essa discussão baseava-se em estabelecer unicamente as diferenças existentes entre elas, desenhando-se um quadro de oposição entre suas características.

Se essa diferenciação foi possível em determinados momentos da história da escrita, hoje, considerando a compreensão que se pode ter do processo de comunicação verbal, assim como da complexificação das situações de enunciação nas culturas atuais, essa dicotomização já não é mais possível.

Quando analisamos as manifestações verbais que se realizam nas diferentes circunstâncias comunicativas, é fácil depreender que um discurso falado pode ser organizado em um registro formal, dependendo da esfera em que se realiza, da mesma forma que um discurso escrito pode ser organizado em um registro informal. Isso mostra que não é a materialidade do discurso – fônica ou grafada – que determina o registro (menos ou mais informal, menos ou mais acadêmico, por exemplo). Mais uma vez, um discurso não é oral apenas por ser falado; um discurso não é escrito apenas por ser grafado.

Nessa perspectiva, hoje já não se compreende mais linguagem oral e linguagem escrita no interior de um quadro de oposições. Ao contrário, entende-se que sejam linguagens que se interpenetram, que se imbricam mutuamente. Certamente, há discursos orais que podem ser pouco planejados, que contam com a presença física do interlocutor, que se realizam por meio de um registro informal. No entanto, essas características não são mais imprescindíveis para caracterizar a linguagem oral.

Considerando a sua materialidade, que é fônica (oral/falada), podemos dizer que um discurso oral, ainda que tenha sido planejado previamente, e ainda que



conte com recursos auxiliares organizados em outras linguagens, inclusive a escrita, pode ser caracterizado como aquele que está sendo produzido oralmente, aquele que está sendo realizado no mesmo instante em que está se tornando conhecido pelo interlocutor. Por isso, a sua revisão vai sendo feita enquanto está sendo produzido, pois, ao contrário dos discursos escritos, não é possível, por exemplo, terminá-lo, revisá-lo e, só depois, possibilitar ao interlocutor conhecê-lo.

Os discursos orais também se organizam em gêneros que são típicos tanto das instâncias públicas (exposições e arguições em seminários, mesas-redondas, debates, conferências, palestras, entre outros), quanto das instâncias privadas (conversas à mesa do jantar, por exemplo).

Na perspectiva deste documento, devem ser tomados como objeto de ensino na escola os gêneros orais que se realizam nas instâncias públicas de linguagem.

## ORALIZAÇÃO E ORALIDADE NA SALA DE AULA

O trabalho com a linguagem oral está sendo compreendido a partir da tomada dos gêneros orais como objeto de aprendizagem, e não oralização da linguagem escrita, ou oralidade de modo geral.

Ler em voz alta um conto de aventuras não se caracteriza como trabalho com a linguagem oral, da mesma forma que declamar um poema. Em ambas as situações, trata-se de oralização de texto escrito, ou seja, de leitura em voz alta de texto escrito. Essa atividade tem lugar na prática escolar como a situação de leitura dramática, na qual se lê o texto de uma peça teatral para uma plateia presente, mas não focaliza linguagem oral só porque se usa a fala. Ao contrário, é um ótimo exercício realizado com tutoria, para que se consiga desenvolver a fluência leitora dos estudantes, em especial no que se refere a ler com agilidade e compreendendo o texto.

A prática que se desenvolve na sala de aula é realizada com a linguagem verbal e por meio dela, seja oral ou escrita. Nesse sentido, a linguagem é o que possibilita a interlocução para o estudo dos mais diversos conteúdos. Podemos até afirmar que a atividade na sala de aula é verbal, substantivamente. Assim, é fundamental ressaltar que não é por que professores e estudantes estão interagindo verbalmente que se está tomando como objeto de ensino a linguagem verbal. Tomá-la como objeto de ensino significa intencionalmente planejar situações didáticas nas quais sejam considerados, como foco, aspectos da linguagem verbal (oral ou escrita), ou seja, os gêneros e as práticas sociais correlatas.

Em uma situação de discussão das regras de convivência, por exemplo, o que se espera é que as regras sejam o conteúdo focalizado. Incidentalmente, a participação na discussão escolar (oral) pode ser aprendida, mas não é esse o objetivo focal.

Dessa maneira, chamar de oralidade, de modo geral, as situações de comunicação oral que acontecem na escola nivela o conceito de linguagem oral como sendo todos os momentos em que a fala esteja presente, independentemente da

especificidade da situação de comunicação. É como se as diferentes situações de interação oral, de repente, perdessem a sua especificidade, homogeneizando-se: há um processo de descaracterização sumária da linguagem oral como modalidade de linguagem, com seus gêneros próprios e situações enunciativas específicas.

Reiterando o que foi dito acima, o trabalho com a linguagem oral precisa prever a tematização de gêneros orais, como debates, mesa-redonda, banca de defesa, palestra, exposição oral de estudos, entre outros gêneros das instâncias públicas de linguagem, incluindo-se a escolar (como os seminários de apresentação de estudos).

## **VARIEDADE LINGÜÍSTICA E PRECONCEITO**

Uma língua está sujeita a muitas modificações, especialmente devido a fatores históricos, culturais e sociogeográficos. Assim, não podemos dizer que a língua falada hoje pelos paulistanos seja idêntica à que se falava em 1920. Do mesmo modo, é diferente a forma de falar dos cariocas, que não falam da mesma maneira que os gaúchos, ou os paulistanos, ou os goianos ou pernambucanos. Tanto na prosódia, na pronúncia, quanto no léxico ou na organização sintática há especificidades em cada região. Isto porque uma língua comporta vários eixos de diferenciação e vários aspectos – ou subsistemas (fonético, fonológico, léxico, morfológico, sintático e semântico) – que a constituem, os quais podem sofrer mudanças, pois, uma vez que a língua tem a finalidade básica de possibilitar a comunicação entre as pessoas, essas, ao utilizarem-na, rearranjam-na de acordo com suas necessidades de interação social.

Cada um dos falares resultantes desses rearranjos, ao se tornarem estáveis em determinados momentos históricos e espaços geográficos, pode constituir o que se denomina variedade linguística. Atualmente, essa denominação – variedade – é a que se considera mais adequada, posto que se utilizarmos variante, a ideia de que há uma variedade mais correta do que as outras fica implícita. Por isso, também, muitos autores têm preferido o termo variedade culta à norma culta. A esse respeito, há, ainda, aqueles que preferem a denominação norma-padrão. Porém, esse aspecto requer mais cuidados do que aparenta.

### **Norma culta ou norma-padrão**

A chamada norma-padrão é a variedade que – se pensa – tem sido ensinada na escola e feito parte de livros didáticos, revistas, textos acadêmicos, entre outros. No entanto, é preciso considerar que entre norma culta e norma-padrão, há diferenças significativas. E isso é fundamental para o ensino.

Faraco (2002) afirma que a norma culta diz respeito à variedade de pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita, o que aproxima a sua fala da modalidade escrita também. Bagno (2002) considera que, no Brasil, os que adotam essa norma são aqueles que já concluíram o Ensino Superior sendo, por isso, pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados.

Adotar norma culta ou norma-padrão não é uma escolha apenas linguística, mas, sobretudo, ideológica. Sobre o emprego dessa última nomenclatura, entendia-se que empregar uma variedade de Portugal contribuiria para que a chamada “elite letrada brasileira” se sentisse mais próxima da sociedade europeia e, por conseguinte, mais distante do povo brasileiro. Bagno (2002, p. 180), explica:

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava, em 1945, que esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil.

Vislumbra-se, aí, o nascedouro do preconceito linguístico que, como bem afirma Geraldi (1991), mais do que – ou exatamente por ser – um preconceito linguístico, é um preconceito social. Sendo assim, é imperativo entender que as variações não são caóticas ou imotivadas, elas acontecem à medida que língua e sociedade se imbricam e, a partir de então, instauram-se dimensões possíveis de se observar, analisar e reconhecê-las, isto é, a classe social, o gênero, a idade, a escolaridade, a profissão, a localização geográfica e as diversas atividades humanas.

Diante disso, há implicações importantes para o ensino de língua pautado nesse pressuposto. É necessário que sejam denunciadas formas de preconceitos que incidam sobre os usos que são feitos da língua, os quais – como dito anteriormente – são plurais.

Em face disso, entendemos que esta temática é importante à medida que os estudantes podem reconhecer, denunciar e repudiar qualquer ato preconceituoso em relação aos usos que diferentes comunidades linguísticas fazem de suas respectivas línguas.

## OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE

Atualmente, para participar efetivamente das práticas sociais, é cada vez mais urgente uma postura contemporânea nos modos de ler e escrever, já que os textos não são mais apenas impressos. Isso decorre do fato de que os textos – especialmente após a revolução digital – podem ser constituídos por várias linguagens, por vários sistemas semióticos. Um clipe, por exemplo, é constituído, pelo menos, por três sistemas semióticos: o verbal, o musical e o imagético. Eles são articulados de tal maneira que o sentido do texto não se encontra em uma ou outra linguagem, mas na articulação intrínseca de todas elas. Esses textos têm sido denominado multimodais, ou seja, constituídos por diferentes modalidades ou modos de uso de linguagem.

No texto impresso de jornal ou revista, por exemplo, a presença de diferentes linguagens já não é recente, sendo que a atribuição de sentido requer



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 Portuguesa. 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.

do leitor a articulação entre os sentidos do texto verbal, de eventuais gráficos, fotografias ou ilustrações. No texto digital, por outro lado, há que se lidar com a existência de hiperlinks, que remetem a textos organizados em linguagens distintas, com a possibilidade de manifestar-se diretamente em relação à matéria lida ou a um comentário feito por outro leitor ou de estabelecer uma conversa em tempo real com outros leitores.

Diante dessa realidade, temos que admitir que o letramento necessário, hoje, para um leitor proficiente, é mais complexo por ser múltiplo, ou seja, para ler um único texto, pode ser necessário utilizar, de modo articulado, capacidades e procedimentos relativos a distintas práticas sociais, gêneros ou portadores. Dito de outro modo, poderíamos dizer que vários letramentos são articulados para a constituição de sentidos de um único produto cultural.

O conceito de letramento vem do termo *literacy*, empregado inicialmente por Kato (1986) e definido por Soares (1998, p. 44) como:

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida.

Hoje, considerando a complexidade da materialidade textual, dos gêneros, dos portadores e das práticas sociais digitais, como mencionado acima, múltiplos letramentos são necessários para atribuir sentido aos textos. Daí o termo multiletramentos.

É fundamental ressaltar que em uma contemporaneidade marcada pela diversidade – e, ao mesmo tempo, pela globalização –, há práticas sociais que podem não ser tão valorizadas institucionalmente em determinada cultura. Nessa perspectiva, é possível que os letramentos específicos que tais práticas requeiram para sua significação, os valores nelas veiculados e a produção cultural que representam sejam apagados.

Para que isso seja evitado, o currículo escolar precisa estar em sintonia com essa multiplicidade de letramentos, com a produção cultural que acontece nas comunidades locais, regionais, nacionais e globais, de modo a permitir aos estudantes o acesso às práticas sociais de leitura e escrita nos meios impressos e digitais, sem, no entanto, apagar, como enfatiza Rojo (2009), os letramentos das culturas locais.

## DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso e à apropriação do conhecimento de todas as crianças e jovens, a fim de 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 em 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 Portuguesa da Cidade de São Paulo foram elaborados revisitando os princípios elencados nos documentos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Portuguesa (2016); Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013).

---

# **ENSINAR E APRENDER LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Neste documento,** os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como distintos e em permanente diálogo. Isso significa que não há a supremacia do processo de ensino sobre o de aprendizagem, que há uma relação intrínseca entre o que se pretendeu ensinar e o que foi aprendido. Para planejar o que irá ensinar e quais objetivos irão nortear o trabalho do ano, semestre e bimestre é imprescindível que o professor conheça os saberes e não saberes dos estudantes, tanto para selecionar os objetivos mais adequados em relação às necessidades de aprendizagem colocadas no currículo, quanto para organizar boas situações de aprendizagem. Essas devem ser planejadas cuidadosamente, com vistas a favorecer a ação do aprendiz sobre a língua e a linguagem, o que, segundo Weisz (2001), requer, por um lado, que os estudantes tenham bons problemas a resolver, de modo a colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ensinado e, por outro, que a organização da tarefa, pelo professor, permita o máximo de circulação de informação possível.

### **MOVIMENTO METODOLÓGICO DE ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE**

Os estudos relacionados à investigação do processo de construção do conhecimento apontam a necessidade de se considerar, no processo de aprendizagem, os seguintes pressupostos:

- a) o sujeito aprende na interação tanto com o objeto de conhecimento, quanto com parceiros mais experientes a respeito do que se está aprendendo;
- b) a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que sugira apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos;

- c) nesse processo de apropriação, é possível que se consiga realizar, em cooperação, tarefas que não seriam possíveis de serem desenvolvidas autonomamente. Essa cooperação contribui para a criação da zona proximal de desenvolvimento, instaurando-se, assim, a possibilidade de que esse estudante avance, tornando-se autônomo para a realização de tarefas que não conseguiria realizar anteriormente.

De modo coerente com os pressupostos indicados, é preciso recomendar que a prática de sala de aula seja organizada a partir de um movimento que integre:

- a) **situações de trabalho coletivo:** nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes, e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.
- b) **situações de trabalho em duplas/grupo:** nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados<sup>3</sup> foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.
- c) **situações de trabalho autônomo:** este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho.

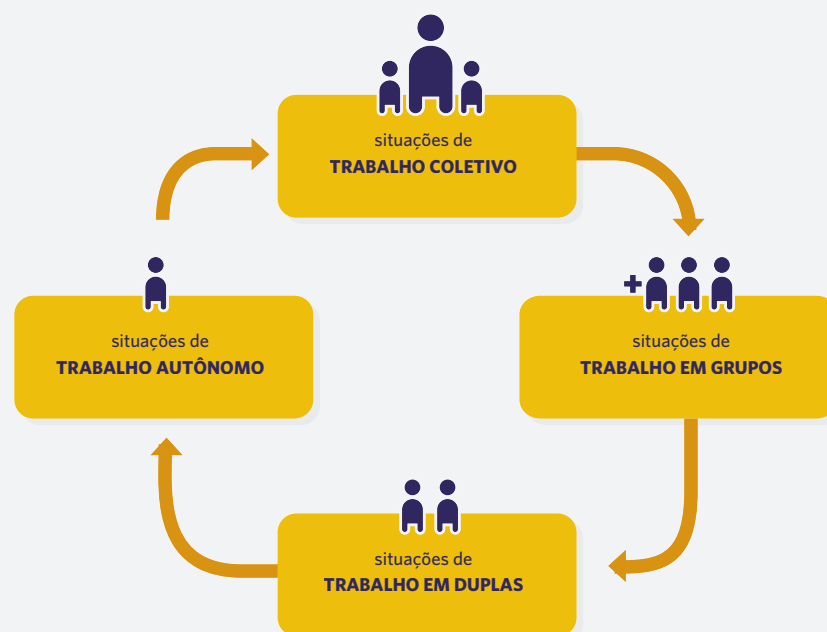
O esquema apresentado a seguir sintetiza o movimento metodológico discutido.

---

3. Tomar um objeto que estava em situação de uso e transformá-lo em objeto de reflexão.



## MOVIMENTO METODOLÓGICO DE TRABALHO



Nessa direção, todo trabalho de linguagem, quer seja de produção de textos, de leitura ou escuta ou, ainda, de análise e reflexão sobre a linguagem, compreendendo a especificidade de cada situação indicada, pode prever um tratamento que respeite esse movimento em espiral partindo do coletivo, passando pelas duplas ou grupos, chegando ao individual e, a partir das constatações de aprendizagem realizadas, voltando ao coletivo, agora em outro patamar, na condição de realizar tarefas que antes não conseguiriam. Especialmente quando se tratar de um conteúdo novo para os estudantes, esse é um movimento que traz mais benefícios para o processo de aprendizagem.

## OS CONTEÚDOS TEMÁTICOS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste documento, considera-se que a escola é uma instituição social cuja finalidade é garantir ao estudante o direito tanto aos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, quanto aos modos de produção e divulgação desse conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola – de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico – coloca finalidades relacionadas à educação integral do estudante. Se a escola

almeja a educação integral para a participação cidadã, é condição para essa formação tanto a compreensão das realidades sociais vividas quanto a constituição de modos de participação que permitam a ação do estudante no espaço social em que vive, de tal forma que possa modificá-lo, caso considere necessário para mudar a sua condição de vida, assim como de seu grupo social.

Se a escola tem essa finalidade, os conhecimentos que devem ser tomados como objeto de ensino não podem ser apenas aqueles saberes clássicos que, tradicionalmente, ela seleciona como conteúdo de ensino, mas também a produção contemporânea das mais diferentes áreas que se relacionam com os problemas sociais, humanos, éticos, políticos, filosóficos, econômicos, emocionais, entre outros, compreendendo toda a complexidade da vida cotidiana. Tais conhecimentos, quando articulados entre si e com os conteúdos clássicos, criam o espaço para a compreensão mais aprofundada das realidades sociais vividas, bem como possibilita a apropriação de modos de produção e divulgação desse conhecimento, o que contribui para a constituição da autonomia intelectual do estudante, como proposto na Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

A compreensão mais aprofundada do real vivido requer um distanciamento do estudante do seu cotidiano, de tal forma que, ao distanciar-se, pode torná-lo observável e tomá-lo como objeto de reflexão. Esse procedimento, por um lado, colabora para a constituição da identidade do estudante de uma maneira mais reflexiva, uma vez que ele pode enxergar-se como sujeito capaz de produzir conhecimento nesse processo. Por outro, tira da invisibilidade as culturas periféricas e os grupos sociais discriminados como o das pessoas com deficiência, o de produtores de literatura marginal-periférica, grupos de etnias diferentes da etnia da cultura dominante, entre outros.

Nessa perspectiva, não é difícil compreender que a seleção dos conhecimentos para compor o currículo escolar não pode ser aleatória, mas sintonizada com a contemporaneidade e toda a sua complexidade, considerando os saberes socialmente disponíveis, os valores, a memória e história da cultura (SÃO PAULO, 2016). Daí também decorrem as escolhas feitas neste currículo que buscam uma educação e uma sociedade que garantam a equidade.

Para finalizar, é importante ressaltar que a linguagem verbal medeia a relação com o conhecimento na escola nas diferentes áreas, não só pela modalidade oral que se realiza nas interações em sala de aula, como pelo conteúdo temático dos textos selecionados para estudo. E, se deve haver a seleção de tais textos – porque é imprescindível à área –, há também que se selecionar com cuidado, e em consonância com as intenções de formação do sujeito, o seu conteúdo. Além disso, ainda temos a organização curricular, que contempla um Ciclo Interdisciplinar, o que, por si só, já justificaria um enfoque articulando conteúdos temáticos com os da linguagem verbal.

## A INTERCULTURALIDADE

Partindo da concepção de linguagem, compreendida como forma de interação entre os sujeitos e do conceito de multiletramento, que envolve a multiplicidade de culturas em circulação e linguagens/mídias – impressas e digitais – que compõem a contemporaneidade, compreende-se que o trabalho em Língua Portuguesa deve considerar que os discursos existentes e em circulação estão diretamente relacionados aos seus produtores e às condições em que são produzidos e que, com a presença da diversidade cultural e de modos de produção e reprodução (diversidade de mídias), tornam-se cada vez mais dinâmicos. Trata-se, assim, de uma abordagem de trabalho com a língua e a linguagem que, tendo o texto como unidade de análise, busca relacioná-lo em toda a sua multisssemiose<sup>4</sup>.

Para tanto, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a interculturalidade<sup>5</sup> no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O momento de selecionar os textos desse trabalho, por exemplo, poderá ser orientado pela busca da diversidade cultural, não apenas em relação aos textos que trazem a presença da ancestralidade indígena e africana (dada a presença marcante desses povos em nossa cultura), mas também no que se refere aos textos que representem a cultura europeia e latino-americana que participaram da formação do povo brasileiro, bem como aqueles representativos das culturas que hoje, permanentemente, se inserem e ampliam a multiplicidade cultural do Brasil, como: a boliviana, a haitiana, a síria, a de diferentes países asiáticos, entre outras.

Acredita-se que o acesso, pela leitura, à diversidade de culturas contribui para ampliação da visão dos estudantes sobre as especificidades da vida de diferentes pessoas e, além disso, fortalece uma educação permanente orientada pelo respeito à pluralidade. Assim, cabe à escola trazer as vozes dos estudantes para o interior do currículo, articulando, nas práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, as práticas letradas não valorizadas historicamente, que se fazem presentes, por exemplo, na literatura marginal/periférica em circulação no entorno da escola.

Considerar a interculturalidade no trabalho educativo significa também demonstrar um cuidado especial tanto com os espaços ocupados pelos diferentes grupos culturais, quanto com as relações estabelecidas entre essas culturas dentro de nossa sociedade. A escola precisa se preocupar em ajudar no processo de desconstrução de hierarquizações e juízos de valor que perpetuam desigualdades construídas historicamente. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que articule as diferentes culturas estabelecidas no meio escolar, criando espaços e momentos de diálogo, estudo e reflexão sobre as contribuições que elas trazem para o território no qual a escola está inserida.

Para tanto, a interlocução com os sujeitos e grupos é essencial para a efetivação de tal tarefa: seja articulando a participação de estudantes em festas, saraus, *slams*, rodas de samba, festividades locais, grafiteagem de muros, entre outros momentos de produção de conteúdos artístico-culturais; seja trazendo para dentro dos muros escolares artistas plásticos, poetas, músicos, contadores de

**4.** Multisssemiose/multimodalidade: refere-se à multiplicidade de linguagens que provocam sentidos múltiplos. São modos de significar que contemplam as diferentes linguagens: som, imagens (estáticas ou em movimento), cores, formas, entre outros aspectos.

**5.** O termo “abarca um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Por seu caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais, é possível reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez dos fenômenos humanos e culturais, cujas implicações são importantes para a educação” (FLEURI, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2016, p. 50).

histórias, lideranças locais, membros antigos da comunidade, entre outras pessoas que possam, por meio do diálogo, consolidar a valorização da história e da cultura dos sujeitos que compõem aquela comunidade.

Essa construção dialógica poderá acontecer em contextos de relativa tensão, devido à diversidade não ser reconhecida. Afinal, em uma sociedade cada vez mais marcada por antagonismos latentes e diferenças aparentemente irreconciliáveis, é natural que qualquer proposta de diálogo entre diferentes seja marcada por disputas, negociações e, até mesmo, certa frustração. No entanto, é justamente esse movimento que pode contribuir para a constituição de crianças, sujeitos de direitos, mais sensíveis à alteridade e à equidade. Sujeitos que, valorizados por suas produções discursivas – poemas, músicas, histórias, grafites – sejam capazes de trabalhar por uma sociedade na qual todas essas produções ocupem um espaço de importância social.

## RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE

Vivemos uma realidade contemporânea em que o consumismo compulsivo vem trazendo consequências muito negativas para o planeta: a exploração descontrolada dos recursos naturais pode levar a uma escassez severa desses recursos ou, até mesmo, a um esgotamento que pode comprometer definitivamente o equilíbrio ambiental. Já há algum tempo, o Ministério do Meio Ambiente e as Nações Unidas indicam que já consumimos mais recursos naturais existentes no planeta do que a capacidade de renovação da Terra suporta. Caso os padrões de consumo e produção se mantenham no atual patamar, certamente a vida do planeta estará ameaçada em um futuro próximo, o que inclui a própria humanidade. A mudança dessa realidade é, sem dúvida, a modificação dos padrões de consumo do mundo atual.

É sabido que consumir causa impacto – positivo ou negativo – não apenas no meio ambiente, mas também nas relações sociais, nas pessoas. Dessa maneira, é necessário que se tenha consciência de quais são esses impactos quando for realizar uma compra. Pensar no que comprar, de quem comprar, como utilizará o que foi comprado e como realizará o descarte do produto pode maximizar os impactos positivos do consumo e minimizar os negativos.

Essa atitude reflexiva é o que se denomina de consumo consciente ou sustentável, ou seja, é o ato de consumir com consciência de seu impacto e voltar às ações de consumo para a sustentabilidade. Tal ação implica a economia de recursos, a busca por produtos e serviços sustentáveis, a utilização dos bens até o fim de sua vida útil e a reciclagem dos materiais.

O consumidor consciente é aquele que se preocupa não apenas com o seu bem-estar, mas que estende essa preocupação para a sociedade atual e age de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, inclusive das gerações futuras. Esse indivíduo sabe que sua atitude responsável, ao consumir, pode gerar transformações no seu entorno e mobilizar outras pessoas.

Ao trazer a temática para o currículo, a escola pode abrir um campo de possibilidades para pensar na construção de um modo de vida que seja sustentável e em uma ética de consumo que não dilapide os recursos naturais do planeta e na construção efetivamente igualitária de uma sociedade que compartilhe. E a disciplina de Língua Portuguesa pode – de modo articulado com outras disciplinas ou não – criar esse espaço de reflexão do sujeito a partir da análise crítica de materiais que abordem a temática e que ofereçam referências que possam orientar a transformação da ação cotidiana do cidadão.

## ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA

### Os Eixos Organizadores do Trabalho

Neste documento, parte-se do princípio de que a linguagem verbal é uma prática social, que se realiza em diferentes circunstâncias, típicas das distintas esferas de conhecimento. Constituem a linguagem verbal as práticas de leitura e produção de textos escritos, de escuta e produção de textos orais e de análise linguística, as quais assumem características específicas decorrentes de cada situação comunicativa em que se realizam: leitura em voz alta de um discurso de formatura, leitura em voz alta em uma situação de leitura dramática, elaboração de um artigo de opinião para um jornal de grande circulação, escrita de um comentário sobre um artigo de um jornalista postado em seu blog pessoal, declamação de um poema em um sarau, realização de uma exposição em um seminário escolar, entre outros.

São essas as práticas que tomamos como eixos organizadores deste currículo (GERALDI, 2012; LERNER, 2002), quais sejam:

- a) prática de leitura de textos;
- b) prática de produção de textos escritos;
- c) prática de escuta e produção de textos orais;
- d) prática de análise linguística.

Ao indicar as práticas como eixos do currículo, a intenção fundamental é, por um lado, tratar o objeto de ensino na escola conservando a sua característica fundamental, a de prática social, que tem existência dentro e fora da escola, adquirindo características específicas de acordo com a esfera e a situação comunicativa na qual se realiza. Por outro lado, a intenção é marcar que, se a linguagem verbal é uma prática social, a proficiência na interação verbal requer o domínio de todos os conhecimentos com que se opera nas práticas sociais de linguagem verbal, sejam elas orais ou escritas. Essa proficiência relaciona-se, portanto, com a aprendizagem de todos esses aspectos, fundamentais para o saber comunicar-se em situações genuínas de linguagem.

### Os Conteúdos do Ensino e da Aprendizagem

Nessa perspectiva, ao contrário do que recomendaria uma prática mais conservadora, não apenas os conteúdos gramaticais devem ser tomados como objeto de ensino, mas também – e principalmente – os discursivos, pragmáticos e textuais, além dos notacionais, indispensáveis para a autonomia leitora e escritora do sujeito.

Mas é preciso considerar que os aspectos listados acima referem-se às características específicas da língua e da linguagem. No entanto, quando falamos em práticas sociais de interação verbal, referimo-nos também às capacidades, aos procedimentos e aos comportamentos que são requeridos para a participação em tais práticas.

#### Aspectos relativos às características específicas da língua e da linguagem

- a) conhecimentos **pragmáticos**: relativos às características das situações comunicativas (um sarau, por exemplo, que é um evento comunicativo no qual circulam diversos gêneros, inclusive, de diversas linguagens: poemas, contos, causos, músicas, entre outros; uma mostra de trabalhos; uma feira literária; um seminário, entre outros) e dos impactos que essa situação comunicativa provoca no enunciado;
- b) conhecimentos **discursivos**: relacionados à adequação dos discursos às especificidades do contexto de produção, incluindo-se, nesse contexto, as características dos gêneros do discurso (conteúdo temático, organização composicional e marcas linguísticas);
- c) conhecimentos **textuais**: referem-se a todos os aspectos implicados no estabelecimento de coesão e coerência do texto, como manutenção da progressão temática, articulação adequada das ideias, utilização de marcadores temporais e argumentativos, utilização de recursos coesivos adequados, seleção de informações relevantes para o que se pretende, pontuação, incluindo a utilização de critérios adequados para paragrafação, entre outros aspectos;
- d) conhecimentos **gramaticais**: relativos à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica;
- e) conhecimentos **notacionais**: relacionados à base alfabética do sistema de escrita.

É importante salientar que essa classificação tem a finalidade de orientar melhor a tomada de decisão a respeito de quais aspectos focalizar nas atividades de ensino. Na realidade, os conhecimentos discursivos incluem todos os demais, assim como os textuais incorporam os gramaticais e notacionais, num processo de interdependência inequívoca.

Neste documento, assume-se a posição de que o trabalho com esses aspectos não deve se dar de modo descontextualizado do uso: ao contrário, tais aspectos necessitam ser tratados – prioritariamente – considerando-se o efeito de sentido que eles produzem no texto. Quando o professor avaliar que há a necessidade de sistematização de algum aspecto (quais tipos de palavras podem ser colocadas no

lugar de outra para se manter a referência – coesão referencial por substituição –, por exemplo), um movimento metodológico produtivo pode ser o seguinte: após constatar-se o fato na revisão processual do texto, recuperar essas constatações, em outro momento, e sistematizá-las a partir da regularidade encontrada, por meio de uma ação reflexiva.

Os conteúdos gramaticais – ainda que possam merecer atividades de reflexão e sistematização independentes, mediante uma descontextualização – devem ser compreendidos no processo da constituição da capacidade de textualizar e de organizar um discurso.

Para que esse foco no uso da língua exista, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua se encontra em funcionamento e torna-se linguagem.

### **Capacidades, procedimentos e comportamentos**

- a) **Capacidades:** estendemos o conceito forjado por Rojo (2012) para leitura e as definimos como as capacidades cognitivas e, ao mesmo tempo, linguístico-discursivas de produção, leitura e escuta de textos orais e escritos;
- b) **Procedimentos:** são fazeres relacionados à prática de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos que podem ser caracterizados como rituais típicos de tais atividades;
- c) **Comportamentos:** são ações relacionadas à materialidade de leitura e escrita e de comunicação oral, que se relacionam mais diretamente aos valores construídos em relação à leitura e à escrita e ao ato de ler e escrever, assim como de se comunicar oralmente.

É importante ressaltar que encontramos similaridade entre a concepção de procedimentos e capacidades de leitura (em especial, as relacionadas à compreensão – tal como classificado por Rojo, 2012) e o que Lerner (2002) denomina como comportamentos leitores relativos à dimensão individual. Já o conceito de comportamento assemelha-se ao que a autora denomina de comportamentos leitores de dimensão social.

As capacidades, procedimentos e comportamentos não são conteúdos que são aprendidos de maneira estanque ou que se realizam, na atividade de interação verbal, de maneira compartimentada. Ao contrário, sempre estão inter-relacionados e se realizam de maneira articulada nas atividades de leitura. Além disso, a aprendizagem desses conteúdos não acontece à revelia do material textual, da materialidade verbal (seja ela fônica ou gráfica). Portanto, a complexidade dessa materialidade pode dotar uma atividade que requeira uma inferência local – ou mesmo uma atividade de localização de informações explícitas – de maior ou menor dificuldade.

Por fim, é preciso dizer que todos os tipos de conteúdo de linguagem encontram-se arrançados, organizados e entranhados no discurso, cuja materialidade é o texto, unidade linguística priorizada para o trabalho de ensino e de



aprendizagem. Os tipos de conteúdos relacionam-se inevitavelmente uns com os outros, o que pode definir a sua própria complexidade.

### **As atividades de uso da linguagem**

As atividades de uso da linguagem são as que se referem a ler, escrever, escutar e falar, as quais se realizam em qualquer situação de comunicação verbal e que acontecem nos mais variados espaços sociais, inclusive o escolar: escrever um bilhete, telefonar para um amigo ou para reclamar ou solicitar um serviço, participar ou proferir uma palestra ou conferência, assistir a um programa de TV, ouvir um noticiário no rádio, ler um jornal ou uma revista, ler um artigo acadêmico para estudar um tema determinado, ler as manchetes no estande de uma banca de jornais, fazer palavras cruzadas, conversar com os amigos na rua, entre outras.

Trata-se, portanto, das atividades nas quais se produz linguagem, quer como locutor, quer como interlocutor: atividades em que se lê, escreve-se, escuta-se e fala-se.

### **As atividades de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem**

O segundo tipo de atividade – o de reflexão sobre o uso e sobre a própria linguagem – é aquele no qual se tomam como objeto de estudo todos os aspectos implicados na interação verbal, ou seja, todos os conhecimentos, recursos e procedimentos utilizados nas situações de escuta, leitura, fala e escrita. Isso significa analisar os usos que foram feitos de determinadas estratégias e recursos textuais e discursivos, salientando-se os efeitos de sentido desse uso. Significa, também, analisar as decorrências do emprego de determinados procedimentos no processo de escrita ou de leitura. Significa, ainda, realizar possíveis descontextualizações para poder sistematizar aspectos que se façam necessários para a aprendizagem naquele momento.

Essas atividades são as que constituem o eixo do currículo – prática de análise linguística – e implicam a reflexão sobre os usos da linguagem e sobre a própria linguagem.

Essa reflexão realiza-se nas atividades de revisão processual e final dos textos produzidos, no estudo de textos, realizado por meio da leitura, buscando-se a sua compreensão, e na análise de apresentações em seminários escolares, seja mediante gravação videográfica ou participação presencial. As atividades de análise linguística de reflexão sobre os usos da linguagem realizam-se – primordialmente – nos momentos de produção, leitura e escuta de textos orais e escritos. Referem-se a criar um espaço de sensibilização e percepção dos recursos expressivos utilizados pelos autores dos textos para dizer o que pretendem, quer esses recursos sejam de natureza gramatical, textual, discursiva ou pragmática.

Dessa forma, a reflexão sobre a própria linguagem implica o estudo sobre como a língua e a linguagem estão organizadas, procurando levar o estudante a analisar regularidades de diferentes fatos linguísticos, tais como:



- aspectos ortográficos e de acentuação;
- estudar o sistema subjacente às questões gramaticais;
- o esquema de classificação de palavras e a organização sintática dos enunciados;
- analisar as características discursivas dos textos e de situações de comunicação, assim como analisar de que maneira diferentes partes de um mesmo texto se articulam de modo a manter a coerência e a coesão.

Esses dois tipos de atividades – de reflexão sobre a língua e a linguagem e de reflexão sobre os usos da linguagem – podem ser desenvolvidos em sala de aula pressupondo ou não a sistematização.

Quando a finalidade do trabalho for apenas sensibilizar o estudante para um determinado fato ou fenômeno linguístico, sem chegar à elaboração de regras ou classificações, as atividades serão organizadas sem sistematização.

Quando o objetivo for formalizar um conhecimento utilizando ou levando o estudante a construir uma linguagem que possibilite falar sobre a própria linguagem, isto é, utilizando uma metalinguagem, as atividades serão realizadas com sistematização.

### O Lugar da Literatura no Currículo

Os textos literários, neste documento – como nos das demais esferas de conhecimento humano – são trabalhados nas práticas de produção de textos orais e escritos, assim como nas de leitura e escuta de textos.

Compreendemos que esses textos devem ser tratados com equidade em relação aos que pertencem a outras esferas. Por um lado, circulam em diferentes práticas que são, cada uma a seu modo, fundamentais para a formação da pessoa e imprescindíveis para o exercício da participação cidadã. Por outro, assim como todas as demais esferas, possuem uma especificidade que remete às necessidades humanas que geraram essa esfera de conhecimento.

Assim, como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação essa que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Dessa maneira, não se pode conceber uma educação literária dissociada das práticas que a materializam, especialmente a prática de leitura. Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, que se desdobra em alguns objetivos, dos quais destacamos os que envolvem a fruição. Essa ação não é uma atividade descompromissada ou longe de uma finalidade: a leitura de fruição está na

vida, assim como a literatura e, por conseguinte, a língua. Diríamos, então, que ler literatura é um fazer vital e, por isso, não pode ser reduzido a análises, sejam elas linguísticas ou literárias.

### Os Critérios de Progressão dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- a) da maneira como compreendemos o objeto de ensino em questão: a linguagem verbal, a língua, a escrita e as práticas que as envolvem, incluindo todos os aspectos que as constituem, sejam eles conceituais ou procedimentais;
- b) do modo como concebemos que o estudante aprende, seja considerando a maneira pela qual se apropria de determinado objeto – como a escrita, por exemplo, e as hipóteses que vai constituindo até compreender a sua natureza – seja levando em conta o modo como o ensino precisa organizar-se, prevendo ou não:
  - a **colaboração** com outros parceiros (aprendizagem em colaboração, movimento metodológico a ser adotado no desenvolvimento do trabalho);
  - a **retomada** de aspectos trabalhados anteriormente para aprofundamento e ampliação de compreensões (organização em espiral do trabalho educativo).

Desse modo, na progressão dos objetivos, um conteúdo é previsto em cada um dos diferentes anos de escolaridade, tomando-se como referência esses dois aspectos que podem ser traduzidos nos seguintes critérios fundamentais:

- a) o tipo de conteúdo (capacidades, procedimentos, comportamentos e aspectos constitutivos da linguagem verbal);
- b) o nível de complexidade do conteúdo em foco, considerando práticas sociais, gêneros e textos;
- c) o nível de autonomia com que se espera que o estudante realize as tarefas propostas. Por isso, a abordagem do conteúdo em situações de trabalho coletivo, em duplas ou autônomo.

Compreende-se, assim, que a construção da autonomia do sujeito, em determinada prática de linguagem, começa por fazer o trabalho coletivamente com o apoio do professor, depois em grupos/duplas para, finalmente, realizar com autonomia.

Na progressão dos objetivos, há ainda que se considerar as restrições da tarefa proposta, as quais se relacionam com as condições colocadas para o desenvolvimento do trabalho (ler textos para estudar a partir de materiais pré-selecionados pelo professor; ler textos selecionados pelo estudante; escrever com letras móveis e ler, ajustando o falado ao escrito, um texto conhecido de memória, como parlendas e cantigas). Essas restrições também podem funcionar como critérios que definem a progressão dos conteúdos na proposta da escola.

Do ponto de vista da implementação curricular, o importante é considerar que a progressão dos objetivos deve ser definida na análise das necessidades de aprendizagem do estudante em relação às suas possibilidades de aprendizagem. Essa definição só é possível, portanto, se for realizada pelo professor, na sala de aula, em contato cotidiano com os estudantes. Essa é uma das razões pelas quais este currículo sugere alguns gêneros para trabalho, mas indica que a escolha de qual será objeto de ensino se efetivará na escola.

É a isso que chamamos de “atualizar” o currículo em função da classe com a qual trabalhamos, uma dimensão fundamental e imprescindível da implementação curricular.

### **A Organização dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**

Em cada ciclo, os objetivos foram organizados da seguinte maneira:

- a) Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a cada ciclo;
- b) Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada ano específico do ciclo.

No primeiro quadro, foram apresentados os objetivos que devem ser tratados nos anos de cada ciclo.

Os demais quadros do ciclo referem-se aos objetivos específicos de cada um dos anos. Assim, cada ano deve tratar os objetivos comuns do ciclo e os específicos do ano. Os objetivos foram articulados de forma progressiva ao longo dos ciclos e, na sala de aula, os professores precisam articular aqueles que são da parte comum aos que compõem a parte específica.

Em cada quadro, a última coluna apresenta 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 aquele objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

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.

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. A intenção é oferecer ao professor sugestões de articulação entre os objetivos da área e os dos ODS, visto

que a discussão desses é imprescindível à formação do estudante, pois podem contribuir para a constituição de pessoas com uma nova visão da relação com o outro e com o planeta.

### **Prática de leitura de textos**

O quadro de objetivos da prática de leitura, que trata da leitura de textos de todas as esferas, inclusive, da literária, foi organizado prevendo, na coluna da esquerda, os conteúdos fundamentais da leitura (as capacidades de leitura, os procedimentos e os comportamentos leitores) e, na coluna central, os aspectos tratados em cada bloco de objetivos.

No primeiro bloco, são apresentados os objetivos gerais, a serem considerados em todas as atividades de leitura. Nele, foram contempladas as capacidades de compreensão de texto (aquelas conhecidas como estratégias de leitura) e as capacidades de réplica e apreciação do discurso. Na sequência, são introduzidos os objetivos que contemplam a especificidade do texto literário (literatura clássica e/ou canônica, marginal-periférica, regional ou global) e objetivos relativos aos aspectos temáticos tratados no currículo, a saber:

- a) discussão sobre questões relativas às diferentes representações sociais e interdisciplinaridade;
- b) discussão sobre a interculturalidade e projetos interdisciplinares;
- c) discussão sobre as relações de consumo e sustentabilidade.

Nos dois últimos blocos dessa prática, são apresentados, respectivamente, os objetivos relativos aos procedimentos de leitura (que contemplam a finalidade de ler para estudar e as modalidades de leitura) e os que estão relacionados à construção do comportamento leitor.

### **Prática de produção de textos escritos**

Nos quadros dos objetivos de prática de produção de textos escritos, a coluna da esquerda indica os seguintes conteúdos: os relativos às operações de produção, os que se referem às capacidades de linguagem gerais requeridas na produção de textos e organizados em diferentes ordens (narrar, argumentar, relatar, expor, instruir etc.), os procedimentos de escrita e os comportamentos de escritor. Na coluna central, encontram-se relacionados os objetivos relativos a cada tipo de conteúdo.

Na prática de produção de textos escritos, os objetivos também foram distribuídos a partir do tipo de tratamento que o conteúdo terá no ano. Isso se justifica por algumas razões. Inicialmente, temos que considerar que, em função do tempo que a escola tem para trabalhar com os conteúdos que seleciona, ela necessita priorizar os aspectos com os quais vai trabalhar. Quando pensamos na produção de textos, por exemplo, temos que selecionar os gêneros nos quais os textos produzidos vão ser organizados, e não apenas por causa do tempo, mas também em razão da grande diversidade de gêneros que circula nas práticas sociais. Assim, além do tempo, o critério é a relevância social que tem este ou

aquele gênero em função da formação pretendida para o estudante. Para finalizar, o currículo não é linear; ao contrário, adotamos a organização em espiral, o que prevê a revisitação – ao longo do Ensino Fundamental – a determinados conteúdos, seja pela sua complexidade ou sua relevância.

Nessa perspectiva, dois foram os critérios adotados para a seleção de gêneros na prática de produção de textos, haja vista o aspecto espiral do Currículo de Língua Portuguesa.

- **produção para aprofundamento:** produção de texto que visa à ampliação do conhecimento do estudante sobre determinado gênero (e a prática social correspondente), exigindo um trabalho mais aprofundado durante um determinado ano do ciclo, o que supõe a escolha de modalidades organizativas adequadas, como a sequência didática;
- **produção por frequência:** há textos que podem ser produzidos durante determinado ano/ciclo, sem exigirem um trabalho de aprofundamento (bilhetes para os responsáveis, convites para eventos escolares, bilhetes de solicitação de materiais, regras de convivência, por exemplo). Há situações relacionadas a projetos de leitura e escrita que também requerem a produção por frequência. Um exemplo é a elaboração de um jornal ou revista escolar: não é possível escrever textos organizados em todos os gêneros que circulam nesses portadores se o tratamento didático a ser dado a cada um for o de aprofundamento. Ao contrário, seleciona-se um gênero para aprofundamento e os demais escreve-se por frequência, ou seja, com o repertório dos estudantes acrescido de uma orientação básica do professor. Uma produção elaborada por frequência, portanto, é aquela que acontece a partir do conhecimento que o estudante já possui por ter frequentado as práticas sociais nas quais esses gêneros circulam, o que lhe possibilitou o contato com eles e conhecimento sobre seu funcionamento. O convívio social e o aprendizado em anos anteriores podem, assim, ter possibilitado a aproximação do estudante a esse objeto de conhecimento.

Essa organização da prática de produção de textos requer um olhar atento do professor, tanto em relação às necessidades de aprendizagem dos estudantes, quanto à garantia do alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que contemplam a diversidade de gêneros e textos ao longo dos ciclos.

Cabe a esse profissional organizar seu plano de trabalho selecionando, entre os gêneros indicados, aqueles que farão parte do trabalho no ciclo e ano, visto que no documento curricular os gêneros indicados são sugestões, cabendo a cada unidade escolar selecionar, além desses, aqueles que de fato farão parte da abordagem nos diferentes anos.

### **Prática de escuta e produção de textos orais**

Nesse eixo, os objetivos de produção e de escuta foram agrupados e encontram-se organizados segundo os critérios utilizados tanto na prática de produção de textos escritos, quanto na prática de leitura.

O fundamental é a compreensão de que essa prática não pode ser confundida com oralidade, de modo geral. Ao contrário, precisa ser compreendida como espaço de aprendizagem das práticas orais genuínas, que envolvem o aprendizado de gêneros textuais específicos.

### **Prática de análise linguística**

O eixo de prática de análise linguística vem sendo organizado historicamente prevendo o trabalho com conteúdos relativos aos aspectos discursivos, textuais, gramaticais, pragmáticos e notacionais. No entanto, os demais conteúdos também podem ser objeto de reflexão quando se analisa uma prática de linguagem, isto é, procedimentos e comportamentos adotados no processo de comunicação verbal, assim como estratégias linguístico-discursivas utilizadas na produção ou compreensão de textos, podem tornar-se objeto de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao processo de alfabetização inicial, que acontece no ciclo de mesmo nome, é importante ressaltar que os objetivos preveem o trabalho com a construção do sistema de escrita alfabético, articulado à apropriação da linguagem escrita. Sendo assim, desde o primeiro ano, todas as práticas de linguagem estão contempladas no currículo. Algumas propostas devem ser conduzidas de forma coletiva (como é o caso da leitura em voz alta pelo professor, da produção de textos ditando ao professor e da análise de textos escritos, entre outras).

Finalmente, os objetivos relativos à aquisição do sistema de escrita são previstos no início das práticas de leitura e escrita e aparecem apenas no 1º e no 2º anos do Ciclo de Alfabetização, visto que, no máximo, ao final do 2º ano todos os estudantes deverão escrever alfabeticamente.

# **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CICLOS**



### CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) marca o ingresso do estudante no Ensino Fundamental. Para algumas crianças, é o início da vida escolar; para outras, a transição rumo a uma nova etapa de ensino. Em ambos os casos, são crianças entre cinco e seis anos que possuem diferentes conhecimentos e experiências em seus contextos familiares, sociais e culturais e que também estão ansiosas pela construção de novas aprendizagens, entre elas, a ampliação do uso das práticas de linguagem no contexto de uma educação sistemática.

Entre os direitos de aprendizagem, destacamos o direito à alfabetização, que envolve mais do que se apropriar do sistema de escrita alfabético e está ligado a compreender os usos sociais das práticas relacionadas à linguagem escrita.

A linguagem, nesse ciclo, como nos demais, é concebida como lugar de interlocução. É por meio dela que os estudantes participarão de atividades de escuta de textos lidos em voz alta, de produção de textos (ditados ao professor, reescritos e/ou criados), além de participarem de situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre as características do sistema de escrita. Em relação a esse último aspecto, é importante lembrar que, concebida como sistema de representação, a apropriação da língua escrita acontece como uma aprendizagem conceitual em que terá lugar durante todo o 1º ano um processo de diferenciação e controle das formas de escrita até chegarem à fonetização e à escrita alfabética. Nesse momento, considerando a concomitância do trabalho com a linguagem escrita desde o primeiro dia de aula, os estudantes já terão percorrido um longo caminho no processo de alfabetização.

A organização de objetivos foi feita por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes. Assim, de modo articulado, há objetivos com foco na capacidade de compreensão do sistema de escrita que devem ser desenvolvidos de modo concomitante com os objetivos das outras capacidades dominantes de linguagem, como a capacidade de compreensão, de réplica e apreciação de textos lidos, entre outras selecionadas para serem desenvolvidas nesse ciclo. Além dessas capacidades, os objetivos referem-se também: a) a comportamentos e procedimentos de produção de textos orais e escritos, assim como de leitura e escuta;



b) às operações de produção de textos orais e escritos. A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

### Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização


Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Eles foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Essa aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção “Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente”.

EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP01 <sup>6</sup> ) <b>Realizar antecipações</b> a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o assunto, gênero, autor, portador e veículo de publicação, <b>verificando</b> ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFCALFLP02) <b>Localizar</b> informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.	
	(EFCALFLP03) <b>Inferir</b> informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	
	(EFCALFLP04) <b>Articular</b> trechos do texto que está sendo lido, de modo a compreendê-lo melhor.	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFCALFLP05) <b>Identificar</b> a finalidade da leitura apresentada e as características de práticas sociais de leitura nas quais irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários etc.).	
	(EFCALFLP06) <b>Reconhecer</b> a presença de <b>relações de intertextualidade</b> nos textos lidos, bem como os efeitos de sentido produzidos por esse recurso.	
	(EFCALFLP07) <b>Identificar</b> a presença de <b>outras linguagens</b> como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos ou digitais.	

6. A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)


Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP08) <b>Escolher</b> livros, em rodas de leitura, <b>orientando-se por diferentes critérios e informações:</b> objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa etc.	
	(EFCALFLP09) <b>Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura</b> dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários etc.).	
	(EFCALFLP10) <b>Participar</b> de <b>eventos de leitura</b> , como saraus, feiras, mediação de leitura, clube de leituras etc.	
	(EFCALFLP11) <b>Comentar</b> com os colegas, professor e/ou autores, sobre o material de leitura para <b>compartilhar</b> impressões e aprimorar os critérios pessoais.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP12) <b>Ouvir</b> a leitura de textos para <b>estudar temas tratados</b> nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de <b>assistir a documentários e reportagens</b> .	



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP13) <b>Reconhecer</b> as características do <b>contexto de produção</b> do texto que será elaborado (finalidade da leitura, interlocutor, gênero etc.), <b>utilizando-as</b> para tomar decisões no processo de produção e revisão do texto.	
	(EFCALFLP14) <b>Recuperar, criar ou pesquisar</b> o <b>conteúdo temático</b> do texto que será escrito, tanto quando se tratar de <b>reescrita</b> , quanto de criação.	
	(EFCALFLP15) <b>Elaborar/recuperar o plano do texto</b> que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCALFLP16) <b>Produzir</b> o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.	
	(EFCALFLP17) <b>Revisar</b> o texto <b>enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão</b> , considerando as características do contexto de produção e realizando os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentido pretendidos.	

**EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS** (continuação)


Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCALFLP18) <b>Participar</b> das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFCALFLP19) <b>Submeter</b> os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCALFLP20) <b>Compartilhar ou divulgar os textos produzidos</b> com colegas da classe, da escola e comunidade escolar.	

**EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA DE TEXTOS ORAIS**

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP21) <b>Reconhecer</b> as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), <b>utilizando-as</b> para tomar decisões no processo de produção.	
	(EFCALFLP22) <b>Pesquisar</b> o conteúdo temático que será apresentado ou discutido.	
	(EFCALFLP23) <b>Planejar</b> a fala, considerando as características da situação comunicativa.	
	(EFCALFLP24) <b>Produzir</b> textos orais considerando a situação comunicativa (rodas de conversa de assuntos diversos e discussões sobre temas variados).	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP25) <b>Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar</b> , tais como rodas de leitura, de leitores, de estudo, de discussão temática, entre outras, comentando temas diversos, ouvindo com atenção, aguardando a vez de falar e formulando perguntas sobre o tema tratado.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTO ORAIS	(EFCALFLP26) <b>Realizar</b> , em situações de intercâmbio oral das quais participa como ouvinte, <b>registros</b> (notas em fichas ou esquemas pré-elaborados).	

B  
AC

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EFCALFLP27) <b>Valorizar</b> a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, <b>buscando conhecer</b> as diferentes manifestações culturais existentes.	
	(EFCALFLP28) <b>Utilizar</b> , progressivamente, atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, além de consultar materiais confiáveis, entre outros.	
	(EFCALFLP29) <b>Participar de situações de ditado interativo e/ou leitura com focalização, explicitando estratégias</b> utilizadas para resolver problemas na escrita de palavras e/ou identificar aquelas que podem ser foco de dúvidas na grafia.	

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

## 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



C  
situações de  
TRABALHO COLETIVOG  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOSD  
situações de  
TRABALHO EM DUPLASA  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO

## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFO1LP01) <b>Localizar</b> nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EFO1LP02) <b>Localizar</b> nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EFO1LP03) <b>Ler</b> , por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), <b>ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.</b>	
	(EFO1LP04) <b>Ler</b> , por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), <b>utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF01LP05) <b>Ouvir</b> <sup>7</sup> a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria entre outras), bem como mitos; lendas; poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros, identificando a especificidade de sua organização interna. <b>C</b>	
	(EF01LP06) <b>Ler</b> cantigas, parlendas e textos da tradição oral, <b>refletindo</b> sobre os efeitos de sentido. <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF01LP07) <b>Ouvir</b> a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais <b>de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social.</b> <b>C</b>	 
	(EF01LP08) <b>Ouvir</b> a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. <b>C</b>	

7. Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF01LP09) <b>Analisar</b> semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	
	(EF01LP10) <b>Escrever</b> , com autonomia, seu próprio nome.	
	(EF01LP11) <b>Escrever</b> listas <sup>8</sup> de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. <b>C G D</b>	
	(EF01LP12) <b>Escrever</b> listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. <b>G D</b>	
	(EF01LP13) <b>Escrever alfabeticamente</b> , até o final do ano, textos que se sabe de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, entre outros) e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional. <b>D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA	
	(EF01LP14) <b>Recontar</b> histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. <b>C</b>	
	(EF01LP15) <b>Reescrever</b> , seja ditando ao professor ou de próprio punho – quando possível – <b>trechos de contos conhecidos</b> , respeitando a progressão temática, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, e <b>realizando</b> as diferentes operações de produção de textos. <b>C G D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPR	PRODUÇÃO POR FREQUENTACÃO	
	(EF01LP16) <b>Escrever</b> indicações literárias de livros, legendas para imagem, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor ou de próprio punho. <b>D</b>	

**8.** Listas, neste documento, não são listas quaisquer, são aquelas que se configuram como textos, ou seja, apresentam, no mínimo, o mesmo campo semântico: listas de nomes da classe, listas de alimentos que iremos levar ao piquenique, listas de animais que comporão o álbum de figurinha etc.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF01LP17) <b>Escrever</b> relatos de experiências vividas pela classe, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. <b>C</b>	
	(EF01LP18) <b>Escrever</b> bilhetes, convites, cartas, cartão postal, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, <b>além de realizar as diferentes operações de produção de texto.</b> <b>G D</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF01LP19) <b>Explicar</b> aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, formular perguntas, comentar e dar sua opinião sobre o tema tratado. <b>C</b>	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORÇES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
	(EF01LP20) <b>Apresentar</b> ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa – rodas de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. <b>C G D A</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	(EF01LP21) <b>Relatar</b> experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. <b>C</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF01LP22) <b>Participar</b> de <b>discussões</b> , ouvindo com atenção e emitindo opinião. <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF01LP23) <b>Identificar</b> , em contos lidos pelo professor, <b>as características das personagens</b> . C e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF01LP24) <b>Eliminar repetições indesejadas</b> nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse. C	
	(EF01LP25) <b>Eliminar organizadores textuais</b> não adequados ao registro linguístico do texto. C	
COERÊNCIA	(EF01LP26) <b>Articular</b> , em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, <b>coerentemente</b> , sem provocar problemas de compreensão. C	
	(EF01LP27) <b>Empregar</b> , em atividade de reescrita, <b>o mesmo tipo de narrador</b> – 1ª e 3ª pessoa – do texto-referência. C	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF01LP28) <b>Identificar</b> , em textos lidos, <b>a comparação</b> entre dois termos. C	
	(EF01LP29) <b>Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido</b> pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). C	



## 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EF02LP01) <b>Localizar</b> nomes diversos em listas do mesmo campo semântico (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EF02LP02) <b>Localizar</b> nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF02LP03) <b>Ler</b> , por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, trava-línguas etc.), inicialmente por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	
	(EF02LP04) <b>Ler</b> , por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF02LP05) <b>Ouvir</b> <sup>9</sup> a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LP06) <b>Ler</b> cantigas, parlendas e textos da tradição oral. <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF02LP07) <b>Ouvir</b> a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LP08) <b>Ouvir</b> a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. <b>C</b>	5 IGUALDADE DE GÊNERO 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

9. Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF02LP09) <b>Escrever</b> listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. <b>C G D</b>	
	(EF02LP10) <b>Escrever</b> listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. <b>G D</b>	
	(EF02LP11) <b>Escrever</b> alfabeticamente textos que se sabem falar de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros), e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que com alguns erros ortográficos.	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA	
	(EF02LP12) <b>Recontar</b> histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	
	(EF02LP13) <b>Reescrever</b> , seja ditando para ao professor ou de próprio punho, <b>trechos de contos conhecidos</b> , respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. <b>C G D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP14) <b>Escrever</b> indicações literárias de livros, legendas e verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de <b>realizar as diferentes operações, ditando ao professor</b> . <b>C G</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP15) <b>Escrever</b> relatos de experiências vividas pela classe, situando as ações no tempo de modo coerente e <b>respeitando as diferentes operações de produção de texto</b> . <b>C</b>	
	(EF02LP16) <b>Escrever</b> bilhetes, convites, cartas e cartão postal, respeitando as características da situação comunicativa, além de <b>realizar as diferentes operações de produção de texto</b> . <b>G D A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP17) <b>Escrever</b> regras de brincadeiras e de jogos, receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
	(EF02LP18) <b>Participar</b> de <b>contação de histórias de diferentes culturas</b> , tanto organizando a situação comunicativa (em que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. <b>C G A</b>	 
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP19) <b>Explicar</b> aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, ouvindo com atenção, formulando perguntas, comentando e dando sua opinião sobre o tema tratado. <b>C</b>	
	(EF02LP20) <b>Apresentar</b> ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa – rodas de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. <b>C G D A</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP21) <b>Relatar</b> experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. <b>C</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF02LP22) <b>Participar</b> de discussão oral ouvindo com atenção e emitindo opinião. <b>C G</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF02LP23) <b>Identificar</b> , em contos lidos pelo professor, <b>as características das personagens</b> , de acordo com o gênero. <b>C</b> e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF02LP24) <b>Eliminar</b> repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra - nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. - ou utilizando elipse. <b>C</b>	
	(EF02LP25) <b>Eliminar</b> organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. <b>C</b>	
COERÊNCIA	(EF02LP26) <b>Articular</b> , em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, <b>coerentemente</b> , sem provocar problemas de compreensão. <b>C G</b>	
	(EF02LP27) <b>Empregar</b> , em situação de reescrita, <b>o mesmo tipo de narrador</b> - 1ª e 3ª pessoa - do texto-referência. <b>C</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF02LP28) <b>Segmentar</b> o texto em palavras. <b>C G D A</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF02LP29) <b>Identificar</b> , em textos lidos, <b>a comparação</b> entre dois termos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso dessa figura de linguagem. <b>C</b>	
	(EF02LP30) <b>Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido</b> para reconhecer os efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos - cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros. <b>C</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF02LP31) <b>Reconhecer</b> a presença da acentuação em palavras de uso frequente de textos conhecidos (acentos agudo e circunflexo). <b>C G</b>	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF02LP32) <b>Analisar</b> banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização) e o uso do G e Gu, C e Qu, entre outras. <b>C G</b>	
	IRREGULARES	
	(EF02LP33) <b>Escrever</b> , convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais).	

## 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS



**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	
	(EF03LP01) <b>Ouvir</b> <sup>10</sup> a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP02) <b>Ler</b> textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares, fábulas, mitos e lendas — garantindo a diversidade de culturas, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, identificando estratégias e recursos empregados e analisando os efeitos de sentido para tratamento dado ao tema. <b>G A</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP03) <b>Acompanhar</b> a leitura de obras mais extensas, como livro em capítulos, contos de maior extensão, mitos africanos e indígenas, entre outros, apreciando a linguagem e <b>reconhecendo os efeitos de sentido</b> produzidos pelos recursos linguístico-discursivos empregados pelo autor. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP04) Analisar <b>registros linguísticos</b> presentes em textos da esfera literária (preferencialmente contos), reconhecendo a especificidade do <b>registro literário</b> , como uso de repetição, recursos de comparação, adjetivação, substituição etc. <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF03LP05) <b>Ouvir</b> a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP06) <b>Ouvir</b> a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes, sempre que necessário, <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> , inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. <b>C</b>	5 IGUALDADE DE GÊNERO

**10.** Incluímos esse objetivo em prática de leitura, porque o foco é a linguagem escrita, e não a oral; trata-se de leitura em voz alta feita pelo professor. Ainda que ao estudante caiba a tarefa de ouvir, o que se pretende é a sua familiarização com a linguagem escrita e o reconhecimento das características de textos organizados nessa modalidade de linguagem. Por isso, inclusive, recomendamos que, sempre que possível, o texto seja exibido aos estudantes.



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF03LP07) <b>Ler</b> textos para <b>estudar temas tratados</b> nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de <b>assistir a documentários e reportagens</b> , analisando sua pertinência para o estudo do tema. <b>C G A</b>	
	(EF03LP08) <b>Participar da seleção de textos de diferentes fontes</b> para pesquisar sobre um tema específico – em materiais pré-selecionados pelo professor – por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros. <b>C G</b>	
	(EF03LP09) <b>Grifar os trechos e/ou marcar as páginas</b> que contenham informações importantes para a pesquisa. <b>C G D</b>	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF03LP10) <b>Estudar</b> , em situação de tutoria, <b>textos teatrais</b> , preparando-os para leitura dramática, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto de modo a representar traços característicos das personagens. <b>C G A</b> , a depender da complexidade do texto.	



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	(EF03LP11) <b>Recontar</b> histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	
	(EF03LP12) <b>Reescrever</b> , ditando ao professor ou a colegas, trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. <b>C G D</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF03LP13) <b>Produzir finais de contos</b> representativos de diferentes culturas, previamente repertoriados, respeitando o registro literário, o tema e a progressão do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. <b>C G</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO	
	(EF03LP14) <b>Escrever</b> indicações literárias de livros, legendas, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor. <b>C G</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF03LP15) <b>Escrever</b> relatos de experiência vivida ou diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. <b>C G</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO	
	(EF03LP16) <b>Escrever</b> regras de brincadeiras e de jogos e receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. <b>C G D</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<p>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</p> <p>(EF03LP17) <b>Participar</b> de contação de histórias de diferentes culturas, inclusive de outros países, tanto organizando a situação comunicativa (que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. <b>C G A</b></p>	 
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<p>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</p> <p>(EF03LP18) <b>Expor</b> aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. <b>C G</b></p>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</p> <p>(EF03LP19) <b>Relatar</b>, por meio de textos, experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. <b>C</b></p>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</p> <p>(EF03LP20) <b>Discutir</b> problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. <b>C G D</b></p>	  



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF03LP21) <b>Comparar</b> elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. <b>C</b>	
COESÃO	(EF03LP22) <b>Eliminar</b> repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. <b>C G D</b>	
	(EF03LP23) <b>Eliminar</b> organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. <b>C G D</b>	
COERÊNCIA	(EF03LP24) <b>Articular</b> , em atividade de reescrita e produção de final de texto, as partes do texto, <b>coerentemente</b> , sem provocar problemas de compreensão. <b>C G D</b>	
	(EF03LP25) <b>Empregar</b> , em situação de reescrita, <b>o mesmo tipo de narrador</b> – 1ª e 3ª pessoa – do texto-fonte. <b>C G A</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF03LP26) <b>Reler</b> trechos de textos conhecidos para <b>identificar e/ou comparar o uso da pontuação</b> de diálogo, <b>reconhecendo</b> os efeitos de sentido provocados. <b>C G D</b>	
	(EF03LP27) <b>Segmentar</b> o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. <b>C D</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF03LP28) <b>Identificar</b> , em textos lidos, a <b>comparação implícita (metáfora)</b> entre dois termos, reconhecendo os efeitos desse sentido provocados pelo uso do recurso. <b>C D</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF03LP29) <b>Utilizar</b> a acentuação <b>em palavras de uso frequente em textos conhecidos</b> . <b>C G A</b>	
	(EF03LP30) <b>Identificar a sílaba tônica</b> de palavras em textos. <b>C G A</b>	
	(EF03LP31) <b>Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra</b> . <b>C G D A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.</b>		
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF03LP32) <b>Utilizar o procedimento de revisão</b> para <b>identificar</b> os contextos de uso das letras em palavras de uso frequente (M/N, R/RR, O/U final), de modo a escrevê-las ortograficamente. <b>C G</b>	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAI	
	(EF03LP33) <b>Analisar</b> trechos de textos, <b>identificando</b> palavras em que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia, comparando flexões verbais em que há ocorrência de ão/am. <b>C G</b>	
	IRREGULARES	
	(EF03LP34) <b>Escrever</b> , convencionalmente, <b>palavras de uso frequente</b> que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C/S iniciais), compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. <b>C G A</b>	
TRANSLINEAÇÃO	(EF03LP35) <b>Analisar</b> a divisão silábica de palavras no final da linha, observando os pontos de segmentação por meio da pronúncia. <b>C G A</b>	
	(EF03LP36) <b>Escrever</b> , orientando-se pela regra geral de divisão silábica e pelo princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. <b>D A</b>	

## CICLO INTERDISCIPLINAR

Os objetivos de Língua Portuguesa, no Ciclo Interdisciplinar, assim como nos demais, partem de uma concepção de linguagem como espaço de interlocução entre os sujeitos. Desse modo, o trabalho está orientado para o uso da língua e da linguagem, tendo as práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) como centrais.

É preciso destacar o caráter dialógico por que devem ser revestidas as áreas do conhecimento nos 4º, 5º e 6º anos. Entende-se que esse dialogismo não se dá tão somente pela possibilidade de “conversa” entre os componentes curriculares, mas está diretamente ligado à necessidade de estabelecimento de proximidades, de modo que língua, ensino e sociedade tornem-se indissociáveis.

A busca pela dialogicidade é uma resposta à fragmentação por que passam as disciplinas no âmbito da escolarização. A língua e a linguagem constituem-se, portanto, como pontes que garantem a travessia de estudantes do Ciclo de Alfabetização ao Autorial. Essa passagem, no entanto, precisa estar alicerçada e, por assim dizer, enraizada nos princípios discutidos nas concepções de área deste documento.

A organização de objetivos por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes é propícia a uma abordagem interdisciplinar, visto que as capacidades acabam por orientar o trabalho com textos (e gêneros) de diferentes esferas da comunicação (jornalística, literária, acadêmico-escolar, entre outras). A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

Sendo assim, a interdisciplinaridade foi contemplada na proposição de objetivos que pressupõem articulação com as demais disciplinas a partir de aspectos temáticos especificamente definidos pela sua relevância sociocultural. São eles: a interculturalidade, as questões de gênero, as relações de consumo e as questões relativas às diferentes representações sociais.

### Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Interdisciplinar

Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Esta aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção “Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente”.



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DO TEXTO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFCINTLP01 <sup>11</sup> ) <b>Realizar antecipações</b> a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, as características da linguagem própria do gênero, do portador e veículo de publicação, <b>verificando</b> ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFCINTLP02) <b>Localizar</b> informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	
	(EFCINTLP03) <b>Inferir</b> informações a partir do texto ( <b>inferência local</b> ) ou de conhecimento prévio do assunto ( <b>inferência global</b> ), a depender da complexidade do texto selecionado.	
	(EFCINTLP04) <b>Articular trechos e informações do texto</b> , de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, <b>para elaborar sínteses</b> do assunto tratado.	
	(EFCINTLP05) <b>Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele</b> , elaborando generalizações.	
	(EFCINTLP06) <b>Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social</b> , na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, slams, leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o <b>contexto de produção específico daquela situação</b> da qual participará ouvindo e/ou lendo.	
	(EFCINTLP07) <b>Reconhecer</b> os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, <b>avaliando sua adequação às finalidades do texto</b> (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros).	
	(EFCINTLP08) <b>Reconhecer</b> a presença de <b>relações de intertextualidade e de interdiscursividade</b> nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.	
	(EFCINTLP09) <b>Identificar</b> a presença de <b>outras linguagens</b> , como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.	

11. A sigla EFCINTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; LP - Língua Portuguesa

**EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS** (continuação)


Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCINTLP10) <b>Comentar</b> – com colegas, professor e/ou autores – <b>o material de leitura</b> , para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	
	(EFCINTLP11) <b>Participar</b> e <b>organizar eventos de leitura</b> , como saraus, <i>slams</i> , feiras, mediação de leitura, clube de leitura, entre outros.	
	(EFCINTLP12) <b>Escolher livros, em rodas de leitura</b> , orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc.	
	(EFCINTLP13) <b>Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura</b> dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros).	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EFCINTLP14) <b>Marcar</b> trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, <b>grifando-os, circulando-os e realizando anotações</b> , porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma <b>situação de discussão coletiva</b> .	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EFCINTLP15) <b>Selecionar textos de diferentes fontes</b> para pesquisa com ajuda do professor por meio de <b>sumários, títulos, subtítulos</b> , chamadas dos <b>links</b> , entre outros.	
	(EFCINTLP16) <b>Grifar</b> e/ou <b>copiar</b> informações que interessam para o estudo, com o auxílio do professor, <b>organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados</b> que <b>sintetizem</b> as ideias mais importantes dos textos lidos e as <b>relações</b> entre elas.	





## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	(EFCINTLP17) <b>Reconhecer</b> as características do <b>contexto de produção</b> como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita, do planejamento do conteúdo temático à revisão.	
	(EFCINTLP18) <b>Recuperar, criar ou pesquisar</b> o <b>conteúdo temático</b> do texto que será escrito, tanto quando se tratar de <b>reescrita</b> (recuperação), quanto de <b>autoria</b> (criação/invenção, textos ficcionais) e de pesquisa (textos de divulgação científica; jornalísticos, entre outros).	
	(EFCINTLP19) <b>Elaborar</b> um <b>plano do texto</b> que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCINTLP20) <b>Redigir</b> o texto planejado, <b>pontuando</b> e atentando-se à <b>paragrafação</b> , de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir, empregando os <b>articuladores textuais</b> adequados ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a <b>coerência</b> entre os fatos apresentados, quanto a <b>coesão verbal</b> e a <b>nominal</b> .	
	(EFCINTLP21) <b>Revisar</b> o texto <b>enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão</b> , considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP22) <b>Participar</b> das atividades de definição da <b>situação comunicativa</b> dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFCINTLP23) <b>Submeter</b> os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCINTLP24) <b>Compartilhar ou divulgar os textos produzidos</b> com colegas da classe, da escola e comunidade escolar, selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP25) <b>Tomar notas</b> de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito, no processo de pesquisa do conteúdo temático.	
	(EFCINTLP26) <b>Elaborar</b> a <b>primeira versão</b> do texto como um <b>rascunho</b> que precisará ser passado a limpo, depois da revisão posterior.	
	(EFCINTLP27) <b>Reler</b> , ao terminar de escrever o texto, <b>marcando trechos</b> que parecem necessitar de ajustes, para efetuar a revisão posterior.	
	(EFCINTLP28) <b>Editar</b> o texto de maneira a torná-lo adequado às características do portador.	

## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFCINTLP29) <b>Reconhecer</b> as características do <b>contexto de produção</b> do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.	
	(EFCINTLP30) <b>Pesquisar</b> o <b>conteúdo temático</b> que será apresentado/discutido.	
	(EFCINTLP31) <b>Planejar a fala</b> , considerando a situação comunicativa e o conteúdo temático, além de <b>organizar esquemas, notas e roteiros</b> que possam apoiar a produção oral.	
	(EFCINTLP32) <b>Produzir textos orais</b> , considerando a <b>situação comunicativa</b> , apoiando-se no <b>planejamento</b> realizado e promovendo os <b>ajustes necessários</b> para atender às <b>demandas da interação</b> e para garantir a <b>coerência</b> .	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCINTLP33) <b>Participar</b> de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo, ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, <b>formulando e respondendo perguntas, entre outros</b> .	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTO ORAIS	(EFCINTLP34) <b>Realizar</b> registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	(EFCINTLP35) <b>Utilizar atitudes</b> de busca de <b>resolução de problemas</b> encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis e procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita.	
	(EFCINTLP36) <b>Empregar</b> os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à <b>revisão</b> sempre que for necessário.	
	(EFCINTLP37) <b>Frequentar</b> ambientes virtuais para <b>tirar dúvidas</b> , atualizar-se, divulgar informações e reconhecer quais são confiáveis ou não.	
	(EFCINTLP38) <b>Valorizar</b> a <b>linguagem de seu grupo social</b> como forma de comunicação cotidiana, buscando <b>conhecer</b> as diferentes <b>manifestações culturais</b> existentes e <b>repudiar discriminações</b> realizadas contra pessoas <b>pelo uso de variedade não-padrão</b> .	 
	(EFCINTLP39) <b>Consultar</b> obras de referência como <b>dicionários, gramáticas</b> em suportes impressos ou digitais, além de <b>sites</b> especializados, <b>para esclarecer dúvidas</b> referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de <b>textualização</b> ou de <b>revisão</b> de textos.	



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

### 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS



**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO



### EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF04LP01) <b>Ouvir e ler textos literários diversos</b> de distintas culturas, como <b>contos</b> (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), <b>fábulas, mitos, lendas, crônicas e poemas</b> . <b>C G D A</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES  4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LP02) <b>Participar da leitura de textos literários diversos</b> , discutindo aspectos relacionados à sua <b>organização interna (tempo, personagens típicos, possíveis finalidades dos textos de diferentes gêneros etc.)</b> , <b>marcas linguísticas</b> e de <b>estilo recorrentes</b> e relação existente entre <b>linguagem verbal e ilustração</b> .	
	(EF04LP03) Comparar <b>registros linguísticos</b> presentes em textos de diferentes esferas (literária, jornalística, publicitária, entre outras), reconhecendo a especificidade do <b>registro literário</b> – como recursos de comparação, adjetivação e substituição –, além de analisar os <b>efeitos de sentidos</b> para o tratamento dado ao tema. <b>C</b>	
	(EF04LP04) <b>Ler poemas de diversos tipos</b> (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e <b>identificar</b> no texto <b>estratégias e recursos discursivos</b> empregados, analisando os <b>efeitos de sentidos decorrentes de seus usos</b> . <b>C G D A</b>	
	(EF04LP05) Ler <b>letras de canções</b> – enquanto a escutam e depois disso – de modo a <b>identificar</b> a sua <b>multimodalidade</b> (letra e melodia) e <b>reconhecer a relação entre as duas linguagens na constituição de sentidos</b> . <b>C G A</b> – a depender da complexidade da obra.	
	(EF04LP06) <b>Identificar</b> , em <b>textos dramáticos</b> (esquetes, comédias, autos, entre outros – de complexidade e tratamento temáticos adequados aos estudantes), as <b>características e finalidade</b> das <b>situações enunciativas</b> nas quais costumam ser veiculados (espetáculo teatral, leitura dramática e fantoches, por exemplo). <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	
	(EF04LP07) <b>Identificar</b> o <b>contexto de produção de textos reivindicatórios</b> das diferentes representações sociais, artigos expositivos e relatos históricos, <b>para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos</b> , de modo a compreendê-lo melhor e <b>reconhecer os valores neles veiculados</b> , relacionando-os com as <b>características do contexto de produção</b> . <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF04LP08) <b>Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica</b> e outros textos da esfera jornalística, além de <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos e clipes <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> , considerando a complexidade do objeto linguístico. <b>C G</b>	
	(EF04LP09) <b>Identificar</b> em textos de divulgação científica a organização hierárquica das informações, assim como os critérios de paragrafação empregados, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. <b>C</b>	
	(EF04LP10) <b>Identificar</b> recursos utilizados para provocar <b>efeitos de sentidos</b> em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. <b>C G D</b>	
	(EF04LP11) <b>Identificar</b> a <b>multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento</b> , que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. <b>C G</b>	
	(EF04LP12) <b>Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica<sup>12</sup> para discutir e/ou responder a problemas específicos</b> , de acordo com as necessidades do momento. <b>C</b>	

**12.** Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratam de questões relevantes para o bem-estar da população.



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF04LP13) <b>Recuperar o contexto de produção</b> do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos etc.), <b>antecipando</b> , por meio de informações do repertório pessoal prévio e de suporte oferecido pelo professor, características possíveis do <b>conteúdo</b> do texto, dos <b>valores</b> que veicula e das <b>posições</b> que pode assumir. <b>C</b>	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EF04LP14) <b>Reler</b> trechos do texto, <b>marcando-os, grifando-os, circulando-os</b> e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. <b>C</b>	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF04LP15) <b>Ler</b> textos diversos <b>para estudar temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento</b> , articulando conhecimentos prévios e diferentes fontes (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) <b>e assistir a documentários e reportagens</b> , analisando-os criticamente. <b>C D A</b>	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF04LP16) <b>Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente</b> em diversas práticas sociais — como leitura de notícia e/ou reportagem, de texto teatral para situação de leitura dramática, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades — <b>definindo a prosódia a partir da compreensão do texto</b> <sup>13</sup> .	

**13.** Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.






## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF04LP17) <b>Reescrever</b> textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. <b>C G A</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF04LP18) <b>Produzir finais de contos</b> , preferencialmente representativos de diferentes culturas, procurando garantir tanto a <b>coerência</b> entre os fatos apresentados, quanto a <b>coesão</b> verbal e nominal, considerando as especificidades gerais do gênero, assim como o registro literário. <b>C D A</b>	 
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF04LP19) <b>Produzir entrevistas</b> e/ou <b>verbetes de</b> enciclopédia com temas integradores de interesse da comunidade, respeitando as características do gênero e realizando as diferentes operações de produção de textos. <b>C G D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF04LP20) <b>Produzir cartas de solicitação</b> e/ou <b>reivindicação</b> , considerando as características do gênero e da situação comunicativa. <b>C G D A</b>	 
	(EF04LP21) <b>Escrever comentários digitais</b> para textos lidos, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. <b>C G D A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<p>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</p> <p>(EF04LP22) <b>Expor</b>, por meio de textos orais, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas <b>do conhecimento</b>, formulando perguntas, comentando e apresentando sínteses sobre o tema tratado, a partir de esquemas e notas elaborados. <b>C G</b></p>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO</p> <p>(EF04LP23) <b>Discutir aspectos controversos</b> relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência (questões de gênero, por exemplo), alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões. <b>C G D</b></p>	  
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	<p>(EF04LP24) <b>Realizar registros</b> como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.</p>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO.</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	<p>(EF04LP25) <b>Comparar</b> textos organizados em <b>diferentes gêneros</b>, para identificar as características específicas de cada um, e no <b>mesmo gênero</b>, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. <b>C G</b></p>	
COESÃO	<p>(EF04LP26) <b>Eliminar repetições indesejadas</b> nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. <b>C G D A</b></p>	
	<p>(EF04LP27) <b>Utilizar organizadores textuais</b> adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. <b>G D A</b></p>	
	<p>(EF04LP28) <b>Analisar</b> o papel da <b>manutenção do tempo verbal predominante</b> e da <b>articulação entre os tempos verbais</b> do texto, no estabelecimento da coesão. <b>C</b></p>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)</b>		
COERÊNCIA	(EF04LP29) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> durante o processo de produção, empregando o mesmo tipo de narrador do texto-fonte (1ª ou 3ª pessoa), quando se tratar de produção de final de conto e/ou reescrita. <b>C G D</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF04LP30) <b>Utilizar</b> a <b>pontuação medial e final</b> como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão. <b>C G</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF04LP31) <b>Analisar</b> as <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>C G D A</b>	
	(EF04LP32) <b>Identificar</b> em textos lidos os usos de metáfora e comparação, referência intertextuais e <b>prosopopeia/personificação</b> . <b>D A</b>	
	(EF04LP33) <b>Analisar</b> os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico ( <b>hiperonímia</b> ), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. <b>C G D A</b>	
	(EF04LP34) <b>Identificar</b> o <b>caráter polissêmico</b> de palavras, de acordo com o contexto de uso. <b>C D G A</b>	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF04LP35) <b>Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido</b> , observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), <b>reconhecendo os efeitos de sentidos</b> provocados pelo uso do recurso. <b>C</b>	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF04LP36) <b>Identificar</b> a existência de <b>variedades da língua portuguesa</b> determinadas por <b>classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas</b> , assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. <b>C</b>	    
	(EF04LP37) <b>Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra – <b>valorizando-as e repudiando discriminações</b> realizadas contra pessoas pelo <b>uso de variedade</b> considerada não-padrão. <b>C</b>	

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO</b>		
MORFOLOGIA	(EF04LP38) <b>Analisar</b> os <b>substantivos</b> (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. <b>C</b>	
	(EF04LP39) <b>Analisar</b> os <b>usos e funções dos verbos</b> , considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. <b>C</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF04LP40) <b>Utilizar</b> a acentuação <b>em palavras de uso frequente em textos conhecidos</b> . <b>C G A</b>	
	(EF04LP41) <b>Identificar a sílaba tônica</b> de palavras em textos. <b>A</b>	
	(EF04LP42) <b>Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra</b> . <b>C G D A</b>	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF04LP43) <b>Escrever</b> , convencionalmente e com autonomia, <b>palavras</b> classificadas como <b>regulares contextuais</b> (M/N, R/RR, O/U, entre outras). <b>A</b>	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF04LP44) <b>Analisar</b> inventário de palavras, ligados às categorias gramaticais, <b>reconhecendo</b> que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia. Substantivos terminados em <b>ICE</b> , verbos finalizados com <b>ISSE</b> , adjetivos terminados pelos sufixos <b>OSO</b> e <b>OSA</b> , adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com <b>ES/ESA</b> , demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo <b>EZA</b> , entre outros. <b>C G</b>	
	(EF04LP45) <b>Escrever</b> palavras com flexões verbais em que há ocorrência de <b>ÃO</b> e <b>AM</b> e substantivos coletivos. <b>D A</b>	
	IRREGULARES	
	(EF04LP46) <b>Analisar</b> e <b>escrever</b> , convencionalmente, palavras irregulares em que o <b>X</b> apresenta diferentes sons, <b>registrando</b> suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. <b>C G D</b>	
TRANSLINEAÇÃO	(EF04LP47) <b>Analisar</b> a divisão silábica de palavras no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, <b>observando</b> duplicidade de consoantes que iniciam a sílaba e fazendo uso do princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. <b>G D</b>	

## 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS



**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO

## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF05LP01) <b>Ouvir e ler textos literários de distintas culturas</b> , como <b>contos</b> (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), <b>mitos, lendas, crônicas, poemas e fábulas</b> . <b>C D A</b>	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LP02) <b>Participar da leitura de textos literários diversos</b> , discutindo aspectos relacionados à sua <b>organização interna, marcas linguísticas</b> e de <b>estilo</b> (conversa explícita com o leitor, por exemplo) e relação existente entre <b>linguagem verbal e ilustração</b> . <b>C G</b>	
	(EF05LP03) <b>Comparar registros linguísticos</b> presentes em textos de diferentes esferas (literária, publicitária e jornalística), reconhecendo a especificidade do <b>registro literário</b> e analisando os <b>efeitos de sentidos</b> provocados. <b>C</b>	
	(EF05LP04) <b>Ler obras mais extensas</b> – de modo programado e sob orientação do professor – <b>identificando as características do texto e do gênero</b> , para reconhecer <b>os efeitos de sentidos</b> provocados <b>e posicionar-se criticamente diante do texto</b> . <b>C G A</b> – de acordo com a complexidade do texto.	
	(EF05LP05) <b>Ler letras de canções</b> de modo a identificar a sua multimodalidade, reconhecendo que <b>uma letra de canção pode não ser um poema</b> , mas que <b>poemas</b> – depois de serem escritos – <b>podem se tornar letra de canção</b> . <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	
	(EF05LP06) <b>Identificar o contexto de produção</b> de <b>textos reivindicatórios</b> das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, <b>para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto</b> , de modo a compreendê-lo melhor e <b>reconhecer os valores</b> neles veiculados. <b>C</b>	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES





## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIACÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF05LP07) <b>Ler relatos históricos</b> , artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e outros textos da esfera jornalística, além de <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> , considerando a <b>multimodalidade</b> . <b>G A</b>	
	(EF05LP08) <b>Identificar</b> recursos utilizados para provocar <b>efeitos de sentidos</b> em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. <b>C G A</b>	
	(EF05LP09) <b>Identificar</b> a <b>multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento</b> , que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, e o papel que possuem na constituição dos sentidos. <b>C G</b>	
	(EF05LP10) <b>Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica</b> <sup>14</sup> , para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento. <b>C</b>	       
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF05LP11) <b>Comparar</b> textos publicitários relativos ao consumo do mesmo produto e/ou serviço, para <b>identificar as diferenças e semelhanças entre os recursos de convencimento</b> , a partir das suas marcas linguísticas e considerando a <b>multimodalidade</b> típica dos gêneros. <b>C G A</b>	
	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EF05LP12) <b>Reler</b> trechos do texto, <b>marcando-os, grifando-os, circulando-os</b> e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. <b>C</b>	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF05LP13) <b>Ler textos diversos para estudar temas tratados</b> nas diferentes áreas do conhecimento, <b>articulando-os com os conhecimentos prévios</b> (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e <b>assistir a documentários e reportagens, analisando-os</b> . <b>C D A</b>	

<sup>14</sup> Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA  (EF05LP14) <b>Reescrever</b> textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. <b>C D A</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA  (EF05LP15) <b>Produzir contos</b> , considerando as características do gênero, procurando garantir tanto a <b>coerência</b> entre os fatos apresentados, quanto a <b>coesão</b> , respeitando as especificidades da situação comunicativa e realizando todas as operações de produção de texto. <b>C D A</b>	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA  (EF05LP16) <b>Produzir quadrinhas e novas estrofes para poemas conhecidos</b> , respeitando as características do <b>texto-referência</b> e da <b>situação comunicativa</b> , além de realizar as diferentes <b>operações de produção de textos</b> . <b>C D A</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA  (EF05LP17) <b>Escrever verbetes de curiosidade</b> sobre temas estudados, respeitando as características da <b>situação comunicativa</b> e realizando as diferentes <b>operações de produção de texto</b> . <b>A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO  (EF05LP18) <b>Produzir artigo de divulgação científica com temas integradores</b> de interesse da comunidade, respeitando as <b>características do gênero</b> , além de realizar as diferentes <b>operações de produção de textos</b> . <b>C G D</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA  (EF05LP19) <b>Escrever comentários opinativos</b> (impressos e/ou digitais) sobre temas atuais em matérias lidas para compor murais de classe e em sites, respeitando as características da <b>situação comunicativa</b> e realizando as <b>operações de produção de texto</b> . <b>C G A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO  (EF05LP20) Produzir <b>cartas argumentativas de leitor</b> , a partir de matérias lidas, considerando as características do <b>gênero</b> e da <b>situação comunicativa</b> , <b>posicionando-se criticamente</b> diante do que foi lido. <b>C G A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO	
	(EF05LP21) <b>Realizar, por meio de textos orais, entrevistas</b> com especialistas, a partir de roteiros pré-elaborados, considerando as especificidades da <b>situação comunicativa</b> : ouvir com atenção, formular perguntas e comentar sobre o assunto tratado. <b>C G D</b>	
	(EF05LP22) <b>Apresentar</b> ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da <b>situação comunicativa</b> : roda de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. <b>C D A</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP23) <b>Expor</b> aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, <b>articulando</b> os diferentes materiais utilizados, formulando <b>perguntas, comentando</b> e apresentando <b>sínteses</b> sobre o tema tratado a partir de <b>esquemas e notas</b> . <b>C D A</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO	
	(EF05LP24) <b>Relatar</b> , por meio de textos orais, <b>experiências vividas</b> , organizando-as de acordo com a <b>situação comunicativa</b> . <b>A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF05LP25) <b>Debater</b> aspectos <b>controversos</b> , relacionados a temas da atualidade, alimentados por pesquisas em jornais e revistas (impressos e digitais) e outras fontes, para <b>emitir</b> e <b>acolher</b> opinião e <b>justificar</b> suas respostas considerando o <b>ponto de vista do outro</b> . <b>C G</b>	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EF05LP26) <b>Realizar registros</b> como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbio oral em que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema. <b>A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF05LP27) <b>Comparar</b> textos organizados em <b>diferentes gêneros</b> , para identificar as características específicas de cada um, e no <b>mesmo gênero</b> , para ratificar a caracterização realizada, compreendendo a sua multimodalidade. <b>C G</b>	
COESÃO	(EF05LP28) <b>Eliminar repetições indesejadas</b> nos textos produzidos, <b>substituindo</b> o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo <b>elipse</b> do referente. <b>G D A</b>	
	(EF05LP29) <b>Utilizar organizadores textuais</b> adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. <b>G D A</b>	
	(EF05LP30) <b>Analisar</b> o papel da <b>manutenção</b> do <b>tempo verbal predominante</b> e da <b>articulação entre os tempos verbais</b> do texto no estabelecimento da coesão. <b>C</b>	
COERÊNCIA	(EF05LP31) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> , durante o processo de produção de texto. <b>C G D</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF05LP32) <b>Utilizar a pontuação medial e final</b> como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão textual. <b>C G D</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF05LP33) <b>Analisar</b> as <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>C G D A</b>	
	(EF05LP34) <b>Identificar</b> os <b>efeitos de sentido</b> provocados pelo uso da <b>metáfora</b> e <b>comparação</b> . <b>C G D A</b>	
	(EF05LP35) <b>Analisar</b> os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico ( <b>hiperonímia</b> ), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. <b>A</b>	
	(EF05LP36) <b>Identificar</b> o <b>caráter polissêmico</b> de palavras, de acordo com o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual/cotidiana. <b>G A</b>	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF05LP37) <b>Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido</b> , observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), <b>reconhecendo os efeitos de sentidos</b> provocados pelo uso. <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF05LP38) <b>Identificar</b> a existência de <b>variedades da língua portuguesa</b> determinadas por <b>classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas</b> , assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. <b>C</b>	<div><div>10REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES</div><div>5IGUALDADE DE GÊNERO</div></div>
	(EF05LP39) <b>Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso de <b>diferentes variedades</b> – sem sobrepor uma à outra, – <b>valorizando-as</b> e <b>repudiando discriminações</b> realizadas contra pessoas pelo <b>uso da variedade</b> considerada <b>como não-padrão</b> . <b>C</b>	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF05LP40) <b>Analisar</b> os <b>usos e as funções dos determinantes</b> (artigos) e <b>modificadores</b> (adjetivos), considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os nomes (substantivos), identificando a adequação e <b>os efeitos de sentido</b> para o texto. <b>C</b>	<div>4EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</div>
	(EF05LP41) <b>Analisar</b> as possibilidades de flexão dos artigos e adjetivos, reconhecendo a necessidade de realizar a concordância nominal na produção de textos orais e escritos. <b>C</b>	
	(EF05LP42) <b>Analisar os efeitos de sentido</b> decorrentes dos usos dos <b>modos, tempos e formas nominais</b> dos verbos. <b>C G</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF05LP43) <b>Identificar a sílaba tônica de palavras</b> em textos conhecidos. <b>C G</b>	
	(EF05LP44) <b>Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia</b> - aberta ou fechada. <b>C G</b>	
	(EF05LP45) <b>Empregar</b> corretamente a acentuação em proparoxítonas <b>de uso recorrente</b> de modo autônomo. <b>C G</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF05LP46) <b>Analisar e escrever convencionalmente</b> palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, entre outras formas de nasalização), R/RR, O/U, entre outras. <b>C G</b>	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF05LP47) <b>Comparar</b> inventário de palavras ligadas às categorias gramaticais, <b>reconhecendo</b> que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com <b>ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA</b> ; derivados dos verbos terminados em <b>ISAR</b> , entre outros. <b>C G D</b>	
	(EF05LP48) <b>Escrever</b> substantivos terminados em <b>ICE</b> , verbos finalizados com <b>ISSE</b> , adjetivos terminados pelos sufixos <b>OSO</b> e <b>OSA</b> , adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com <b>ES/ESA</b> e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo <b>EZA</b> . <b>A</b>	
	IRREGULARES	
	(EF05LP49) <b>Analisar e escrever</b> palavras irregulares em que o <b>X</b> apresenta diferentes sons e em que há ocorrência de <b>SC</b> , <b>registrando</b> suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. <b>C G D</b>	
TRANSLINEAÇÃO	(EF05LP50) <b>Analisar a divisão silábica de palavras compostas</b> no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, observando que se a partição coincide com um dos elementos da palavra deve-se repetir o hífen no início da linha seguinte. <b>G D A</b>	

## 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS





**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO





## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF06LP01) <b>Identificar</b> , em <b>contos e crônicas literários</b> lidos, <b>estratégias e recursos linguístico-discursivos</b> , analisando os <b>efeitos de sentidos</b> para o tratamento dado ao tema. <b>C A</b>	 
	(EF06LP02) <b>Comparar registros linguísticos</b> presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jurídica, acadêmica, jornalística, científica, entre outras), reconhecendo a especificidade do <b>registro literário</b> . <b>A</b>	
	(EF06LP03) <b>Ler obras mais extensas</b> de modo programado e sob orientação do professor, identificando <b>recursos e estratégias discursivas</b> apresentados e <b>posicionando-se criticamente</b> diante do texto. <b>C D A</b>	
	(EF06LP04) <b>Ler poemas diversos e comparar</b> a especificidade da <b>organização interna</b> , das <b>marcas linguísticas</b> e de <b>estilo</b> . <b>C A</b>	
	(EF06LP05) <b>Ler letras de canções</b> – enquanto a escutam e depois disso – de modo a <b>identificar</b> a sua <b>multimodalidade</b> e <b>reconhecendo a relação entre as duas linguagens na constituição do sentido</b> . <b>C A</b>	
	(EF06LP06) <b>Reconhecer</b> nas <b>canções recursos</b> utilizados <b>pelos intérpretes</b> e músicos durante a execução, de modo a <b>analisar os efeitos de sentidos provocados pela interpretação</b> . <b>C A</b> , a depender da complexidade da obra.	
	(EF06LP07) <b>Estudar textos dramáticos</b> para serem <b>lidos em voz alta</b> – em situações de <b>leitura dramática</b> –, condicionando a <b>prosódia da fala à compreensão do texto</b> , de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. <b>C A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)


Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF06LP08) <b>Identificar</b> o <b>contexto de produção de textos reivindicatórios</b> das diferentes representações sociais em <b>artigos expositivos e relatos históricos</b> , para poder <b>antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto</b> e <b>reconhecer os valores neles veiculados</b> . <b>C</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF06LP09) <b>Ler</b> artigos de divulgação científica e outros textos da esfera jornalística e <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes <b>para conhecer e valorizar as diferentes culturas</b> . <b>C G A</b>	 
	(EF06LP10) <b>Identificar</b> em textos de divulgação científica (artigos e ensaios) a <b>organização hierárquica</b> das informações (no caso de artigos expositivos), o <b>movimento argumentativo</b> empregado no texto, assim como os <b>critérios de paragrafação</b> , reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. <b>C G D</b>	
	(EF06LP11) <b>Identificar</b> recursos utilizados para provocar <b>efeitos de sentido</b> em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, <i>graphic novels</i> , mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. <b>C D G A</b>	
	(EF06LP12) <b>Identificar</b> a <b>multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento</b> que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. <b>D A</b>	
	(EF06LP13) <b>Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica</b> <sup>15</sup> , para <b>discutir</b> e/ou <b>responder</b> a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento. <b>C</b>	       

**15.** Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei Nº 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratam de questões relevantes para o bem-estar da população.





## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	<p>(EF06LP14) <b>Recuperar o contexto de produção</b> do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, outdoors, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos eletrônicos e digitais), <b>antecipando</b>, por meio do repertório pessoal e de suporte oferecido pelo professor, prováveis <b>conteúdos do texto, valores que pode veicular e posições que podem ser apresentadas</b>. <b>D A</b></p>	
	<p>(EF06LP15) <b>Identificar</b> em materiais publicitários que tratam das relações de consumo (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, eleitorais – comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos) <b>as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados</b>. <b>D A</b></p>	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	<p>(EF06LP16) <b>Estudar, em situação de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente</b> em diversas práticas sociais – como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades – <b>definindo a prosódia a partir da compreensão do texto</b><sup>16</sup>.</p>	

16. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.






## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF06LP17) <b>Reescrever textos</b> , no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. <b>D A</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTACÃO	
	(EF06LP18) <b>Produzir capítulos inexistentes</b> de uma obra com <b>conteúdo interdisciplinar</b> , respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. <b>C</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
CAPACIDADE DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTACÃO	
	(EF06LP20) <b>Produzir</b> , com repertório prévio, <b>paródia</b> de canções, quadrinhas, poemas, respeitando as características do <b>texto-referência</b> e da <b>situação comunicativa</b> . <b>C D</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO.	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
	(EF06LP21) <b>Produzir notícia</b> , considerando as características do gênero e da situação comunicativa. <b>C</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTACÃO	
	(EF06LP22) <b>Escrever comentários digitais</b> para textos lidos de assuntos relevantes e atuais, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. <b>C G D</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA	
	(EF06LP23) <b>Entrevistar</b> , a partir de <b>roteiros pré-elaborados</b> , considerando as especificidades da situação comunicativa para ouvir com atenção, formular perguntas e comentar o assunto tratado. <b>C G D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA	
	(EF06LP24) <b>Participar</b> de assembleias <b>escolares</b> (de classe, de ciclo, da escola etc.), <b>discutindo</b> aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. <b>C</b> , com participação autônoma.	  
	(EF06LP25) <b>Debater</b> aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas, <b>emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando</b> suas respostas, fazendo colocações que contribuam com novas informações sobre o tema tratado e utilizando organizadores textuais específicos da argumentação. <b>C G</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF06LP26) <b>Comparar</b> textos organizados em <b>diferentes gêneros</b> , para identificar as características específicas de cada um, e organizados no <b>mesmo gênero</b> , para ratificar a caracterização realizada. <b>C G</b>	
COESÃO	(EF06LP27) <b>Analisar estratégias de coesão lexical</b> utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. <b>G D A</b>	
	(EF06LP28) <b>Eliminar</b> , autonomamente, <b>repetições indesejadas</b> nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. <b>A</b>	
	(EF06LP29) <b>Utilizar</b> , de modo autônomo, <b>organizadores textuais</b> adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. <b>A</b>	
	(EF06LP30) <b>Analisar</b> o papel da manutenção do <b>tempo verbal predominante</b> e da <b>articulação entre os tempos verbais</b> do texto no estabelecimento da coesão. <b>G D A</b>	
COERÊNCIA	(EF06LP31) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> , durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. <b>G D A</b>	
	(EF06LP32) <b>Analisar</b> texto de referência, <b>identificando sistemas não convencionais de pontuação</b> . <b>G D</b>	
	(EF06LP33) <b>Segmentar</b> o texto em <b>frases, utilizando progressivamente a pontuação adequada</b> e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados, de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. <b>D A</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF06LP34) <b>Analisar</b> as <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>C G D A</b>	
	(EF06LP35) <b>Identificar</b> os <b>efeitos de sentido</b> provocados pelo uso da <b>metáfora</b> e da <b>metonímia</b> . <b>G D A</b>	
	(EF06LP36) <b>Identificar</b> , em situação de leitura, <b>referências intertextuais</b> . <b>D A</b>	
	(EF06LP37) <b>Analisar</b> os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico ( <b>hiperonímia</b> ), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. <b>A</b>	

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)</b>		
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF06LP38) <b>Identificar</b> e <b>empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido</b> , observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula) e <b>reconhecendo os efeitos de sentidos</b> provocados pelo uso desses recursos. <b>G D A</b>	
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	<p>(EF06LP39) <b>Identificar</b> a existência de <b>variedades da Língua Portuguesa</b> determinadas por <b>classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas</b>, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. <b>C</b></p> <p>(EF06LP40) <b>Reconhecer</b> as <b>situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso de <b>diferentes variedades</b>, sem sobrepor uma à outra, <b>valorizando-as e repudiando discriminações</b> realizadas contra pessoas pelo uso de <b>variedade</b> considerada <b>não-padrão</b>. <b>C</b></p>	  
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO</b>		
MORFOLOGIA	(EF06LP41) <b>Realizar</b> - na produção de textos - a <b>concordância nominal</b> adequada, <b>reconhecendo</b> as possibilidades de <b>flexão</b> dos adjetivos, artigos e substantivos. <b>A</b>	
	(EF06LP42) <b>Realizar</b> - na produção de textos - a <b>concordância verbal</b> adequada, <b>reconhecendo</b> as possibilidades de <b>flexão</b> dos verbos em número e pessoa. <b>A</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF06LP43) <b>Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia</b> - aberta ou fechada. <b>C G A</b>	
	(EF06LP44) <b>Empregar</b> corretamente a acentuação em <b>oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas</b> em <b>palavras de uso recorrente</b> . <b>A</b>	
	(EF06LP45) <b>Analisar</b> as palavras quanto à sílaba tônica, empregando classificação gramatical adequada e nomeando as palavras de acordo com ela. <b>C A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)</b>		
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF06LP46) <b>Utilizar o procedimento de revisão</b> para <b>identificar</b> os contextos de uso das letras nas palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). <b>A</b>	
	REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIS	
	(EF06LP47) <b>Comparar e escrever</b> , convencionalmente, palavras ligadas às categorias gramaticais, <b>reconhecendo</b> que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com <b>ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA</b> , derivados dos verbos terminados em <b>ISAR</b> , substantivos terminados em <b>ICE</b> , verbos finalizados com <b>ISSE</b> , adjetivos terminados pelos sufixos <b>OSO</b> e <b>OSA</b> , adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com <b>ES/ESA</b> e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo <b>EZA</b> , entre outros. <b>G D</b>	
	IRREGULARES	
	(EF06LP48) <b>Analisar e empregar</b> inventário de palavras irregulares em que o <b>X</b> apresenta os diferentes sons, em que há ocorrência de <b>SC</b> , entre outras irregularidades, <b>registrando</b> suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. <b>G D A</b>	
TRANSLINEAÇÃO	(EF06LP49) <b>Escrever</b> , convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras ( <b>H inicial, L/LH, C/S</b> , os diferentes sons do <b>X, CS, Z, S em final de sílaba, SS, CH</b> ), entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na língua portuguesa. <b>A</b>	
	(EF06LP50) <b>Escrever</b> , orientando-se pela regra geral de divisão silábica e <b>observando</b> que um fonema pode ser representado por letras diferentes ou iguais, e atentar-se ao princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. <b>D A</b>	

## CICLO AUTORAL

Os objetivos de Língua Portuguesa no Ciclo Autoral, assim como nos demais ciclos, partem de uma concepção de linguagem como espaço de interlocução entre os sujeitos. Desse modo, o trabalho está orientado para o uso da língua e da linguagem, tendo as práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) como centrais.

A ideia de autoria traz consigo os pressupostos do protagonismo, da cidadania e da ação como necessidades latentes para o mundo complexo em que estamos imersos. O componente de Língua Portuguesa, nesse ciclo, vale-se da perspectiva dialógica para ratificar a concepção de que é por meio da linguagem que interagimos com outros sujeitos e com as diversas áreas do conhecimento e, nesse processo de interação, deixamos marcas subjetivas. Aliás, é em decorrência delas que nos constituímos também como autores. Na escola, não deve ser diferente.

Possenti (2002, p. 105) afirma que “a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”. Em outras palavras, é possível depreender que a formação do autor, em língua, está diretamente ligada à ordem do discurso. A materialidade que nos permite alcançar esse processo de autoria de nossos estudantes é o texto, produzido por eles em situações de interação verbal inseridas em práticas sociais de linguagem genuínas.

Progressivamente, nos 7º, 8º e 9º anos, os estudantes aprendem a deixar marcas de si nos textos que produzem, o que confere a eles o título de autor à medida que são expostos a situações reais de uso da língua. Nesse ínterim, aprender a ser autor, no ciclo, sugere que esses estudantes sejam expostos a interações cuja linguagem se faça presente, quer seja **dando voz ao outro** ou **mantendo a distância** daquilo que foi dito, o que cria um espaço de constituição de sua própria identidade, de sua própria voz. Após esse processo de interlocução e alteridade, entende-se que eles conseguem produzir enunciados que lhes são próprios, embora reflitam – como é típico da dialogicidade da linguagem – o discurso de outrem.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para o Ciclo Autoral, nesse sentido, caminham na direção do diálogo e da garantia do direito ao exercício da voz, da fala e do registro escrito como maneiras reais de agir sobre o mundo que nos cerca. Dessa forma, a ideia de uma intervenção crítica na sociedade acompanha o autor-cidadão consciente de seu lugar, tempo e espaço.

Portanto, devido à sua relevância social para a formação do estudante e à relação interdisciplinar que mantém com diferentes áreas do conhecimento, necessárias para a sua compreensão, os temas indicados para trabalho no ciclo anterior foram mantidos: a interculturalidade, as questões de gênero, as relações de consumo e sustentabilidade e as questões relativas às diferentes representações sociais. Mas não apenas por isso. Pensamos que tais temas também podem nortear as escolhas temáticas dos estudantes na realização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA): a elaboração de um produto que apresente discussão, análise e estudo de um tema referente à realidade em que o estudante vive.

Para subsidiar o trabalho autoral, foram tomados os seguintes cuidados: a seleção de textos para leitura, organizados em gêneros nos quais costumam


circular conteúdos que possam referendar as discussões temáticas (como artigos de divulgação científica e ensaios) e a seleção de textos para escrita organizados em gêneros nos quais o trabalho acadêmico do ciclo possa ser registrado (como debate e artigo de opinião).

### Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo Autoral

Este bloco de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destina-se à apresentação dos objetivos que são comuns ao ciclo, ou seja, devem ser tratados em todos os anos nas diferentes práticas. Foram produzidos levando em consideração o princípio da colaboração, que investe na aprendizagem mediada pela interação. Esta aprendizagem desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante. Para tanto, parte-se de práticas de linguagem que incluem situações de trabalho coletivo, em grupo, em duplas e autônomo. É necessário, portanto, que os objetivos sejam trabalhados pelos professores considerando esses mesmos princípios, discutidos anteriormente na seção “Movimento Metodológico de Organização da Ação Docente.



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFAUTLP01 <sup>17</sup> ) <b>Realizar antecipações</b> a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, gênero, autor, época de produção, conteúdo e tipo de linguagem empregada no título, portador e veículo de publicação, <b>verificando</b> ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFAUTLP02) <b>Localizar</b> informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	
	(EFAUTLP03) <b>Inferir</b> informações a partir do texto ( <b>inferência local</b> ) ou de conhecimento prévio do assunto ( <b>inferência global</b> ), a depender da complexidade do texto/gênero selecionado.	
	(EFAUTLP04) <b>Articular as informações/trechos do texto</b> , identificando as/os mais relevantes de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, <b>para elaborar sínteses parciais/globais</b> do assunto tratado.	
	(EFAUTLP05) <b>Estabelecer relações entre o conteúdo fundamental do texto e situações externas a ele</b> , elaborando <b>generalizações</b> .	

17. A sigla EFAUTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; AUT - Ciclo Autoral; LP - Língua Portuguesa





## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA	
	(EFAUTLP06) <b>Identificar a finalidade da leitura</b> apresentada, <b>as características que envolvem a prática social de leitura</b> na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, <i>slams</i> , leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o <b>contexto de produção específico daquela situação</b> da qual participará ouvindo e/ou lendo.	
	(EFAUTLP07) <b>Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos discursivos</b> empregados nos textos lidos, <b>avaliando sua adequação às finalidades do texto e pertinência ao gênero</b> (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, tipos de dados apresentados em função da especificidade do gênero, registro linguístico, entre outros).	
	(EFAUTLP08) <b>Reconhecer</b> a presença de <b>relações de intertextualidade e de interdiscursividade</b> nos textos lidos, impressos ou digitais, bem como os efeitos de sentidos produzidos e <b>identificar</b> a presença de <b>outras linguagens</b> .	
	(EFAUTLP09) <b>Organizar um repertório de critérios de validação da idoneidade</b> <sup>18</sup> de informações obtidas na internet, que permitam a realização de pesquisas com segurança.	
	(EFAUTLP10) <b>Qualificar</b> as fontes de informação a partir de alguns critérios, tais como: confiabilidade, precisão, atualidade, relevância e abrangência.	
	(EFAUTLP11) <b>Ler comentários</b> apresentados nos textos digitais lidos; <b>identificando</b> recursos linguístico-discursivos empregados (negrito, caixa alta, cores distintas, <i>emoji</i> , memes, links etc.) e <b>os seus efeitos de sentidos</b> , além de <b>estabelecer relação</b> entre os comentários e o texto-fonte, para <b>posicionar-se criticamente</b> diante deles.	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFAUTLP12) <b>Articular</b> , a uma leitura inicial, textos complementares previamente estudados – ainda que sejam de gêneros e/ou de esferas distintos do inicial –, que permitam o <b>aprofundamento</b> nas questões relativas ao tema, <b>identificando</b> os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos neles veiculados	
	(EFAUTLP13) <b>Comentar</b> – com outros estudantes, professor e/ou autores – o material de leitura, visando ao <b>aprimoramento dos critérios pessoais de apreciação estética</b> .	
	(EFAUTLP14) <b>Indicar</b> aos pares <b>lugares de acesso a materiais de leitura</b> (sala de aula ou de leitura, feiras de livros e literatura, sites especializados em comentar obras, sebo, bancas de jornais, bibliotecas e livrarias virtuais e/ou físicas).	
	(EFAUTLP15) <b>Participar</b> e <b>organizar eventos de leitura</b> , como sarais, <i>slams</i> , feiras, batalhas de MCs, cafés literários, mediação de leitura e clube de leituras.	



18. Tais critérios podem referir-se a orientações, por exemplo, em uma pesquisa escolar utilizar sites com as terminações [.org] ou [.edu], ao invés de [.com].





## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE LEITURA (continuação)	(EFCAUTLP16) <b>Escolher livros em rodas, sala de leitura ou sites especializados</b> , considerando as trocas de experiências de leitura, <b>objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa</b> , entre outros, <b>comparando</b> diferentes critérios de escolha e outras informações	
	(EFCAUTLP17) <b>Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura</b> dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários etc.).	
	(EFCAUTLP18) <b>Comentar com os colegas, professor e/ou autores, o material de leitura</b> , para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	
	(EFCAUTLP19) <b>Recomendar</b> materiais de leitura, <b>justificando</b> a indicação e <b>informando</b> locais de acesso (sala de leitura, biblioteca, sites especializados etc.).	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EFCAUTLP20) <b>Rer</b> trechos do texto ou <b>continuar a leitura</b> para procurar pistas que permitam a resolução de problemas de <b>compreensão</b> do texto ou, ainda, <b>consultar um dicionário</b> .	
	(EFCAUTLP21) <b>Marcar</b> , no processo de leitura, trechos a serem ressaltados, <b>grifando-os, circulando-os e realizando anotações</b> , porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma <b>situação de discussão coletiva</b> .	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EFCAUTLP22) <b>Ler</b> textos diversos para <b>estudar temas tratados</b> nas diferentes áreas do conhecimento, <b>articulando informações de diferentes fontes</b> e <b>assistir a documentários e reportagens</b> , para <b>analisá-los criticamente</b> .	
	(EFCAUTLP23) <b>Selecionar textos de diferentes fontes</b> para pesquisa por meio de sumários, títulos, subtítulos e chamadas de links.	
	(EFCAUTLP24) <b>Grifar</b> e/ou <b>copiar</b> informações que interessam para o estudo, <b>organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados</b> que <b>sintetizem</b> as ideias mais importantes dos textos lidos e as <b>relações</b> entre elas.	



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
	(EFAUTLP25) <b>Reconhecer</b> e definir as características do <b>contexto de produção</b> como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita e do planejamento do conteúdo temático à revisão, tanto quando se tratar de <b>pesquisa</b> , quanto de <b>recuperação de fatos na memória</b> .	
	(EFAUTLP26) <b>Definir</b> (por meio de <b>notas, esquemas</b> , itens, entre outros), o <b>conteúdo temático</b> do texto <b>que será escrito, reconhecendo</b> que se trata de <b>criação/invenção</b> do conteúdo (textos ficcionais), de <b>pesquisa</b> (textos de divulgação científica) ou de <b>recuperação de fatos na memória</b> (relatos de experiência vivida).	
	(EFAUTLP27) <b>Elaborar</b> um <b>plano do texto</b> que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFAUTLP28) <b>Redigir</b> o texto planejado, <b>pontuando</b> e atentando-se à <b>paragrafação</b> , de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir; empregando os <b>articuladores textuais</b> adequados ao gênero/texto e procurando garantir tanto a <b>coerência</b> entre os fatos apresentados, quanto a <b>coesão</b> verbal e a nominal.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFAUTLP29) <b>Revisar</b> o texto <b>enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão</b> , considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
	(EFAUTLP30) <b>Participar</b> das atividades de <b>definição da situação comunicativa dos textos</b> a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFAUTLP31) <b>Submeter</b> os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFAUTLP32) <b>Compartilhar ou divulgar os textos produzidos</b> para colegas da classe, da escola e para a comunidade escolar (especialmente os textos com temas de interesse da comunidade, como preventivos de doenças, divulgação de eventos, problemas ambientais etc.), selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	 
	(EFAUTLP33) <b>Organizar um dossiê</b> das fontes de pesquisa, de modo que seja possível recorrer a elas sempre que necessário.	
	(EFAUTLP34) Elaborar a <b>primeira versão</b> do texto como um <b>rascunho</b> que precisará ser passado a limpo depois da revisão posterior.	
	(EFAUTLP35) <b>Voltar ao contexto de produção</b> definido – sempre que necessário – para decidir a escolha mais adequada no processo de elaboração do texto.	
	(EFAUTLP36) <b>Reler</b> o que está escrevendo e <b>modificar</b> o planejado, se necessário, enquanto o texto está sendo redigido.	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFAUTLP37) <b>Identificar</b> as características do <b>contexto de produção</b> do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero, etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e para <b>pesquisar o conteúdo temático</b> do texto que será apresentado/discutido.	
	(EFAUTLP38) <b>Planejar a fala</b> considerando a <b>situação comunicativa</b> ; o conteúdo temático; organizando <b>esquemas, notas, roteiros</b> , etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.	
	(EFAUTLP39) <b>Produzir textos orais</b> , considerando as características da <b>situação comunicativa</b> apoiando-se no planejamento realizado, <b>articulando</b> os recursos midiáticos ao discurso oral, além de realizar os ajustes necessários à <b>compreensão do interlocutor</b> .	
COMPORTAMENTOS DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	(EFAUTLP40) <b>Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar</b> , tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo; ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, <b>formulando perguntas ou respondendo a elas, além de manifestar, justificar e acolher opiniões</b> .	
PROCEDIMENTOS DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	(EFAUTLP41) <b>Realizar</b> registros como: notas, esquemas, fotos, vídeos em situação de intercâmbio orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	
	(EFAUTLP42) <b>Utilizar</b> atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à revisão sempre que for necessário.	
	(EFAUTLP43) <b>Frequentar</b> ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, <b>qualificando as fontes de consulta</b> a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não.	
	(EFAUTLP44) <b>Valorizar</b> a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes e <b>repudiando discriminações</b> realizadas contra pessoas <b>pelo uso de variedade considerada não-padrão</b> .	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFAUTLP45) <b>Consultar</b> obras de referência como <b>dicionários, gramáticas</b> em suportes impressos ou digitais, além de <b>sites</b> especializados, para <b>esclarecer dúvidas</b> referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de textualização ou de revisão de textos.	

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

### 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



### EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF07LP01) <b>Ler contos e crônicas literários diversos, identificando estratégias e recursos linguístico-discursivos</b> empregados (a organização temporal linear – ou não – da narrativa, a pessoa na qual o discurso se organiza, o emprego de discurso direto, indireto ou indireto livre; o tempo e o espaço em que se passa narrativa, presença de notas de rodapé respeitando – ou não – a sua finalidade convencional, presença de diálogo explícito com o leitor, entre outros), <b>analisando os efeitos de sentidos</b> provocados para o tratamento dado ao tema. <b>C D</b>	
	(EF07LP02) <b>Ler letras de canções</b> – enquanto a escutam e depois disso – de modo a <b>identificar</b> a sua <b>multimodalidade</b> (letra e melodia) e de forma a <b>reconhecer a relação entre as duas linguagens</b> (letra e melodia) <b>na constituição do sentido</b> . <b>C D</b>	
	(EF07LP03) <b>Reconhecer o texto dramático</b> como pertencente aos múltiplos <b>gêneros teatrais</b> existentes (comédias de situação e de caráter, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, <i>stand-up comedy</i> , ópera, musical, revista, entre outros), considerando a especificidade da <b>situação de produção</b> , assim como o <b>espaço de circulação</b> . <b>C D</b>	
	(EF07LP04) <b>Estudar textos dramáticos</b> para serem <b>lidos em voz alta</b> em situações de <b>leitura dramática</b> , condicionando a <b>prosódia da fala à compreensão do texto</b> , de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. <b>C A</b> a depender da complexidade do texto.	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF07LP05) <b>Identificar</b> o contexto de produção de textos reivindicatórios (artigos expositivos e relatos históricos) das diferentes representações sociais para poder <b>antecipar, localizar e inferir</b> prováveis sentidos do texto, de modo a <b>compreendê-los</b> melhor. <b>C G</b>	




## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE (continuação)	   
	(EF07LP06) <b>Comparar</b> textos que apresentem posicionamentos diferentes sobre os movimentos de diversas representações sociais, <b>identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados.</b> <b>C G D</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF07LP07) <b>Ler</b> artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e <b>assistir</b> a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer diferentes culturas, inclusive as de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, considerando a complexidade do objeto linguístico, incluindo-se a <b>multimodalidade.</b> <b>C D A</b>	
	(EF07LP08) <b>Identificar</b> , em textos de divulgação científica, a <b>organização hierárquica</b> das informações, o <b>movimento argumentativo</b> empregado no texto, os <b>tipos de argumentos</b> utilizados e os <b>critérios de paragrafação</b> empregados, tanto para reconhecer as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto, quanto para elaborar, colaborativamente, esquemas pré-orientados. <b>C D</b>	
	(EF07LP09) <b>Identificar</b> , em <b>textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento</b> que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, <b>as diferentes linguagens e o papel que possuem na constituição dos sentidos</b> , definindo-os de modo articulado e inseparável. <b>C D</b>	
	(EF07LP10) <b>Identificar</b> a finalidade do espaço de circulação dos textos da esfera jurídica <sup>19</sup> , bem como a finalidade específica de cada texto lido. <b>C D</b>	     

19. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e Nº 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população.



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF07LP11) <b>Recuperar o contexto de produção</b> do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, anúncios, folhetos – impressos, televisivos e radiofônicos), <b>antecipando</b> por meio de informações do repertório pessoal características possíveis do <b>conteúdo do texto, dos valores que veicula e posições que assume</b> – ainda que implicitamente – no processo de convencimento do interlocutor. <b>C D</b>	
	(EF07LP12) <b>Identificar</b> materiais publicitários que tratam das relações de consumo (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, eleitorais, comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos), <b>valores neles veiculados e pontos de vista apresentados, para posicionar-se criticamente.</b> <b>C D</b>	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF07LP13) <b>Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente</b> em diversas práticas sociais (como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades), <b>definindo a prosódia a partir da compreensão do texto</b> <sup>20</sup> .	

20. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA	
	(EF07LP14) <b>Reescrever</b> textos, considerando uma <b>modificação</b> determinada (de narrador onisciente para narrador personagem, de espaço ou tempo da narrativa, entre outras possibilidades) no gênero em estudo, <b>respeitando a progressão temática</b> e os <b>conteúdos do texto-fonte</b> , além de realizar as diferentes <b>operações de produção</b> de textos. <b>A</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF07LP16) <b>Produzir novas estrofes em poemas ou canções</b> previamente repertoriados, respeitando as <b>características</b> do <b>gênero</b> e do <b>texto-fonte</b> , assim como mantendo a <b>coerência e a coesão</b> . <b>D A</b>	
	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF07LP17) <b>Produzir artigo de divulgação científica, respeitando</b> as características do <b>gênero</b> e realizando as diferentes <b>operações de produção</b> de textos. <b>C D</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF07LP18) <b>Escrever comentários opinativos</b> sobre temas atuais (impressos e/ou digitais) relativos a matérias lidas, para compor murais de classe, corredores e em sites, <b>respeitando</b> as características da <b>situação comunicativa</b> e as <b>operações de produção de texto</b> . <b>D A</b>	





## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO NARRAR	<b>RECONTO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b> (EF07LP19) <b>Participar de contação de histórias</b> de diferentes culturas, tanto <b>organizando</b> a situação comunicativa (decidir que histórias serão contadas, quem contará, para quem, como, quem apresentará etc.), quanto <b>contando</b> história e <b>ouvindo</b> com atenção. <b>C G A</b>	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA</b> (EF07LP20) <b>Entrevistar – gravando um vídeo/áudio – uma personalidade de relevância</b> de uma área selecionada, <b>pesquisando previamente</b> a vida do entrevistado e selecionando aspectos que possam interessar ao interlocutor, <b>relacionando questões</b> que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor, quanto para ampliar o conhecimento da classe sobre o autor e sua obra, para em seguida disponibilizar o vídeo em um <b>blog</b> temático da classe. <b>C</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b> (EF07LP21) <b>Ler em voz alta ou declamar</b> em <b>sarau</b> os <b>poemas preferidos</b> (dos estudantes/grupos/turmas), de modo individual ou na forma de jogral, <b>respeitando as características do evento de comunicação</b> e <b>considerando o modo de participação</b> de quem <b>apresentará</b> o evento e de quem <b>escutará</b> as apresentações. <b>C A</b>	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇA</b> (EF07LP22) <b>Relatar, oralmente</b> , em situações de sala de aula, o andamento de estudos e/ou pesquisas que estão sendo desenvolvidos, <b>apresentando</b> facilidades e dificuldades encontradas, além de ouvir comentários dos colegas e orientação ao professor. <b>A</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b> (EF07LP23) <b>Discutir</b> - em situações de <b>debate regrado</b> - aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas pessoais em jornais, revistas (impressos e digitais) e outras fontes, emitindo e acolhendo opiniões, justificando suas respostas, considerando o ponto de vista do outro, fazendo contribuições com novas informações sobre o tema tratado e observando o uso de organizadores textuais específicos da argumentação. <b>C G</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF07LP24) <b>Reconhecer</b> - na análise dos textos - as <b>características</b> dos gêneros nos quais são organizados (comentário digital, entrevista oral, artigo de divulgação científica etc.), para subsidiar a produção textual. <b>G D A</b>	
	(EF07LP25) <b>Identificar</b> as características do conto a ser produzido (ficcionalidade, organização temporal dos fatos com relações de causa e efeito, tipo de herói, antagonista, tempo e cenário, por exemplo) para orientar a escrita. <b>D</b>	
	(EF07LP26) <b>Reconhecer</b> - no estudo de artigos de divulgação científica - a especificidade da sua organização interna, o léxico típico da área de conhecimento a que se refere e as implicações do portador e da situação comunicativa para o tratamento dado ao conteúdo. <b>D</b>	
COESÃO	(EF07LP27) <b>Reconhecer</b> o processo de <b>substituição</b> de um item linguístico por outro e o processo que se dá por <b>elipse</b> , com vistas a promover a inteligibilidade e de modo a <b>empregá-los</b> nos textos. <b>D A</b>	
	(EF07LP28) <b>Reconhecer e empregar articuladores textuais</b> (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como <b>recursos linguístico-discursivos</b> fundamentais no processo de <b>articulação</b> entre os diferentes trechos de um texto. <b>C G D</b>	
COERÊNCIA	(EF07LP29) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> durante o processo de produção de texto. <b>G D</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF07LP30) <b>Reconhecer e utilizar</b> as diferentes maneiras de se <b>introduzir o discurso de outrem</b> em textos da ordem do narrar (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo dicendi no enunciado etc.), analisando os <b>efeitos de sentidos</b> que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. <b>D A</b>	
	(EF07LP31) <b>Analisar</b> os diferentes <b>efeitos de sentido</b> que podem ser produzidos por diversas maneiras de <b>pontuar</b> um mesmo trecho de texto, em especial a pontuação expressiva. <b>C G D</b>	
	(EF07LP32) <b>Analisar</b> os <b>critérios de paragrafação</b> possíveis de serem utilizados na elaboração de um artigo de divulgação científica, reconhecendo os efeitos de sentidos produzidos. <b>C G D</b>	
	(EF07LP33) <b>Empregar a vírgula em enumerações</b> nas situações de produção e de revisão de textos. <b>A</b>	
	(EF07LP34) <b>Reconhecer, analisar e empregar a vírgula</b> , em situações de produção e revisão de textos, considerando que não se separa sujeito de verbo, nem quando o sujeito venha posposto ou quando houver inversão da ordem da oração. <b>C G D A</b>	

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF07LP35) <b>Analisar</b> as <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>D A</b>	
	(EF07LP36) <b>Reconhecer expressões típicas</b> do <b>gênero</b> e da área de conhecimento em textos de diferentes disciplinas. <b>D A</b>	
	(EF07LP37) <b>Reconhecer e analisar o uso de recursos linguístico-discursivos</b> nos diferentes textos estudados, atentando-se especialmente à <b>ironia</b> na construção de sentidos e <b>efeitos de humor e/ou crítica</b> . <b>C G</b>	
	(EF07LP38) Analisar os <b>efeitos de sentido</b> obtidos no texto com o emprego de palavras com sentido <b>denotativo</b> e <b>conotativo</b> , verificando as implicações discursivas. <b>C G</b>	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF07LP39) <b>Reconhecer e empregar a função gráfico-textual</b> que alguns recursos assumem na construção de textos escritos: recuos, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula). <b>D A</b>	
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	(EF07LP40) <b>Identificar</b> a existência de <b>variedades da Língua Portuguesa</b> determinadas por <b>classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas</b> , assim como por <b>influências interculturais</b> dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. <b>C</b>	
	(EF07LP41) <b>Reconhecer</b> as <b>situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso das <b>diferentes variedades</b> e a importância de <b>valorizá-las</b> sem sobrepor uma à outra. <b>C</b>	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF07LP42) <b>Analisar</b> os <b>usos e funções dos pronomes</b> , considerando sua importância como representante e acompanhante de nomes, bem como <b>analisar os efeitos de sentido</b> decorrentes de seu emprego (pessoais, possessivo, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos). <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)</b>		
SINTAXE	(EF07LP43) <b>Compreender</b> o processo de <b>formação</b> dos períodos <b>simples e compostos</b> , reconhecendo as <b>diferenças dos efeitos de sentido</b> na construção e no emprego desses períodos nos textos. <b>C</b>	
	(EF07LP44) <b>Analisar</b> o processo de formação de <b>sintagmas verbais</b> , no que diz respeito à <b>identificação</b> de <b>termos essenciais</b> da oração – sujeito e predicado – a fim de compreender seus usos e implicações no processo enunciativo. <b>C</b>	
	(EF07LP45) <b>Analisar</b> as <b>funções</b> que os variados <b>tipos de sujeito</b> exercem em relação às flexões do verbo e observar os <b>efeitos de sentidos</b> decorrentes desse emprego, considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. <b>D A</b>	
	(EF07LP46) <b>Analisar</b> as possibilidades de <b>ordens da oração em Língua Portuguesa</b> (direta ou inversa), com vistas a identificar possíveis efeitos de sentidos quanto ao emprego de uma ou de outra ordem no momento de produção ou de revisão de textos escritos. <b>C</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF07LP47) <b>Analisar</b> as convenções relativas à <b>acentuação gráfica de palavras</b> , identificando as funções do acento tônico em <b>monossílabos</b> . <b>C D A</b>	
	(EF07LP48) <b>Empregar</b> corretamente a acentuação em <b>oxítonas, proparoxítonas e paroxítonas</b> , considerando as regularidades estudadas. <b>A</b>	
ORTOGRAFIA	REGULARES CONTEXTUAIS	
	(EF07LP49) <b>Escrever</b> , convencionalmente, palavras que implicam considerar o contexto para selecionar a letra adequada ( <b>regularidades contextuais</b> ): R e RR, U e O notando o som de /u/ em sílaba tônica, I e de E notando o som de /i/ em sílaba tônica, M e N que atuam como nasais em finais de sílabas, ão, ã, A, E, I, O e U em sílabas nasais, iniciadas por M e N, <b>utilizando o procedimento de revisão</b> para <b>identificar</b> os contextos em que a letra será usada. <b>A</b>	
	REGULARES MORFOSSINTÁTICAS	
	(EF07LP50) <b>Analisar</b> inventário de palavras com <b>regularidades morfofônicas</b> , identificando as principais características gramaticais de formação de algumas palavras que permitem tomar decisões sobre o uso adequado de convenções ortográficas, ampliando a segurança para escrever: R em verbos na forma nominal de infinitivo, U em flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo, ão em flexões verbais do futuro do presente do indicativo, AM em flexões verbais do pretérito ou do presente, D em verbos na forma nominal de gerúndio. <b>D A</b>	
	IRREGULARES	
	(EF07LP51) <b>Escrever</b> , convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras com: S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. <b>A</b>	

## 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS



**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF08LP01) <b>Comparar registros linguísticos</b> presentes em textos de diferentes esferas, reconhecendo a especificidade do <b>registro literário</b> . <b>D A</b>	
	(EF08LP02) <b>Ler</b> obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor, <b>identificando as características do gênero</b> e os <b>recursos e estratégias discursivas utilizados</b> , além de reconhecer <b>os efeitos de sentido deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto</b> . <b>C D A</b>	
	(EF08LP03) <b>Identificar</b> , em <b>textos dramáticos</b> (comédias de situação e de caráter, dramas, melodramas, tragicomédias, autos, farsas, sátiras, entre outros), as <b>características</b> e <b>finalidade</b> (ter a história representada por atores, e não contada por um narrador, de modo a ser dramatizado oralmente, em um palco ou rua) das <b>situações enunciativas</b> nas quais costumam ser veiculados, <b>analisando as implicações delas</b> para a <b>organização composicional geral</b> de tais textos - ausência de narrador, presença do discurso direto, entre outros aspectos. <b>D A</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF08LP04) <b>Reconhecer</b> o <b>contexto de produção de textos reivindicatórios</b> das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos <b>para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto</b> , de modo a compreendê-lo melhor. <b>C D A</b>	 
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF08LP05) <b>Identificar</b> em textos de divulgação científica a <b>organização hierárquica</b> das informações (no caso de artigos expositivos), o <b>movimento argumentativo</b> empregado no texto, assim como os <b>tipos de argumentos</b> utilizados (no caso de artigos de opinião e ensaios) e os <b>critérios de paragrafação</b> empregados, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. <b>A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES (continuação)	
	(EF08LP06) <b>Reconhecer</b> , em <b>textos multimodais das diferentes áreas de conhecimento</b> que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, <b>valores éticos e estéticos</b> que nele circulam, <b>as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na construção dos sentidos</b> , definindo-os de modo articulado e inseparável. <b>D A</b>	
	(EF08LP07) <b>Reconhecer</b> , no processo de leitura dos textos que circulam na esfera jurídica (leis, decretos, portarias, pareceres, entre outros), o <b>modo de organização interna</b> e as suas decorrentes <b>marcas linguísticas</b> , compreendendo o seu papel para garantir a legibilidade das informações. <b>D A</b>	
	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF08LP08) <b>Comparar</b> textos publicitários relativos ao consumo do mesmo produto e/ou serviço para <b>identificar as diferenças e semelhanças entre as estratégias e recursos de convencimento</b> do interlocutor empregados no texto, a partir das marcas linguísticas apresentadas (verbos no imperativo, presença de imagens, música, entre outros), considerando a <b>multimodalidade</b> típica dos gêneros em questão, para <b>posicionar-se criticamente</b> diante de tais estratégias e recursos e <b>reconhecer os valores por eles veiculados</b> no texto. <b>G A</b>	 
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA	
	(EF08LP09) <b>Marcar</b> , no processo de leitura, trechos a serem ressaltados, <b>grifando-os, circulando-os e realizando anotações</b> porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma <b>situação de discussão coletiva</b> . <b>A</b>	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF08LP10) <b>Ler</b> textos diversos para <b>estudar temas tratados</b> nas diferentes áreas do conhecimento, <b>articulando informações de diferentes fontes</b> , e <b>assistir a documentários e reportagens, analisando-os criticamente</b> . <b>D A</b>	
	(EF08LP11) <b>Selecionar textos de diferentes fontes</b> para pesquisa de maneira autônoma através de sumários, títulos, subtítulos e chamadas de links. <b>A</b>	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF08LP12) <b>Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente</b> em diversas práticas sociais - como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo e ler em voz alta texto que comporá um videoclipe, relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades - <b>definindo a prosódia a partir da compreensão do texto</b> <sup>21</sup> .	

21. Nesse caso, a progressão se dará pela escolha da prática social, que é decorrente tanto dos interesses dos estudantes, quanto dos projetos em desenvolvimento na escola.



## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO NARRAR	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO (EF08LP13) <b>Produzir capítulos inexistentes</b> de uma obra com <b>conteúdo interdisciplinar específico</b> , respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de textos. <b>C D A</b>	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO (EF08LP14) <b>Produzir</b> , com repertório prévio, <b>cordel</b> e/ou <b>peleja</b> , respeitando as características do <b>gênero</b> e da <b>situação comunicativa</b> definida, além de realizar todas as <b>operações de produção de texto</b> . <b>C D</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO (EF08LP15) <b>Entrevistar</b> uma personalidade que possa oferecer um ponto de vista consistente a respeito de alguma questão social relevante, <b>pesquisando previamente</b> sobre o conteúdo temático, a vida do entrevistado, aspectos que interessem ao interlocutor e <b>questões</b> que podem ser feitas tanto para atender aos interesses do interlocutor como para ampliar o conhecimento da turma, atentando-se para sua publicação em revista/jornal que circula na comunidade escolar. <b>G</b>	
	(EF08LP16) <b>Retextualizar</b> a entrevista inicial para publicação impressa/digital. <b>C D</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	PRODUÇÃO POR FREQUENTANÇAÇÃO (EF08LP17) <b>Produzir notícia</b> considerando as características do <b>gênero</b> e da <b>situação comunicativa</b> , com vistas à elaboração de um jornal impresso ou digital. <b>A</b>	
	PRODUÇÃO POR APROFUNDAMENTO (EF08LP18) Produzir <b>artigo de opinião</b> em grupos e duplas respeitando o conteúdo temático, o movimento argumentativo e as operações de produção de textos. <b>C G D</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO NARRAR	<p>RECONTO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</p> <p>(EF08LP19) <b>Contar</b>, em situação de <b>contação de histórias</b> (“A hora do conto”, “A cada susto, um causo!”, “Senta que lá vem história!”), <b>contos</b> (de assombração, de esperteza etc.) ou <b>causos</b> que possam interessar à audiência, respeitando as características do gênero, utilizando o registro linguístico adequado e cuidando de aspectos como: pronúncia clara, prosódia que crie o clima adequado para a história nos diferentes momentos e caracterização do contador por meio de objetos que o diferenciem de outros contadores (capa, chapéu, bengala, cachimbo, leque, peneira, cesta, entre outros). <b>A</b></p>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</p> <p>(EF08LP20) <b>Participar</b> da <b>definição</b> coletiva de uma <b>questão polêmica</b> a ser debatida na classe: uma questão de relevância social como as questões de gênero, as relações étnico-raciais, o uso desregrado dos recursos naturais, a situação do planeta e as implicações para a humanidade. <b>C</b></p>	
	<p>(EF08LP21) <b>Participar</b> do <b>debate</b>, respeitando as regras estabelecidas e apresentadas pelo mediador, argumentando consistentemente sobre a posição assumida e considerando as falas de oponentes na elaboração de réplicas e tréplicas. <b>C</b></p>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<p>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</p> <p>(EF08LP22) <b>Apresentar seminário</b> com temática de caráter interdisciplinar e relacionada ao trabalho autoral, com resultados de pesquisas realizadas em função de questões sociais relevantes para a comunidade local, regional, nacional ou global, considerando as características da <b>exposição oral</b> e do <b>seminário</b>, além de atentar-se para as operações de produção de texto. <b>C D A</b></p>	
	<p>(EF08LP23) <b>Selecionar</b> o tipo de apresentação mais adequado para a exposição: pôster, exposições orais planejadas por subgrupos temáticos, mesa-redonda (agrupados por proximidade temática) etc., com elaboração de folder de apresentação e de anais, entre outros. <b>G D</b></p>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
<b>ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF08LP24) <b>Identificar</b> a <b>questão controversa</b> de textos argumentativos em estudo – artigo de opinião, debate e comentário digital opinativo – e os <b>argumentos</b> utilizados para sustentar a <b>posição</b> neles defendida. <b>C G D</b>	
	(EF08LP25) <b>Reconhecer</b> os diferentes <b>tipos de argumento</b> empregados em textos argumentativos em estudo (autoridade, por analogia, exemplificação, raciocínio lógico, por competência linguística etc.) que podem ser utilizados no processo de argumentação e empregar nos textos que produzir. <b>D A</b>	
	(EF08LP26) <b>Analisar</b> diferentes movimentos argumentativos dos textos em estudo, comparando a <b>força</b> dos argumentos na <b>progressão temática</b> . <b>D A</b>	
	(EF08LP27) <b>Reconhecer</b> , em textos da ordem do argumentar, as diferenças existentes entre <b>argumento</b> (recurso) e <b>argumentação</b> (estratégia). <b>C</b>	
	(EF08LP28) <b>Empregar</b> , em textos da ordem do argumentar, as <b>estratégias utilizadas em parágrafos conclusivos</b> , com especial atenção a estes tipos de conclusão: <b>síntese/pergunta e solução/proposta</b> . <b>D A</b>	
COESÃO	(EF08LP29) <b>Empregar</b> a coesão referencial nos textos que produzir ou revisar, garantindo o encadeamento e a legibilidade e <b>utilizar articuladores textuais</b> adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. <b>A</b>	
COERÊNCIA	(EF08LP30) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> durante o processo de produção de texto. <b>G D A</b>	
	(EF08LP31) <b>Escrever textos</b> com <b>coerência estilística e semântica</b> – em situação de produção autoral ou de revisão – evitando <b>contradições</b> e <b>incompreensões</b> entre os trechos do texto. <b>A</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF08LP32) <b>Reconhecer e empregar</b> as diferentes maneiras de se <b>introduzir o discurso de outrem</b> em textos da ordem do expor (discurso direto e indireto, uso de diferentes modos e sinais de pontuação, localização do verbo <i>dicendi</i> no enunciado etc.), analisando os <b>efeitos de sentidos</b> que são produzidos pelo uso dos diferentes recursos. <b>A</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
ASPECTOS QUE - NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO - DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO (continuação)		
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF08LP33) <b>Analisar</b> a <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>D A</b>	
	(EF08LP34) <b>Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos</b> , em produções de escrita (tais como paralelismos sintático e semântico, comparações, metáfora, metonímia, prosopopeia etc.), <b>identificando os efeitos de sentido</b> produzidos no texto. <b>G D</b>	
	(EF08LP35) <b>Analisar</b> os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico ( <b>hiperonímia</b> ), <b>utilizando o dicionário</b> como recurso importante para a construção do repertório. <b>A</b>	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF08LP36) <b>Empregar</b> , em situações de produção autoral ou de revisão de textos, os <b>recursos gráfico-textuais</b> estudados. <b>A</b>	
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	(EF08LP37) <b>Reconhecer</b> as <b>situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso de <b>diferentes variedades linguísticas</b> e a importância de <b>valorizá-las</b> , sem sobrepor uma à outra. <b>G D</b>	<div><div>4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</div><div>5 IGUALDADE DE GÊNERO</div><div>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES</div></div>
	(EF08LP38) <b>Reconhecer discriminações</b> realizadas contra pessoas pelo <b>uso de variedade não-padrão</b> , analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito. <b>C</b>	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (MEDIANTE UMA DESCONTEXTUALIZAÇÃO)		
MORFOLOGIA	(EF08LP39) <b>Reconhecer</b> e <b>empregar</b> nos textos as <b>expressões modificadoras</b> (advérbio) que denotem <b>efeitos de sentido</b> de tempo, lugar, modo, intensidade, condição, entre outros. <b>C D</b>	
	(EF08LP40) <b>Compreender e empregar</b> a <b>preposição</b> como aquela que estabelece relações entre as palavras, constituindo os sintagmas nominais e verbais, analisando os <b>efeitos de sentido</b> decorrentes desse uso. <b>C D</b>	

## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (MEDIANTE UMA DESCONTEXTUALIZAÇÃO) (continuação)</b>		
SINTAXE	(EF08LP41) <b>Analisar o emprego de períodos simples ou compostos</b> em Língua Portuguesa, com vistas a identificar possíveis <b>efeitos de sentidos</b> quanto à seleção de um ou de outro, no momento de produção ou de revisão de textos escritos, <b>atentando-se</b> – inclusive – para os casos de <b>regências nominais e verbais</b> . <b>C</b>	
	(EF08LP42) <b>Compreender</b> a atuação do verbo no que diz respeito aos <b>termos essenciais da oração</b> , com especial atenção à relação predicativa, além de refletir sobre a ordem dos <b>termos da oração</b> (direta ou inversa) na Língua Portuguesa. <b>C</b>	
	(EF08LP43) <b>Compreender</b> a atuação do verbo no que diz respeito aos <b>termos integrantes da oração</b> , com especial atenção aos <b>complementos verbais e nominais</b> . <b>C</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF08LP44) <b>Analisar</b> as convenções relativas à <b>acentuação gráfica</b> de palavras, identificando as funções do acento tônico em <b>paroxítonas e ditongos abertos</b> , além de casos especiais que dizem respeito às formas primitivas e derivadas de alguns verbos, como ter e vir, <b>empregando a acentuação corretamente</b> nos casos estudados. <b>C A</b>	
ORTOGRAFIA	(EF08LP45) <b>Empregar corretamente</b> palavras que contenham as seguintes <b>regularidades morfofônicas</b> : <b>SS</b> em flexões verbais no imperfeito do subjuntivo, terminação <b>L</b> em substantivos coletivos, <b>ÊS</b> e <b>ESA</b> em adjetivos pátrios e de títulos de nobreza, <b>EZ</b> em substantivos derivados, <b>OSO</b> em alguns adjetivos, <b>ICE</b> em finais de alguns substantivos. <b>C G D A</b>	
	(EF08LP46) <b>Escrever corretamente</b> as palavras, utilizando-se de <b>recursos</b> variados para a <b>dedução da ortografia</b> , quando houver dúvida: recorrer às regras estudadas e a gramáticas escolares, consultar o dicionário, retomar palavras derivadas das quais se conhece a escrita correta, entre outros. <b>A</b>	

## 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



**C**  
situações de  
TRABALHO COLETIVO



**G**  
situações de  
TRABALHO EM GRUPOS



**D**  
situações de  
TRABALHO EM DUPLAS



**A**  
situações de  
TRABALHO AUTÔNOMO

## EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS


Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL	
	(EF09LP01) <b>Ler contos literários diversos</b> (fantásticos, psicológicos, de mistério, policiais, de ficção científica, <i>noir</i> <sup>22</sup> , entre outros) e <b>crônicas</b> , identificando a especificidade de sua <b>organização interna, marcas linguísticas</b> e de <b>estilo</b> . <b>A</b>	 
	(EF09LP02) <b>Ler</b> obras mais extensas de modo programado <sup>23</sup> e sob orientação do professor - <b>identificando as características do gênero</b> , assim como os <b>recursos e estratégias discursivas</b> constitutivos do texto, além de reconhecer <b>os efeitos de sentidos deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto</b> . <b>C D A</b> - de acordo com a complexidade do texto.	
	(EF09LP03) <b>Comparar</b> críticas apresentadas em <b>resenhas lidas</b> com aquelas apresentadas em <b>situações de discussão coletiva</b> sobre obras literárias lidas, <b>identificando os valores que nelas circulam e posicionando-se criticamente diante delas</b> . <b>A</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE	
	(EF09LP04) <b>Comparar</b> textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, <b>identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados</b> . <b>A</b>	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE E NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES	
	(EF09LP05) <b>Identificar os valores éticos e estéticos</b> veiculados em <b>textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento</b> que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, assim como <b>as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na formação de sentidos</b> , definindo-os de modo articulado e inseparável. <b>C A</b>	 

**22.** No romance (ou conto) *noir* – que também são policiais – as personagens são mais humanizadas. O detetive, por exemplo, não é perfeito e infalível como nos romances/contos policiais clássicos (como Hercule Poirot, de Agatha Christie; ou como Sherlock Holmes, de Conan Doyle): eles costumam, por exemplo, beber, brigar, errar na investigação e, até mesmo, envolver-se em romances e sexo com outras personagens.

**23.** Aqui nos referimos à modalidade didática de ensino de leitura denominada **leitura programada**.



### EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE	
	(EF09LP06) <b>Articular a uma leitura inicial textos complementares</b> previamente estudados – ainda que sejam de gêneros distintos do inicial –, que permitam o aprofundamento nas questões relativas ao tema, <b>identificando os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos</b> nele veiculados, para <b>posicionar-se criticamente</b> . <b>CA</b>	
	CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS	
	(EF09LP07) <b>Ler</b> textos diversos para <b>estudar temas tratados</b> nas diferentes áreas do conhecimento, <b>articulando informações de diferentes fontes</b> (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e <b>assistir a documentários e reportagens</b> , para <b>analisá-los criticamente</b> . <b>CA</b>	




## EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF09LP08) <b>Produzir</b> , a partir de repertório prévio, <b>minicontos</b> , utilizando o registro literário, mantendo a progressão temática, a coesão e a coerência do texto, além de considerar as características da situação comunicativa. <b>D A</b>	
CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS (PARA OS DIVERSOS TIPOS DE POEMAS)	<b>TEXTOS DA ESFERA LITERÁRIA</b>	
	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF09LP09) <b>Produzir</b> , com repertório prévio, <b>haicai, poema visual e/ou concreto</b> , respeitando as características do <b>gênero</b> e da <b>situação comunicativa</b> definida e realizando todas as <b>operações de produção de texto</b> , e, <b>posteriormente, gravar</b> em vídeo para exibição em um sarau da escola. <b>D A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	
	(EF09LP10) <b>Produzir artigo de divulgação científica</b> , respeitando as características do gênero e da situação comunicativa como um todo. <b>A</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO	  
	(EF09LP11) <b>Produzir artigo de opinião</b> , respeitando o conteúdo temático, o movimento argumentativo e as operações de produção de textos. <b>D A</b>	
	(EF09LP12) <b>Escrever comentários opinativos</b> a matérias lidas obre temas atuais <sup>24</sup> (impressos e/ou digitais) para compor murais de classe, corredores e em sites, além de respeitar as características da situação comunicativa e as operações de produção de texto. <b>A</b>	

24. Temas como: ausência de bonecas negras e de livros com personagens negras; segurança no bairro, acesso à saúde, prevenção de epidemias, entre outros temas integradores da atualidade podem ser objeto de comentários.



## EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOS	<p>PRODUÇÃO BUSCANDO APROFUNDAMENTO</p> <p>(EF09LP13) <b>Apresentar</b> – em <i>slams</i> – <b>poemas</b> (de autoria própria ou não, de literatura clássica ou periférica), <b>repentes</b>, <b>contendas</b>, <b>raps</b> de temas variados (líricos, críticos, de humor), considerando as <b>características do evento comunicativo</b> (modo de abertura, de apresentação de cada participante e de encerramento, necessidade de haver um apresentador e de pensar um modo de apresentação que cative os participantes, a presença da comissão que julgará as apresentações, forma de avaliação das apresentações), além de atentar-se ao <b>modo de participação</b> de quem escutará os textos (manter-se em silêncio durante cada apresentação ou acompanhar com palmas, aplaudir ao final, selecionar as apresentações de que mais gostaram e justificar, até para conversar ou cumprimentar os participantes posteriormente). <b>C A</b></p>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</p> <p>(EF09LP14) <b>Relatar</b>, oralmente, o andamento de estudos e/ou pesquisas que estão sendo desenvolvidos, apresentando facilidades e dificuldades encontradas, além de solicitar comentários aos colegas e orientação ao professor. <b>C A</b></p>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<p>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</p> <p>(EF09LP15) <b>Participar</b> de <b>assembleias escolares</b> – de classe, de ciclo ou da escola –, <b>discutindo</b> questões relativas ao cotidiano escolar, à convivência em classe e a temas controversos da atualidade, em especial os mais diretamente relacionados com questões da puberdade e adolescência, ouvindo as opiniões alheias, emitindo as suas próprias opiniões, considerando as já apresentadas e elaborando sínteses parciais e coletivas dos temas debatidos. <b>C</b>, com participação autônoma.</p>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE PRECISAM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO EM QUALQUER MOMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO.</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF09LP16) <b>Identificar, em textos da ordem do argumentar</b> , argumentos utilizados para sustentar a posição defendida no texto. <b>G D</b>	
	(EF09LP17) <b>Reconhecer</b> a presença (ou não) da <b>operação de negociação</b> de posições, identificando argumentos utilizados para sustentá-la. <b>G D</b>	
COESÃO	(EF09LP18) <b>Reconhecer</b> o processo de <b>substituição</b> de um item linguístico por outro e o processo que se dá por <b>elipse</b> , com vistas a promover a inteligibilidade e <b>utilizar articuladores textuais</b> adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. <b>C A</b>	
COERÊNCIA	(EF09LP19) <b>Articular</b> as partes do texto coerentemente, <b>sem provocar problemas de compreensão</b> , durante o processo de produção de texto. <b>G D A</b>	
SEGMENTAÇÃO	(EF09LP20) <b>Reconhecer e empregar</b> os <b>articuladores</b> (de ordenação no tempo e no espaço, relações lógico-semânticas, discursivo-argumentativos, ordenação textual, evidenciadores de propriedade autorreflexiva da linguagem etc.) como <b>recursos linguístico-discursivos</b> fundamentais no processo de <b>articulação</b> entre os diferentes trechos de um texto. <b>D A</b>	
	(EF09LP21) <b>Reconhecer, analisar e empregar a vírgula</b> , em situações de produção autoral e revisão de textos: a) quando houver <b>elipse do verbo</b> ; b) quando houver orações ligadas pela <b>conjunção “e”</b> , com diferentes sujeitos; c) quando houver <b>adversativas pospostas</b> aos primeiros termos da oração. <b>G D A</b>	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF09LP22) <b>Analisar</b> as <b>escolhas lexicais</b> feitas nos textos produzidos, identificando a sua <b>adequação</b> (ou não) às <b>intenções de significação</b> . <b>D A</b>	
	(EF09LP23) <b>Reconhecer</b> diferentes maneiras de <b>citação do discurso alheio</b> em textos da ordem do argumentar (artigo de opinião, debate e comentário digital opinativo) e os respectivos <b>efeitos de sentidos</b> . <b>D A</b>	
	(EF09LP24) <b>Analisar</b> , em situações de leitura, os <b>efeitos de sentido</b> obtidos no texto com o emprego de determinadas palavras com sentido <b>denotativo</b> e <b>conotativo</b> , verificando as <b>implicações discursivas</b> e os <b>efeitos de sentido</b> na totalidade do texto. <b>D A</b>	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF09LP25) <b>Empregar</b> , em situações de produção autoral ou de revisão de textos, os <b>recursos gráfico-textuais</b> estudados. <b>A</b>	





## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ASPECTOS QUE PRECISAM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO EM QUALQUER MOMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTOS, COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)		
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF09LP26) <b>Identificar</b> a existência de <b>variedades da Língua Portuguesa</b> determinadas por <b>classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas</b> , assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. <b>C</b>	<div><div>4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</div><div>5 IGUALDADE DE GÊNERO</div><div>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES</div></div>
	(EF09LP27) <b>Reconhecer</b> as <b>situações comunicativas mais apropriadas</b> ao uso de <b>diferentes variedades linguísticas</b> e a importância de <b>valorizá-las</b> , sem sobrepor uma à outra. <b>G D</b>	
	(EF09LP28) <b>Reconhecer discriminações</b> realizadas contra pessoas pelo <b>uso de variedade não-padrão</b> , analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito. <b>C</b>	
ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO		
MORFOLOGIA	(EF09LP29) <b>Compreender</b> e <b>empregar</b> a <b>conjunção</b> como aquela que estabelece relações entre os sintagmas nominais e verbais, analisando os <b>efeitos de sentido</b> decorrentes desse uso. <b>C D</b>	
SINTAXE	(EF09LP30) <b>Examinar</b> as <b>relações</b> que se estabelecem nos sintagmas verbais, com especial atenção à <b>topologia pronominal</b> e aos <b>efeitos de sentidos</b> decorrentes de seus usos, considerando as variedades linguísticas do português falado no Brasil. <b>C</b>	
	(EF09LP31) <b>Compreender</b> a atuação das expressões modificadoras dos <b>nomes</b> e de <b>determinantes</b> no que diz respeito aos <b>termos acessórios da oração</b> , com especial atenção aos adjuntos adnominais e adverbiais. <b>C</b>	
	(EF09LP32) <b>Compreender</b> a atuação de <b>nomes</b> e de <b>determinantes</b> no que diz respeito aos <b>termos acessórios da oração</b> , com especial atenção ao vocativo e ao aposto. <b>C</b>	
	(EF09LP33) <b>Reconhecer</b> os diferentes tipos de <b>relações</b> que as <b>orações</b> estabelecem entre si (coordenação ou subordinação), em períodos compostos, considerando os usos que são feitos deles em textos escritos, bem como os <b>efeitos de sentidos</b> que são construídos na organização desses sintagmas. <b>C</b>	



## EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA (continuação)

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS GRAMATICAIS SUBJACENTES AOS DA TEXTUALIZAÇÃO QUE PODEM SER TRATADOS COM OU SEM SISTEMATIZAÇÃO (continuação)</b>		
SINTAXE (continuação)	(EF09LP34) <b>Empregar</b> os diferentes <b>tipos de relações</b> que as orações estabelecem entre si (coordenação ou subordinação), em períodos compostos, considerando os <b>usos</b> que são feitos deles em textos escritos de autoria, bem como os <b>efeitos de sentidos</b> que são construídos na organização desses sintagmas. <b>D A</b>	
	(EF09LP35) <b>Analisar o emprego de período composto</b> em Língua Portuguesa, com vistas a identificar possíveis efeitos de sentidos quanto à seleção de <b>orações coordenadas ou subordinadas</b> no momento de produção ou de revisão de textos escritos, atentando-se – inclusive – para os casos de regências nominais e verbais. <b>C</b>	
FONOLOGIA	ACENTUAÇÃO	
	(EF09LP36) <b>Analisar</b> as convenções relativas à <b>acentuação gráfica de palavras</b> , identificando as funções do acento tônico em <b>hiatos</b> . <b>C A</b>	
ORTOGRAFIA	IRREGULARES	
	(EF09LP37) <b>Escrever corretamente</b> palavras que contenham irregularidades ortográficas. <b>A</b>	

# **ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR**



**Iniciamos este documento** apresentando as concepções teóricas e metodológicas orientadoras desta proposta de atualização curricular. Neste momento, fazemos referência a aspectos didáticos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, decorrentes das concepções já referidas, que devem ser considerados na organização da ação docente, seja nos anos iniciais ou finais. Apresentamos, ainda, aspectos gerais e relacionados a cada uma das práticas de linguagem.

## **RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO DE LINGUAGEM VERBAL NA ESCOLA**

### **Sobre a Seleção de Textos para Estudo**

Como já foi amplamente discutido neste documento, o trabalho em Língua Portuguesa precisa acontecer pelo uso da língua e da linguagem. No cotidiano da prática pedagógica, não são poucos os professores que encontram estudantes com baixa fluência leitora. Para resolver esse problema, uma das condições a serem criadas refere-se à realização de um intenso trabalho com leitura de modo a constituir, ao longo dos anos, um repertório diversificado de textos, que abranjam tanto os que foram lidos em voz alta pelo professor, quanto aqueles lidos pelos próprios estudantes.

É fundamental que sejam textos integrais e genuínos, não sendo organizados em uma linguagem por demais

simplificada, que pareça subestimar a capacidade intelectual do estudante. É preciso saber que não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna inadequado. Ao contrário, é justamente o contato com a linguagem escrita, com textos de qualidade, que permitirá que o grupo vá construindo um repertório de textos que vai, a cada leitura, possibilitando aproximações do estudante ao objeto e fazendo com que a leitura se torne cada vez mais acessível.

Além disso, é preciso considerar, na seleção de textos, o seu conteúdo temático: por um lado, é importante que sejam adequados aos interesses do estudante (como relações de amizade, realização de expectativas e desejos, aventuras, entre outros); por outro, é fundamental que apresentem possibilidades de reflexão sobre assuntos da contemporaneidade (como as diferentes constelações familiares possíveis, as características de diferentes culturas e a sua contribuição para a vida das pessoas, os diferentes preconceitos e as relações sociais, a diversidade de etnias, de interesses, de tipos físicos e a constituição da sociedade; as relações de consumo e a sustentabilidade, o uso de equipamentos eletrônicos, a presença das redes sociais no cotidiano, entre outros) e, ainda, sobre questões afetivo-emocionais típicas das diferentes idades (como a perda de entes queridos, as relações sociais e a alteridade, medos infantis e adolescentes, o papel das relações com o grupo, entre outros).

Ao escolher livros, é importante que o professor avalie a qualidade literária da obra – ou seja, que ele observe se apresenta uma história envolvente, provida

de nó dramático, vocabulário complexo, dilemas, conflitos, encantamento, humor, surpresas, enfim, elementos que, desde sempre, prendem a atenção dos ouvintes ou leitores. Da mesma forma, é interessante evitar os livros que apresentam histórias moralizantes, com tramas insípidas. Esses livros não ajudam os estudantes a estabelecer uma relação mais profunda com a literatura, não permitem que eles apreciem uma narrativa complexa e vivenciem as surpresas da linguagem metafórica, ou seja, eles não convocam, não apaixonam (WEISZ, 2001).

Para finalizar, é preciso que seja analisada a qualidade do projeto editorial: um material que tenha qualidade estética sempre contribui muito mais para a constituição leitora e para a aproximação do estudante desse produto cultural, possibilitando a ele novas perspectivas de interpretação do mundo.

#### **Sobre a Sala e Espaço de Leitura e suas Contribuições**

Para Colomer (2007, p. 117) a presença de livros na escola é fundamental: “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre as atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada”. Nesse sentido, a criação de espaços para leitura de livros em sala de aula cumpre um importante papel que deve estar num momento especialmente preparado para isso.

Nesse sentido, a **Sala e Espaço de Leitura**, local privilegiado para o encontro de livros e leitores, assume um lugar de destaque na proposta de atualização curricular, visto que amplia a rotina de leitura que já acontece em sala de aula, diariamente, apresentando obras e autores e desenvolvendo o gosto pela leitura literária. As práticas de leitura realizadas nesse espaço abrangem todos os conteúdos de leitura: das capacidades ao comportamento de leitura.

Assim, é fundamental a realização de um trabalho articulado entre Sala de Leitura e sala de aula, na qual colaborem professor e orientador para a constituição de um espaço que efetivamente possibilite a circulação de informações sobre obras lidas, que permita ao estudante desenvolver procedimentos que possibilitem a

mobilidade e uso de espaços de leitura e que apresente reais possibilidades de aproximação da literatura.

#### **A Leitura em Voz Alta e a Formação do Leitor Iniciante**

A leitura em voz alta pelo professor tem sido uma das estratégias mais eficientes para aproximar leitores de textos, principalmente, quando não sabem ler. Essa modalidade de leitura permite ampliar o conhecimento sobre autores e obras que não seriam lidas autonomamente, além de possibilitar o desenvolvimento de capacidades leitoras, visto que a atitude receptora, de quem participa dessa situação ouvindo, está muito longe de ser passiva.

Ao ler uma história, é fundamental que o professor mantenha a linguagem literária, que não substitua termos que considera difíceis para os estudantes (em especial, as crianças). Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita, como ela é, que vai fazendo com que se torne mais acessível.

#### **Sobre o Contexto de Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura**

No processo de escrita, é fundamental que o estudante compreenda que todo texto é orientado para um determinado contexto e que cada contexto possui características específicas que se referem aos diferentes interlocutores, a distintas finalidades, aos diferentes gêneros e aos vários portadores e espaços sociais de circulação. Assim, se pretendermos divulgar um serviço que prestamos, é possível escrever um anúncio para uma revista (ou site), ou escrever um folheto de propaganda para ser distribuído na rua, colocar um anúncio no rádio, ou, ainda, elaborar uma faixa-propaganda para colocar em lugares nos quais se espera que circulem potenciais interessados naquele serviço. Em cada uma dessas condições colocadas, o texto terá características bastantes específicas e o ajuste do texto a elas é fundamental para que cumpra a sua finalidade da melhor maneira. Nessa perspectiva, no início de uma atividade de produção de textos, a primeira ação precisa ser a definição ou apresentação do contexto de produção.

Da mesma forma, nas atividades de leitura: é

preciso que ao estudante seja possibilitado perceber que conhecer o contexto no qual o texto foi produzido pode indicar possibilidades de interpretação, intenções de significação do texto e compreensão do momento sócio-histórico em que a obra foi produzida. Isso possibilita interpretações mais aprofundadas da temática abordada e, portanto, uma visão menos rasa do mundo criado – ou referenciado – na obra.

### **Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita**

Estudos em diferentes línguas têm apontado que para saber o que pensa o estudante sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos<sup>25</sup> que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los, logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita.

Na prática de alfabetização, tanto as atividades de leitura realizadas pelo estudante, quanto as de escrita têm lugar. Contudo, as atividades de escrita têm se mostrado ainda mais eficazes, visto que o estudante que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

A escrita de listas<sup>26</sup>, quadrinhas, cantigas e parlendas que se sabe de cor permite que a atividade seja realizada em dupla ou pequenos grupos – de 3 ou 4 estudantes – na qual eles precisem tomar decisões sobre quantas e quais letras irão usar para escrever.

Para que a atividade configure-se como uma situação de aprendizagem, é importante que o professor escolha o texto a ser escrito, em uma situação

comunicativa compartilhada com os estudantes, e que defina a organização das duplas em função dos conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita mantendo, neste caso, duplas produtivas com conhecimentos próximos (dois estudantes com escrita silábica, dominando informações diferentes, um estudante com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica com valor sonoro convencional etc.). Além disso, é papel do professor orientar a busca de fontes de consulta para escrever (lista de nomes da classe, títulos dos livros da caixa etc.), como também colocar questões que apoiem a análise da dupla, oferecendo informação específica sempre que o professor avalie como necessário.

### **Sobre o Movimento Metodológico no Trabalho com Análise Linguística**

Um aspecto fundamental que precisa ser considerado no trabalho de análise linguística é o movimento metodológico que precisa ser adotado no planejamento das atividades.

A efetiva compreensão dos conteúdos – quaisquer que sejam – só é possibilitada por um processo de análise e reflexão sobre os objetos de conhecimento que se pretender estudar. Quando se trata de ensino de linguagem, a compreensão dos fenômenos e fatos linguísticos passa pela utilização de procedimentos de observação, comparação, análise, identificação de semelhanças e diferenças, reconhecimento de regularidades, constatação de possibilidades, generalização das observações e organização do estudo feito.

Nessa perspectiva, as atividades de análise linguística – quer se trate de compreender regras e regularidades, quer se trate de constatar possibilidades de uso – devem organizar-se a partir do seguinte movimento metodológico:

**25.** Utiliza-se aqui o termo “texto” de forma genérica, mas as escritas solicitadas costumam ser listas, poemas, parlendas, canções etc.

**26.** Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita etc.

#### **A - Ação do professor:**

- Levantamento de necessidades de trabalho a partir de uma produção inicial;
- Isolamento, entre os diversos aspectos da linguagem oral ou escrita, do fato linguístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já constituídas pelos estudantes: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o estudante para o domínio cada vez maior da linguagem;
- Priorização dos aspectos a serem trabalhados;
- Construção de um inventário para análise que leve em conta a relevância e representatividade da ocorrência em relação ao fenômeno, para que o estudante possa perceber o que é regular (ou o que é constatável, apenas).

#### **B - Ação do estudante:**

- Análise – orientada – do inventário apresentado, agrupando os dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas – ou as constatações feitas –, por meio de um processo de observação e comparação;
- Organização e registro das conclusões a que se chegou.

#### **C - Ação do professor:**

- Apresentação da metalinguagem, após diversos momentos de experimentação e estudo, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para essa passagem, o professor precisa possibilitar ao estudante o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados. Este momento do processo apenas ocorrerá quando as atividades de sistematização ocorridas num nível metalinguístico se fizerem necessárias;
- Emprego do conteúdo estudado em novos contextos, de modo a permitir que o estudante se aproprie efetivamente das descobertas realizadas.

#### **D - Ação do estudante:**

- Utilização dos diferentes conteúdos aprendidos, em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.
- De fundamental importância é a organização de registros do conhecimento discutidos, os quais serão referência – podendo ser consultados – para a produção e revisão de textos.

#### **As Atividades de Produção de Textos na Alfabetização**

No processo de alfabetização inicial há um conteúdo que precisa ser tematizado prioritariamente, que é a compreensão do sistema de escrita. A compreensão que temos hoje tanto de linguagem, quanto do processo de alfabetização em si recomenda que, ainda que haja a necessidade de se priorizar esse conteúdo, as atividades de ensino precisam orientar-se discursivamente.

Isto porque – conforme já discutimos – hoje já se sabe que a compreensão dos aspectos discursivos e textuais acontece antes mesmo da compreensão do sistema de escrita. Por isso, não é preciso esperar – como antes se acreditava – que os estudantes saibam escrever para ensiná-los a produzir textos, para ensiná-los sobre as questões da linguagem escrita que são mais amplas que as relativas à grafia da palavra. Dessa compreensão, resultam alguns pressupostos fundamentais para a prática de alfabetização, que têm implicações diretas para a prática de produção de textos:

- é possível produzir discursos escritos ainda que não se saiba grafá-los;
- não é mais possível ensinar a escrever por meio de uma prática centrada apenas nos aspectos notacionais;
- é necessário ensinar a escrever por meio de uma prática que preveja a participação dos estudantes nas mais diversas situações comunicativas, pois é isso que possibilitará que eles entrem em contato com os diferentes discursos que circulam em outras esferas que não a escolar, permitindo que se apropriem – ao mesmo

tempo em que tentam compreender o sistema – de todos os demais conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem.

Assim, uma prática de alfabetização precisa prever atividades de compreensão do sistema de escrita no interior de atividades de produção de textos. Nessa perspectiva, o cuidado com a escolha dos gêneros, para que os aspectos notacionais possam ser priorizados, é fundamental. Por isso, dois critérios parecem essenciais:

- a) o de que sejam gêneros dos quais as crianças conheçam textos de memória. Isso porque se os estudantes já conhecerem o gênero e o conteúdo do texto poderão preocupar-se, centralmente, com os aspectos do sistema;
- b) o de que sejam gêneros que permitam que se tome como unidade de análise e de escrita a palavra. Para tanto, as listas são gêneros fundamentais, ainda que essas incluam títulos de livros, de revistas, de filmes, de programas de TV ou de peças de teatro, por exemplo.

Além dessas, há as atividades nas quais o que é priorizado são os aspectos discursivos. São as atividades que preveem a produção de textos organizados em determinados gêneros, como escrever uma carta, um conto de fadas ou um bilhete, por exemplo, nas quais o foco deve ser o aprendizado dos procedimentos de escrita e dos aspectos discursivos e textuais.

Quando os estudantes ainda não compreenderam o sistema ou não aprenderam a articular todos os procedimentos de escrita implicados no processo de produção, essas atividades podem ser realizadas, basicamente, de duas maneiras:

- a) o professor assume o lugar de quem registra o texto por escrito, tematizando os procedimentos de planejar, revisar o texto enquanto se escreve, revisar o texto depois de escrito e reescrever o texto, para finalizá-lo;
- b) o professor organiza os estudantes em trios ou duplas, que se alternarão nos diferentes papéis enunciativos – planejar, ditar e revisar

– de maneira que possam experimentar cada papel e, ao mesmo tempo, como articulá-los, revezando-se ao longo da realização da tarefa, até que possam assumi-los e coordená-los sozinhos no processo de produção de textos.

### **Sobre o Projeto Didático e as suas Contribuições para o Ensino**

Projeto didático é uma das modalidades organizativas do tempo na sala de aula que contribui de forma decisiva para preservar o sentido da aprendizagem na escola. Organiza-se em torno da resolução de um problema que parte de uma necessidade de aprendizagem da turma. Para resolver o problema proposto, os estudantes defrontam-se com uma situação complexa e, para solucioná-la, no desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que vão passando pelas etapas, eles avançam em suas capacidades iniciais em relação ao aspecto da linguagem em estudo.

Um projeto didático articula propósitos didáticos aos comunicativos: todo projeto organiza-se em torno de um produto final que será elaborado pelos estudantes. Segundo Lerner (2002), a forma como um conteúdo é comunicado define o próprio conteúdo. Assim, a autora sugere que as práticas de linguagem não sejam descharacterizadas na escola. Orientamos que os conteúdos de ensino e os de aprendizagem sejam organizados tanto em forma de projetos, quanto em sequências didáticas.



## REFERÊNCIAS DA PARTE 1 - INTRODUÇÃO

- 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 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, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 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](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 PORTUGUESA

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ática, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- APARÍCIO, Ana S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 43.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- \_\_\_\_\_. O problema do texto. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 327-368.
- \_\_\_\_\_. Apontamentos. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 368-397.
- BATISTA, Antônio. A. Gomes. **Sobre o ensino de Português e sua investigação**: quatro estudos exploratórios. 1996. 249f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- \_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. **Processos de apreensão do discurso educativo escolar**: possibilidades de transformação. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries: que rio é este pelo qual corre o Gânges? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. As práticas sociais de leitura e de escrita no processo de alfabetização. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Educação**: fazer e aprender na Cidade de São Paulo. São Paulo: SME, 2008. p. 174-185.
- \_\_\_\_\_. Essa escrita comovida em umas palavras-de-pernas-finas: a ortografia na escola. **Veras**: revista acadêmica de educação, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. 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/DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. 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.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHARAUDEAU, Patrick. Grammaire du sens et de l'expression. **Hachette Education**, Paris, v.64, n.1, p. 53-55, 1992.
- CHARTIER Anne Marrie; HEBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 3).
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- DEPREBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 8, p. 161-172, 1998.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. PASQUIER, Auguste. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y educación**, Madrid, n. 2, p. 31-42, 1996.
- FARACO, Carlos A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza. B.; GÓES, Maria Cecília. R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1994. p.121-151.
- FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? In: LOPES, H. V. et al. (Org.). **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, IEL/UNICAMP, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
- GERALDI, João. Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos dos estudantes**. São Paulo: Cortez, 1997. (Aprender e ensinar com textos, 1).
- \_\_\_\_\_. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: \_\_\_\_\_. SMOLKA, Ana Luiza (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação demistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, p. 51-59, 1994.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- LABOV, William. **The social stratification of english in New York City**. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: OLIVEIRA, M. K. de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987. p. 15-23.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação em avaliação: entre idealismo ingênuo e realismo conservador. In: \_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1993. p. 155-170.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

PROGRAMA PEC Formação Universitária. Estudando o contexto de produção dos textos. In: **Oficinas culturais: lendo e produzindo textos acadêmicos**. São Paulo: PUC/USP/UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Estudando o contexto de produção dos textos. In: **Oficinas culturais: a noção de gênero**. São Paulo: PUC/USP/UNESP, 2001.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 3, n. 6, p. 463-493, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. O letramento escolar e os textos de divulgação científica: apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v.8, n.3, p. 581-612, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, Educar do (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

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

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Genre et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: **Les interactions lecture-écriture**. Suisse: Peter Lang, 1994. p.155-173.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: \_\_\_\_\_. GÖES, M. C. R. de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 35-64.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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 Semenovich. Internalização das funções psicológicas superiores. In: \_\_\_\_\_. **A**

**formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 59-66.

\_\_\_\_\_. El problema de la consciencia. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas I**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1991. p. 119-132.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 89-104.

WEISZ, Telma. **Relações entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Psicogênese da língua escrita: uma revolução conceitual faz 20 anos. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, p. 34-45, nov. 1999/jan. 2000.

\_\_\_\_\_. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 28, dez. 2003/jan. 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização, educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: SANTOS, E. (Org.). **Reescrevendo a educação**. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação, avaliação e políticas públicas. **Revista Lectura y Vida**, Buenos Aires, p.19-26, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014.

\_\_\_\_\_. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 115-119, 1985.

\_\_\_\_\_. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: SEE/CENP, 1988.

\_\_\_\_\_. O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: SEF/MEC, 2001, p. M1U6T4.

\_\_\_\_\_. O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: SEF/MEC, 2001, p. M1U6T5.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano**. Buenos Aires: Paidós, 1988.

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

ZILBERMAN, Regina. Por mudanças na prática de comunicação e expressão. **Caderno Cedes: Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.14, p. 5-13, 1985.

