



**PREFEITURA
BELO HORIZONTE**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA FORMAÇÃO

PROPOSIÇÕES CURRICULARES

ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

BELO HORIZONTE

FICHA TÉCNICA

PREFEITO DE BELO HORIZONTE

MARCIO ARAUJO DE LACERDA

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AFONSO CELSO RENAN BARBOSA

GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

DAGMÁ BRANDÃO SILVA

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO

ADRIANA MOTA IVO MARTINS

REVISÃO

ELIZETE MUNHOZ RIBEIRO

IMPRESSÃO

RONA

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Carangola, 288/7º Andar – Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais – Brasil

e-mail: smed@pbh.gov.br

As Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2007 e 2008, com a participação dos professores da RME-BH, de assessores e consultores. Em 2010, foi realizada a primeira publicação impressa. Em 2012, diante da demanda de nova tiragem para atender aos novos profissionais que ingressaram na RME-BH, foi feita a reimpressão, em que se adotaram as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

1ª edição: 2010
Reimpressão: 2012

SUMÁRIO

Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Língua Portuguesa – 1º Ciclo	5
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Língua Portuguesa – 2º Ciclo.....	18
Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da RME-BH de Língua Portuguesa – 3º Ciclo.....	26
A Proposta curricular de Língua Portuguesa para os três Ciclos do Ensino Fundamental.....	40

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH

DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º CICLO

DESAFIOS PARA ENSINAR E APRENDER NO 1º CICLO

As especificidades do 1º Ciclo

Introdução

As Proposições Curriculares que apresentamos neste documento deverão orientar o trabalho docente com Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, ao longo do Ensino Fundamental. Seu objetivo principal é fornecer subsídios para que a escola e o(a) professor(a) possam nortear sua ação educativa, partindo da reflexão sobre sua prática para a reflexão de parâmetros comuns para toda a Rede.

De acordo com os princípios norteadores da Escola Plural, diretriz político-pedagógica da RME, a estruturação do tempo escolar está pautada na concepção dos ciclos de idade de formação. Nesse caderno, propomos voltar nosso olhar para o 1º ciclo de idade de formação, período da infância que compreende as crianças da faixa etária de 6 a 8/9 anos.

Antes de pensar em o quê ensinar no 1º ciclo, é preciso caracterizar a quem se destina esse projeto curricular: Quem são estas crianças? Quais características são peculiares a este ciclo? Como se desenvolvem estes alunos no processo de aprendizagem? Sendo a alfabetização e o letramento a centralidade do ciclo, que relevância as disciplinas devem ter?

Essas considerações que serão abordadas neste texto se configuram como suporte para o desencadeamento de uma proposta que seja adequada ao perfil dos alunos e trazem implicações pedagógicas e organizacionais para o 1º ciclo.

Começemos, então, tentando responder às questões: Quem são estas crianças? Que características são peculiares ao 1º ciclo?

Características das crianças do 1º Ciclo

Podemos afirmar que as crianças dessa faixa etária possuem características comuns que as aproximam tanto no que se refere aos aspectos biológicos quanto aos aspectos psíquicos.

Abordaremos como se dá o desenvolvimento do pensamento da criança na etapa da infância correspondente ao 1º ciclo, considerando que o desenvolvimento é “um processo integrado que

abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social) e complexo no qual diversas funções são formadas.” (Lima, 1990, p. 7)

As crianças de 1º ciclo apresentam-se, na perspectiva piagetiana, em um período de transição fundamental entre o plano da ação e o da operação, ou seja, ao executar a ação materialmente e a interiorizar, a criança vai aprimorando a capacidade de combinar essas ações no pensamento e de pensá-las de maneira reversível. As operações são ações pensadas, que exigem primeiramente uma concretização, para que, em seguida, a criança seja capaz de as reconstruir em seu pensamento.¹

A compreensão de como se desenvolve o pensamento lógico da criança traz como uma das implicações pedagógicas entender que o ensino não se baseia puramente em enunciados verbais ou em hipóteses, sendo necessário, portanto, relacionar os conhecimentos e conteúdos às experiências dos educandos.

Nessa faixa etária, a criança avança progressivamente na sua capacidade de substituir os acontecimentos ou objetos por representações (desenho, números, palavras, símbolos). “Elas começam a ser capazes de, partindo de sua própria experiência, construir significados e abstrações.” (SMED, p. 6) Sua relação com o mundo é mediada pelos sistemas simbólicos e a linguagem é o sistema simbólico básico da humanidade. O desenvolvimento da linguagem cumpre um papel decisivo para ajudá-la a sistematizar o resultado de suas ações, a recordar, a compreender e a dar forma ao seu pensamento.

O processo de socialização é um período de grande importância. A convivência com outras crianças e adultos nos diversos espaços favorece o processo de descentralização do pensamento, possibilitando que a criança comece a relacionar seus pontos de vista a outros e a construir suas próprias conclusões.

Essa transição de um pensamento mais egocêntrico para um pensamento mais descentralizado ocorre não só em função de um processo maturacional, mas em função das interações sociais. “Através da interação social e pela mediação da linguagem, o ser humano vai atribuindo sentido ao mundo que o cerca e, agindo nesse meio, vai transformando suas estruturas cognitivas.” (*Caderno Infância*, 1999, p. 16)

Nessa perspectiva da importância das interações sociais e da influência do meio no processo de desenvolvimento humano, Vygotsky traz importantes contribuições de como se dá a *aprendizagem* da criança. Segundo esse autor, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem são processos

¹ Jean Piaget, em seus estudos sobre o pensamento da criança, trouxe importantes contribuições para caracterizar a construção do raciocínio lógico da criança. Ver: PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996. Tradução Ramon Américo Vasques.

interdependentes, pois a aprendizagem realizada pelo indivíduo pode modificar o desenvolvimento.

COMO A CRIANÇA APRENDE?

Para entendermos como a criança aprende e propiciar o seu melhor desempenho será preciso considerar três pontos:

- O aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento por meio do contato do indivíduo com o ambiente cultural;
- Situações propícias são necessárias para que ocorra o aprendizado;
- A relação entre aquele que aprende e aquele que ensina envolve interação social.

Vamos considerar o desenvolvimento em duas situações evidentes. A primeira (real) trata-se daquilo que a criança já alcançou, ou o que já sabe fazer bem, sem a ajuda de outro. A segunda (potencial) é o que a criança sabe com a ajuda de outro mais capacitado. A distância entre esses dois pontos – real e potencial – Vigotsky nomeou de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A ZDP está entre aquilo que a criança resolve com autonomia e o que ela faz com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes, e se configura como o processo necessário para que a criança avance no desenvolvimento das diversas capacidades. Em relação ao processo educativo, podemos dizer que aquilo que o educando já tem condições de fazer sem ajuda de outra pessoa encontra-se na zona de desenvolvimento real e aquilo que está entre o que ele sabe fazer sozinho e o que só pode fazer com ajuda está na zona de desenvolvimento proximal.

Quando compreendemos como se dá o processo de aprendizagem da criança, percebemos a importância fundamental da relação entre professor(a) e aluno(a) e entre as próprias crianças, pautada no diálogo, na troca de informação, na negociação e respeito aos diferentes pontos de vista para o alcance de objetivos comuns. Percebemos, também, a necessidade de o(a) professor(a) conhecer o(a) aluno(a) e a turma para planejar e (re)planejar um ensino mais adequado as suas necessidades.

É preciso considerar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo para todas as crianças. Cada aluno(a) é um ser único, com suas vivências, ritmo e características pessoais que precisa ser considerado e acolhido em sua diversidade.

Considerando as características próprias dessa faixa etária e como essa criança aprende, o 1º ciclo tem uma função estruturante na formação do educando. Este período se caracteriza por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da aquisição de destrezas instrumentais básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens.

A organização do tempo escolar em ciclos visa a garantir um espaço de aprendizagem mais amplo, havendo, conseqüentemente, maior respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos(as) alunos(as), respeito esse que não deve ser confundido com indefinição de metas e objetivos, principalmente no que se refere à alfabetização, prioridade para este ciclo.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Considerando que a especificidade do ensino da Língua Portuguesa, no 1º ciclo, caracteriza-se pelo foco no processo de alfabetização e letramento, necessário se faz apresentar alguns conceitos e princípios que deverão orientar o trabalho nesse nível de ensino. Assim, discutiremos, a seguir, o que se entende por alfabetização e letramento, e, posteriormente, as conseqüências pedagógicas de se adotar tais processos como centralidade das práticas de ensino e aprendizagem desse ciclo.

A aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita é condição básica para que a criança leia e escreva com autonomia e envolve capacidades como:

- compreender que existe diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;
- reconhecer as letras do alfabeto e as correspondências entre grafemas e fonemas;
- dominar as convenções gráficas (direção e alinhamento da escrita, segmentação das palavras);
- compreender a natureza do nosso sistema de escrita alfabético;
- entender que existe uma forma convencional de escrever as palavras, que algumas têm regras e outras não.

Isso tudo, o que para o adulto pode parecer simples de ser apreendido, para a criança envolve um trabalho de reflexão sobre os sons da língua, de memorização e de compreensão de um complexo sistema.

Sendo assim, o 1º ciclo deve ser considerado como o “ciclo da alfabetização”, pois as especificidades que envolvem a aquisição do processo de leitura e escrita precisam ser trabalhadas sistematicamente e consolidadas nesse período.

Dominar a tecnologia da escrita, desenvolvendo esse conjunto de capacidades/habilidades necessárias no processo de apropriação do sistema convencional da escrita, ou seja, alfabetizar, é uma condição *necessária* para que a criança aprenda a ler e a escrever, mas não é *suficiente* para que ela domine os usos e as funções sociais da escrita no mundo que a rodeia.

Propiciar as necessárias condições para que as crianças leiam e escrevam com autonomia e utilizem a escrita em diferentes situações sociais implica ir muito além do trabalho com a *escrita da linguagem*, com a notação do sistema, implica levá-las a refletir sobre a *linguagem escrita*, tomando o texto (oral e escrito) como unidade linguística da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem.

Para estar efetivamente inserida na cultura escrita, a criança precisa desenvolver comportamentos, atitudes e disposições. Precisa desenvolver o gosto pela leitura, conhecer seus usos e funções sociais, desenvolver capacidades e conhecimentos necessários à utilização prática da leitura e da escrita,² conhecer, utilizar e valorizar o uso da leitura e da escrita em sala e fora dela.

Isso porque não basta que a criança se alfabetize, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade, que se manifesta em situações e níveis diferenciados. Como afirma SOARES (1996, p. 85),

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem letramento [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ainda na visão de Magda Soares (2004), no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – **a alfabetização** – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – **o letramento**.

Ribeiro (2003, p. 56) evidencia que uma das implicações pedagógicas que o conceito de

² Como por exemplo, as diversas formas de aquisição e acesso aos textos (uso de bibliotecas, empréstimo e troca de livros, utilização adequada dos instrumentos usados para o registro (lápiz, caneta, computador), a maneira adequada de utilizar livros, cadernos CEALE, 2006.

Letramento traz é a necessidade de reflexão sobre o papel da escola e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam com mais eficiência às demandas sociais relativas ao letramento: “(...) não é a aprendizagem da linguagem escrita em si que transforma as pessoas, mas os usos que elas fazem desse instrumento.”

Nesta perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”, precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc. Nesse sentido, um papel fundamental da escola é formar leitores e produtores de texto que interajam e façam uso da leitura e da escrita em diferentes situações e práticas sociais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º CICLO: CENTRALIDADE OU EXCLUSIVIDADE?

Pensarmos no 1º ciclo como o “ciclo da alfabetização” identifica, marca um aspecto que precisa ser característico deste ciclo. Porém, considerar a alfabetização e o letramento como centralidades do processo educativo no 1º ciclo não significa desconsiderar as especificidades de todas as disciplinas e demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, que devem ser introduzidas (e algumas vezes até consolidadas) no 1º ciclo.

O ensino-aprendizagem das várias disciplinas favorece o desenvolvimento da formação de conceitos, noções de tempo, espaço, causalidade, senso crítico, controle motor, observação, etc., contribuindo para a formação de estruturas mais complexas de raciocínio e estabelecendo bases para a estruturação do pensamento lógico.

No entanto, a alfabetização e o letramento não devem ser tarefas apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade são essenciais para a aquisição dos demais conteúdos curriculares (Matemática, História, Geografia e Ciências), para que os alunos leiam e compreendam qualquer tipo de texto de qualquer área do conhecimento.

Considerando a centralidade do processo de alfabetização e letramento e a importância de se tomar o texto (oral e escrito) como eixo do processo de ensino e aprendizagem do 1º ciclo e como foco integrador das diferentes disciplinas que compõem o currículo deste nível de ensino, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita deve ser assumido por toda a comunidade escolar e por ela planejado, realizado e avaliado. Isso porque a linguagem é o meio pelo qual nos relacionamos e pelo qual produzimos e compreendemos textos orais e escritos nas diferentes situações sociais de que participamos.

Os conhecimentos específicos e diversificados de cada profissional da escola são importantes para a seleção dos textos a serem ensinados. Cada professor é o mais indicado para propor os gêneros e tipos textuais mais adequados a sua área. O professor de Língua Portuguesa é fundamental para auxiliar os demais colegas a estudar cada gênero e suas características linguístico-discursivas. Mas toda a equipe de profissionais precisa organizar o processo de ensino e aprendizagem e garantir uma maior coerência e adequação ao projeto educativo da escola.

Além disso, a diversidade de gêneros trabalhados pode ser bem maior do que a que seria oferecida apenas pelo professor de Língua Portuguesa, possibilitando aos alunos ler e produzir textos mais variados, com maior competência e ampliando o processo de letramento.

Ninguém melhor para ensinar cada gênero que o professor que o conhece, sem, no entanto, deslocá-lo do conteúdo específico a ser ensinado. Para construir um mapa que represente os climas de uma região do Brasil, por exemplo, não basta que o professor de Geografia apresente as variações climáticas e onde elas ocorrem. É necessário explicar o que é um mapa, como ele se configura, suas características, seus objetivos, etc.

O compromisso com o trabalho coletivo não significa, no entanto, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo, em todas as atividades e conteúdos, um mesmo tema, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento dos alunos.

É essencial, portanto, que no 1º ciclo o ensino seja pleno de ações (projetos de ensino, atividades significativas, brincadeiras) que levem ao domínio progressivo de habilidades e capacidades que despertem a imaginação e o raciocínio da criança, que estimulem a cooperação, a solidariedade e a compreensão sobre regras e limites. Deve possibilitar não só a entrada no mundo da leitura e da escrita, mas a exploração e a ampliação dos inúmeros saberes que toda criança possui quando chega à escola, numa relação com o saber que permita “construir o mundo e a experiência como objetos de conhecimento e a si mesmo como sujeito conhecedor”. (BERNARDIN, p. 15)

Sugerimos uma prática de alfabetização e de letramento que desperte o interesse dos alunos por meio de atividades significativas, da valorização dos seus conhecimentos e das suas vivências e, principalmente, da resignificação da escrita e da leitura, o que inclui, obviamente, um contato organizado, sistematizado e constante das crianças com os diferentes tipos de manifestação escrita, visando ao desenvolvimento das habilidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade, num determinado contexto social e cultural.

Dessa forma, é necessário criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como uma forma de interação social, com o desenvolvimento da sua autonomia na leitura e na produção de textos, com trabalhos que contemplem o processo de aquisição do sistema de representação da escrita e que proporcionem ao aluno a sua inserção no contexto de uso social e cultural da escrita. Isso implica tomar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino da leitura e da escrita, e como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os alunos e os professores.

Para isso, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações reais de interação das crianças por intermédio da escrita, a partir de uma rotina de trabalho que possibilite um contato sistematizado com textos de diferentes tipos, gêneros e funções sociais, e que explore seus objetivos, suas funções e sua organização textual.

Nas atividades de escrita, é importante desenvolver com os alunos uma reflexão sobre o que é escrever e sobre as especificidades dessa modalidade de linguagem, com o objetivo de levar os alunos a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quem vai ler o que eu estou escrevendo? Onde ele está? Será que ele vai entender o meu texto? Para que estou escrevendo?

Nas atividades de leitura, é fundamental que o professor explore, em cada texto, não somente os aspectos ligados aos processos de decodificação e compreensão textuais, mas, principalmente, as pistas que o texto fornece para a construção do sentido pelo leitor (aluno), explorando características como: o tipo de texto, os aspectos que o identificam, o objetivo do texto, os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto tratado no texto, o tipo de linguagem, o leitor-alvo, dentre outros.

Além disso, é importante que o professor realize atividades que desenvolvam nos alunos a habilidade de ouvir a leitura de textos. Na organização dessas atividades, deve-se buscar diversificação dos autores, das temáticas e dos gêneros textuais em função da idade e do interesse dos alunos. Antes de iniciar a leitura do texto, é fundamental que o professor discuta com os alunos suas expectativas em relação ao mesmo, ao gênero, ao suporte, ao título, ao autor, ao tema e, após a leitura, comparar as previsões feitas por eles com os aspectos relacionados ao texto lido, como: o que mais gostaram, as relações com outros textos lidos, suas opiniões a respeito do texto, os aspectos não compreendidos, etc.

Quanto à linguagem oral, é necessário desenvolver atividades sistemáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades específicas requeridas por essa modalidade, com atenção as suas especificidades e as características que a identificam e/ou definem. É importante fazer

com que as crianças atuem com textos orais em diferentes situações de comunicação: apresentações de peças teatrais, poesias e jornal falado, para as demais turmas, no auditório da escola; transmissão de recados e avisos; reconto oral de histórias lidas; entrevistas com familiares e moradores da comunidade; debates; relatos de experiências; seminários; gincanas com a comunidade; feiras de cultura; excursões dirigidas, etc.

Além disso, é importante comparar as situações vivenciadas nas produções escritas e orais, apresentando questões que enfocam as diferenças entre as duas modalidades da língua, como, por exemplo: Se este texto fosse falado, precisaríamos explicar do mesmo jeito, por quê? Qual a diferença entre falar e escrever um texto? O objetivo desse tipo de atividade é levar os alunos a identificar e utilizar adequadamente mecanismos e/ou estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processamento discursivo em cada uma dessas duas modalidades a partir de situações que exijam uma preparação, a fim de que haja uma estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

Outro aspecto importante a ser considerado é a organização do trabalho em sala de aula. É fundamental que o professor garanta momentos em que os alunos se organizem em grupos, definidos de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento, podendo cada deles, em função de seu nível de desempenho na realização das atividades, contribuir para o processo de aprendizagem uns dos outros. Isso porque as atividades de exploração do texto oral e/ou escrito devem ser desenvolvidas com base no pressuposto de que o conhecimento de/sobre a escrita se constrói a partir do conhecimento da língua (fala) que as crianças já possuem. Dessa forma, a realização das atividades em grupo configura-se como uma metodologia de trabalho fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que por meio dela os alunos podem confrontar seus conhecimentos e hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Além disso, na organização das atividades de leitura, escrita e oralidade, é importante seguir uma rotina de trabalho que transforme a sala de aula em um ambiente de aprendizagem organizado, consistente e previsível, que possibilite às crianças o compartilhamento de ideias, o acesso a diferentes tipos de textos, a pesquisa de conteúdos relacionados aos textos que produzem e, principalmente, um ambiente que crie as condições necessárias ao desenvolvimento da autonomia no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Assim, os vários elementos que compõem o espaço da sala de aula, como os textos, os murais, os cartazes, os jogos de escrita, os livros, etc., servem de referências sempre disponíveis para o desenvolvimento de suas habilidades.

É importante ressaltar, ainda, que todo o trabalho com a alfabetização e o letramento que aqui sugerimos deve respaldar-se numa concepção discursiva que toma a linguagem como um processo interativo, no qual os diferentes gêneros e tipos textuais e o seu contexto de produção e circulação funcionam como referências para a compreensão e a produção do texto oral e escrito. Para isso, é necessário também que o professor adote uma metodologia de ensino e aprendizagem que promova a construção do conhecimento por meio da reflexão e análise dos conteúdos trabalhados, tendo em vista a formação de alunos capazes de compreender e utilizar a linguagem de forma crítica e autônoma. Essa metodologia precisa possibilitar aos alunos organizarem o seu discurso em diferentes situações sócias de comunicação.

SUGESTÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS QUE PODEM SER TRABALHADOS NO 1º CICLO

No quadro a seguir, indicamos alguns gêneros textuais que podem ser focalizados no 1º ciclo. Ressaltamos, no entanto, que não se trata de uma listagem fechada e obrigatória, a ser seguida à risca. **Trata-se apenas de uma sugestão, que deve ser utilizada com liberdade pelo professor.** O objetivo é contribuir para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Sugestões de gêneros textuais para o 1º ciclo		
Eixo de ensino	Atividades	Gêneros
Compreensão e produção de gêneros orais	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta pelo professor, para compreensão e apreciação dos alunos: • A leitura de textos literários (poemas, contos de fada, etc.), feita pelo professor com expressividade e entusiasmo, buscando o envolvimento dos alunos, contribui para a formação de bons leitores de literatura. 	Aviso, recado, convite, anúncio publicitário, notícia, piada, caso, adivinha, parlenda, trova, quadrinha, letra de canção, poema, história, conto de fada, lenda, fábula e outros.
	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos orais pelos alunos, para desenvolver, em primeiro lugar, a capacidade de elaborar com autonomia os próprios textos; além disso, desenvolver também outras capacidades: • Falar com desenvoltura e fluência, observando a adequação de postura, gestos e entonação; • Usar a variedade linguística adequada à situação comunicativa. 	Piada, caso, história, relato de experiência pessoal, trova, quadrinha, <i>rap</i> , poema, aviso, recado, exposição de trabalho escolar e outros.
	<ul style="list-style-type: none"> • Oralização pelos alunos de textos conhecidos e memorizados, para desenvolver a capacidade cognitiva de memorização e as capacidades ligadas à compreensão e ao gosto pelas artes literárias. 	Piada, caso, história, adivinha, parlenda, trova, quadrinha, <i>rap</i> , letra de canção, poema, peça teatral e outros.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral pelos alunos, para desenvolver a capacidade de ouvir com atenção e compreensão e de verbalizar sinteticamente essa compreensão. 	<p>História, conto de fada, lenda, fábula, filme, peça de teatro, notícia e outros.</p>
<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, para compreensão e apreciação: <ul style="list-style-type: none"> - o aluno poderá, inicialmente, ler com o apoio do professor e de colegas e, progressivamente, caminhar para a leitura autônoma; - no processo de leitura, sempre que o texto permitir, é bom o aluno valer-se do apoio de ilustrações, fotos, ícones, números, etc.; - o conhecimento prévio do gênero e do campo semântico a que se refere o texto (ex.: lista de frutas, lista de brinquedos, lista de livros) contribui para o processo de leitura com compreensão. 	<p>Etiqueta, crachá, cartão de vacina, lista, agenda, receita, convite, bilhete, cartaz, folheto de promoções de supermercado, rótulo de produto comercial (nome do produto, data de validade etc), anúncio, piada, poema, tirinha, história em quadrinhos, álbum de figurinhas, entre outros.</p>
<p>Produção de textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de escrita pode ser coletivo (com o professor funcionando como escriba do texto produzido pela turma), ou em grupo, ou em dupla, e também individualmente; • A escrita coletiva de textos é proveitosa porque possibilita aos 	<p>Etiqueta, crachá, lista, agenda, receita, regras de brincadeiras, aviso, circular, convite, bilhete, cartaz, anúncio, poema, piada, tirinha, história em quadrinhos, história, e outros.</p>

	<p>alunos vivenciar o processo de produção e perceber como ele se dá: o trabalho não é linear, comporta idas e vindas, formulações e reformulações, até que o(s) produtor(es) fique(m) satisfeito(s) com o texto elaborado;</p> <ul style="list-style-type: none">• A escrita de textos pode acontecer antes mesmo da conquista do princípio alfabético, porque a produção escrita pode contribuir para essa conquista e porque a elaboração de textos escritos favorece o desenvolvimento das capacidades relativas à textualidade.	
--	--	--

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH

DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2º CICLO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º CICLO

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por reformulações teóricas e metodológicas. Dentre elas, muito se tem enfatizado, em propostas curriculares, políticas de avaliação do ensino, de formação do professor, de análise de materiais didáticos, dentre outras, a necessidade de desenvolver as competências e habilidades comunicativas dos alunos em diferentes tipos de situação de uso da linguagem, com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação na vida em sociedade.

Grande parte dessas reformulações é fundamentada por uma visão discursiva da linguagem. Como atividade social, como forma de ação entre sujeitos, como lugar de interação, dentro de um determinado contexto social de comunicação, essa visão de linguagem concebe o texto oral e/ou escrito como o produto linguístico da interação entre os sujeitos, estando o seu significado não na soma dos códigos, sons e palavras que o constituem, mas na relação estabelecida entre os elementos e características que o formam, e os sentidos construídos pelo leitor/escritor, falante/ouvinte numa dada situação de comunicação.

Um dos princípios básicos decorrentes dessa concepção é que o eixo central do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa passa a ser não mais os conteúdos curriculares relativos a essa disciplina, mas as habilidades e competências comunicativas necessárias à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos em diferentes contextos sociais de uso.¹

Assim, o pressuposto de que o texto oral e/ou escrito deve ser a unidade básica a ser tomada como objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa parece ser um consenso tanto nas teorias quanto nas propostas e programas curriculares que orientam as práticas de ensino da leitura e da escrita em diferentes estados do Brasil. Segundo Rojo (2001), o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldí, em 1984, pode ser considerado um marco importante na divulgação e assimilação desse pressuposto, uma vez que sua abordagem sobre o ensino da Língua Portuguesa desloca o eixo do processo de ensino e aprendizagem da língua materna de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados e em que se preconiza, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais.

A principal consequência de se tomar tal pressuposto como referência para as práticas de ensino

¹ É importante ressaltar que as expressões competências e habilidades estão sendo utilizadas, aqui, para nos referirmos, respectivamente, ao desempenho linguístico dos alunos no que se refere à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos, que é manifestado nas habilidades gerais e/ou específicas.

da Língua Portuguesa é, portanto, a centralidade que o *uso linguístico* passa a ter no processo de ensino/aprendizagem escolar. Desse modo, quanto mais uma prática se oriente nessa direção, mais o discurso e o texto são, efetivamente, tomados como unidades básicas, como objeto de estudo desse processo.

Ainda conforme Rojo (*Idem*), a transposição das teorias da Linguística Textual às práticas de sala de aula, na década de 1980,² embora tenha implicado um deslocamento no enfoque dos professores do domínio gramatical da frase, da sentença e do léxico, para o domínio do texto e para uma maior atenção aos processos de produção de textos e de sua compreensão, e tenha representado um avanço nas práticas didáticas, esse deslocamento levou o professor que adotava tais saberes de referência a focar, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos, sobretudo as descrições textuais de um grau de abstração que se aproximava de um *ensino gramatical no nível do texto*. Dessa forma, as propriedades especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de textos, continuaram à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

Ou seja, as práticas escolares ainda não são, na maioria dos casos, fundamentadas por uma visão de linguagem que sustente a operacionalização de atividades baseadas no pressuposto da centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o que se observa no trabalho desenvolvido nas escolas é um forte predomínio de atividades que ainda valorizam o texto como produto isolado de seu processo de produção, e não como o objeto que se atualiza no aqui/agora do processamento discursivo, quer seja no ato de sua produção quer seja no ato de sua recepção.

Tomando ainda como base a visão de texto como produto isolado de suas condições de produção, as escolas desenvolvem atividades que valorizam o contato com diferentes tipos e gêneros textuais e que priorizam a classificação e a análise de alguns aspectos estruturais que caracterizam esses textos, tais como: os aspectos materiais/visuais que os identificam, seus objetivos, o tipo de linguagem que os caracterizam, o tipo de leitor a que se dirigem, suas funções sociais, dentre outros; mas não trabalham a situação de ação de linguagem que condiciona sua produção.

Desse modo, verifica-se muitas vezes a ausência de um domínio teórico e metodológico, por parte dos professores, dos princípios e pressupostos linguístico-discursivos que deverão fundamentar as situações de linguagem em função das quais os textos dos alunos serão produzidos. O que se percebe, na realidade, é que os professores, de um modo geral, mesmo tendo acesso às teorias que divulgam e socializam tais princípios e pressupostos, possuem sérias dificuldades em lidar com as práticas de ensino da escrita.

² Ver, por exemplo, KATO (1986,1992); KLEIMAN (1989, 1992); ROJO (1989 a, 1989b, 1990 a, 1990b, 1992, 1994).

No âmbito das ciências da linguagem que têm influenciado as práticas de ensino da língua materna, é importante destacar as pesquisas sobre *letramento*,³ que apontam os diferentes tipos de impacto político, cultural e social da escrita na vida cotidiana. Nessas investigações, inseridas em áreas como a História, a Antropologia, a Psicologia Social e a própria Linguística, a escrita aparece como uma prática social que determina o funcionamento dos grupos que dela se apropriam.

Os resultados dessas pesquisas revelam dimensões da escrita antes não focalizadas como, por exemplo, diferenças que se manifestam entre sociedades que se organizam ou não em função da escrita; diferenças entre sociedades letradas social e culturalmente diversificadas, como a brasileira e a francesa, os centros urbanos e as zonas rurais, as camadas sociais com menor e maior poder econômico, etc. O estudo de dimensões como estas tem um forte impacto sobre o ensino/aprendizagem da escrita.

Ou seja, numa sociedade grafocêntrica, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade, que se manifesta em níveis diferenciados. Como afirma SOARES (1996, p. 85),

“[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a 'tecnologia' do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem letramento. [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Sendo assim, ainda como afirma Soares (id, p.86): “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas [...].”

Não basta, portanto, que apenas se codifique ou decodifique o sentido imediato de uma frase, de um enunciado, de um parágrafo, de uma página de um livro. Trata-se de tomar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino e aprendizagem, nas mais variadas formas em que ele se apresenta nas práticas sociais. O mundo contemporâneo nos exige habilidades de lidar competentemente com os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam à nossa volta: os anúncios escritos e visuais, os mapas meteorológicos, as histórias em quadrinhos, os editoriais de jornais, as revistas, os folhetos, cartazes e panfletos, etc.

Certamente, alguém familiarizado com esse mundo poderá melhorar a qualidade do seu desempenho linguístico em diferentes contextos sociais, pois perceberá mais facilmente, por

³ Ver, por exemplo, SOARES (1996,1998,2003); ROJO (1998), KATO (1986);KLEIMAN (1995); OLIVEIRA (1995); dentre outros.

exemplo, que os recursos gráficos, o tipo de linguagem utilizada, o formato e a configuração geral dos diferentes tipos de texto não ocorrem por acaso, mas estão estreitamente ligados aos objetivos a que se propõem e aos leitores a que se destinam, condicionando o sentido que produzimos.

Além disso, pesquisas e abordagens relativamente recentes no campo do letramento não mais enfocam o letramento e a construção da escrita como fenômenos universais, indeterminados social e culturalmente e responsáveis pelo progresso, pela civilização, pelo acesso ao conhecimento e à mobilidade social.⁴ Como enfatiza Rojo (2002:01),

“[...] define-se hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas letradas escolares passam então a ser apenas um tipo de prática social de letramento, que, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante - relativamente majoritário e abrangente -, desenvolve apenas algumas capacidades e não outras.”

Para discutir essa mudança conceitual, a autora apresenta uma síntese das principais visões de letramento presentes nas pesquisas das últimas duas décadas e discute os efeitos que esta mudança de perspectiva teve sobre o enfoque das relações entre letramento e escolarização.⁵ Discordando da dicotomia letramento/escolarização, a autora discute uma noção contextual de “letramento escolar”, com a finalidade de explorar duas características de seu funcionamento, enquanto processo discursivo:

- a construção do saber escolar (“científico”), no nível da linguagem e do discurso, traduz-se **sempre** por eventos de letramento, quer textos escritos estejam presentes empiricamente ou não e quer a interação se dê oralmente ou por escrito; e
- os **limites** que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento – devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que esta circulação discursiva se dá; ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas, mas nos modos (monovocais, monolíngües, monológicos e autoritários) como estes objetos são colocados em circulação.

Esse quadro de discussões teóricas e conceituais, obviamente, tem trazido implicações para as práticas de ensino do Português. Na elaboração de livros didáticos, nas diretrizes e nos parâmetros curriculares, nos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos na leitura, dentre outros, percebe-se a preocupação de focalizar tanto o processo de interação linguística mediado pelo texto oral e/ou escrito quanto as práticas sociais de uso da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”.

⁴ Ver, por exemplo, Graff, 1979; Kleiman, 1995a; 1995b; Scribner & Cole, 1981; Signorini, 1995; 1998b; Street, 1984; 1993, dentre outros.

⁵ Ver, por exemplo, Kleiman (1995b); Street (1984, 1993); Havelock, (1989); Olson, (1994); Graff, 1979; Kleiman, (1995a e b, 1998a e b); Oliveira, (1995); Scribner & Cole, (1981); Signorini, (1995, 1998b); dentre outros.

Nessa perspectiva, as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”, precisam extrapolar os muros da escola, uma vez que tais práticas são demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc. Assim, garantir ao estudante o acesso ao mundo da escrita e o desenvolvimento de seu letramento talvez seja o principal compromisso da escola, pois o aluno precisa estar apto a atender a demandas sociais de escrita inerentes à vida pessoal e familiar (como agendas, cartas, recados e diários), ao mundo do trabalho (instruções, cartas comerciais, formulários, etc.), à vida pública (mídia), e ao exercício da cidadania (leis, portarias, editais, etc.).

Para isso, é necessário desenvolver um trabalho em que o contexto de produção e as características que definem os gêneros e tipologias textuais sejam enfocados, com o objetivo de possibilitar a compreensão e a produção dos textos e, sobretudo, possibilitar que os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa (como gramática, ortografia, pontuação, etc.) sejam trabalhados em função das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Um trabalho que considere tais conteúdos como algo que deve ser efetivamente ensinado e aprendido e não como conhecimentos estanques e fragmentados.

Ensinar a ler e a produzir textos orais e escritos, portanto, não pode se restringir à proposição de atividades de uso. É igualmente importante para o desenvolvimento de capacidades letradas cada vez mais sofisticadas a reflexão sobre a língua (o sistema de regras e normas da Língua Portuguesa) e a linguagem (o discurso posto em funcionamento nas situações sócias de uso da linguagem). E essa reflexão deve ser promovida sistemática e intencionalmente desde muito cedo, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Isso porque ainda que os usos da linguagem sejam predominantemente procedimentais, também supõem conhecimentos conceituais e atitudinais, e todos esses conhecimentos são produto de uma construção social e precisam, portanto, ser aprendidos. Dessa forma, o trabalho do professor deve prever a exploração desses conhecimentos, em função do que os alunos já sabem e ainda precisam aprender, sempre adequados ao gênero focalizado na atividade e explorando capacidades mais complexas.

Para isso, sugerimos que as atividades sejam organizadas internamente e entre si, para permitir a construção gradual de conhecimentos e o desenvolvimento de competências requeridas pelas próprias práticas de linguagem, incluindo as de análise, reflexão e crítica, demandando do aluno a observação e a comparação entre aspectos semelhantes e diferentes e a elaboração de generalizações.

Lembramos, no entanto, que o domínio efetivo da língua e o letramento não devem ser uma tarefa

apenas de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas devem também ser trabalhados pelos professores das outras disciplinas de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita e de oralidade são essenciais para a aquisição dos demais conteúdos curriculares (Matemática, História, Geografia e Ciências), para que os alunos leiam e compreendam qualquer tipo de texto, de qualquer área do conhecimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita deve ser assumido por toda a comunidade escolar e por ela planejado, realizado e avaliado. Isso porque a linguagem é o meio pelo qual nos relacionamos e pelo qual produzimos e compreendemos textos orais e escritos nas diferentes situações sociais de que participamos e em diversas áreas da atividade social.

Os conhecimentos específicos e diversificados de cada profissional da escola são importantes para a seleção dos textos a serem ensinados. Cada professor é o mais indicado para propor os gêneros e tipos textuais mais adequados a sua área. O professor de Língua Portuguesa é fundamental para auxiliar os demais colegas a estudar cada gênero e suas características linguístico-discursivas. Mas toda a equipe de profissionais precisa organizar o processo de ensino e aprendizagem, e garantir uma maior coerência e adequação ao projeto educativo da escola.

Além disso, a diversidade de gêneros trabalhados pode ser bem maior do que a que seria oferecida apenas pelo professor de Português, possibilitando aos alunos ler e produzir textos mais variados, com maior competência e ampliando o processo de letramento.

Ninguém melhor para ensinar cada gênero do que o professor que o conhece, sem, no entanto, deslocá-lo do conteúdo específico a ser ensinado. Para construir um mapa que represente os rios de uma região do Brasil, por exemplo, não basta que o professor de Geografia apresente as variações hidrográficas e onde elas ocorrem, mas é necessário explicar o que é um mapa, como ele se configura, suas características, seus objetivos, etc.

O compromisso com o trabalho coletivo não significa, no entanto, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades e conteúdos um mesmo tema, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado da língua e o letramento dos alunos.

SUGESTÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS QUE PODEM SER TRABALHADOS NO 2º CICLO

No quadro a seguir, indicamos alguns gêneros textuais que podem ser focalizados no 2º Ciclo. Ressaltamos, no entanto, que não se trata de uma listagem fechada e obrigatória, a ser seguida à risca. **Trata-se apenas de uma sugestão, que deve ser utilizada com liberdade pelo professor.** O objetivo é contribuir para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Sugestões para o 2º ciclo		
Eixo de ensino	Atividades	Gêneros
Compreensão e produção de gêneros orais	- Na leitura de gêneros não literários, é preciso considerar a fluência e a adequação das pausas e da entonação. - Falar com fluência, observando a adequação de postura, gestos e entonação; - Uso da variedade linguística adequada à situação comunicativa.	poema, <i>rap</i> , letra de canção, história, conto de fada, lenda, fábula, piada, aviso, cartaz, notícia, reportagem, textos didáticos, paradidáticos e de divulgação científica (artigos das revistas <i>Recreio</i> e <i>Ciência Hoje das crianças</i> e outras; verbetes de enciclopédia), regras de jogo e de brincadeira, instruções de montagem de objeto, instruções de uso de aparelho, ferramenta, utensílio, instruções para a realização de tarefas e de experimentos escolares, etc.
	- Oralização pelos alunos de textos lidos e memorizados, para desenvolver a capacidade cognitiva de memorização e as capacidades ligadas à compreensão textual, ao gosto pelas artes literárias.	fragmentos dialogados de história, piada, caso (leitura dramatizada); quadrinha, <i>rap</i> , letra de canção, poema (recitação e jogral), peça teatral (encenação), entre outras possibilidades.
	- Reconto ou resumo oral pelos alunos, para desenvolver as capacidades de ouvir (assistir) com atenção e compreensão e de apreender as ideias principais do texto para elaborar uma síntese.	história, conto de fada, lenda, fábula, filme, peça de teatro, notícia, artigos de divulgação científica, textos didáticos e paradidáticos, gêneros instrucionais diversos, entre outras possibilidades.
Leitura	- Leitura silenciosa pelos alunos, com compreensão e envolvimento, para desenvolver capacidades relacionadas à produção de sentido e ao gosto pela literatura.	poema, <i>rap</i> , letra de canção, história, conto de fada, lenda, fábula, filme (legendado), piada, carta, circular, site, <i>orkut</i> , <i>e-mail</i> , aviso, cartaz, notícia, reportagem, anúncio classificado, anúncio publicitário, textos didáticos, paradidáticos e de divulgação científica (artigos das revistas <i>Recreio</i> e <i>Ciência Hoje das crianças</i> , entre outras; verbetes de enciclopédia), regras de jogo e de brincadeira, instruções de montagem de objeto, instruções de uso de aparelho, ferramenta, utensílio, instruções para a realização de tarefas e de experimentos escolares, mapa, conta de

		<p>água e luz, rótulo e embalagem de produto comercial, etc.</p>
<p>Produção de textos escritos</p>	<p>Produção de textos escritos, para favorecer o desenvolvimento das capacidades relativas à textualidade.</p>	<p>poema, <i>rap</i>, história, conto de fada, lenda, fábula, piada, carta, <i>orkut</i>, <i>e-mail</i>, aviso, cartaz, convite, programa de eventos festivos ou culturais da escola, notícia, reportagem, anúncio classificado, anúncio publicitário, rótulo e embalagem de produto comercial, regras de jogo e de brincadeira, instruções de montagem de objeto, instruções de uso de aparelho, ferramenta, utensílio, instruções para a realização de experimentos escolares, relatório de experimentos escolares, relatório de atividades escolares (excursões, visitas orientadas), anotação de informações pesquisadas, etc.</p>

PROPOSIÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA RME-BH DE LÍNGUA PORTUGUESA – 3º CICLO

OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO

O princípio de organização são *capacidades linguísticas* (e não conteúdos, como se fazia nos currículos escolares tradicionais). O desenvolvimento e o domínio dessas capacidades pelos estudantes é o que se propõe como meta a ser atingida pelo Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa. Noutros termos, postula-se como meta para os três ciclos do Ensino Fundamental o *letramento* dos alunos, ou seja, propõe-se como objetivo geral garantir aos estudantes condições efetivas de participação nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita. Paralelamente ao domínio da linguagem escrita, aponta-se também como objetivo o desenvolvimento da linguagem oral. Tal objetivo se justifica porque, apesar de vivermos num mundo organizado pela escrita, nossa convivência social se realiza, predominantemente, por meio da fala, presente tanto em situações familiares quanto em situações públicas e formais. Portanto, a participação nas práticas sociais de linguagem requer sujeitos que dominem as quatro grandes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Para possibilitar essa conquista aos alunos, o ensino deve se voltar para o uso adequado da língua, na diversidade das situações comunicativas. Além disso, o uso apropriado da língua, compreendendo e produzindo textos, orais e escritos, em condições diversas, pode se fazer com maior pertinência e facilidade quando fundado não apenas na intuição, mas também no exercício de reflexão sobre os recursos linguísticos, textuais e discursivos.

O domínio das quatro habilidades que compõem a competência linguística é gradativo, progressivo. Além disso, em cada estágio estão sempre envolvidas todas as dimensões da linguagem. Desde as primeiras falas da criança até os mais doutos escritos da ciência, da filosofia, da religião, são sempre acionadas a dimensão discursiva (que relaciona a língua com o contexto de uso), a dimensão semântica (que diz respeito aos significados e aos sentidos dos itens lexicais) e a dimensão gramatical (referente à organização do sistema linguístico nos planos fonológico, morfológico e morfossintático).

Por isso, a melhor maneira de organizar um processo de ensino que pretenda ser útil ao desenvolvimento linguístico dos alunos é configurá-lo como uma espiral: em torno das mesmas capacidades, o processo vai-se ampliando e adensando, abrangendo gradativamente práticas sociais cada vez mais complexas.

Por exemplo: na leitura e na escrita, a grande proposta, para os três ciclos de formação, é que os alunos sejam capazes de compreender textos de gêneros diversos e de produzir textos, também de gêneros diversos, adequados aos objetivos da comunicação, ao leitor pretendido e às condições, ao ambiente e ao suporte em que esses textos vão circular. Essas são as capacidades mais importantes que os alunos precisam desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. Elas não serão dominadas num único ano letivo, nem num único ciclo. Pelo contrário, elas irão sendo conquistadas gradativamente, progressivamente, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio da repetição? Não! Claro que não! No 1º ciclo, os alunos devem poder se deleitar com boas histórias, contos de fadas, poemas, e devem se dedicar à compreensão de fábulas, lendas, pequenas notícias de suplementos infantis de jornais, avisos, embalagens e rótulos de produtos comerciais, folhetos de propaganda, cartão de vacina e outros documentos pessoais, por exemplo. E poderão produzir textos de gêneros como crachá, etiqueta, agenda, legenda para fotografia ou ilustração, aviso, convite, cartaz, receita culinária, instruções de jogos, histórias, relatos, notícias, etc. Esse leque de gêneros para ler e escrever será ampliado e aprofundado no 2º e no 3º ciclos. Por um lado, podem ser acrescentados gêneros como reportagem, instrução para manuseio de aparelhos e instrumentos, carta do leitor, horóscopo, crônica esportiva, entre outros, além dos textos da esfera literária (poemas, contos, crônicas, romances de amor e de aventura, etc.) E, por outro lado, o mesmo gênero *notícia*, por exemplo, será trabalhado diferentemente nos três ciclos, envolvendo conhecimento de mundo, capacidade de organização textual e domínio da linguagem cada vez mais amplos e complexos.

Essa concepção é que justifica a retomada da maioria das capacidades nos referenciais curriculares propostos para os três ciclos do Ensino Fundamental. A distinção entre um ciclo e outro dependerá do tratamento dado a essas capacidades, especialmente quanto ao grau de complexidade dos textos explorados para desenvolvê-las, considerando-se que o trabalho em Língua Portuguesa deve tomar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino. Entende-se, portanto, que, a cada ano, de cada ciclo, o tratamento deverá ganhar mais abrangência e aprofundamento, levando-se em conta a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, o patamar de aprendizagem e o nível de autonomia conquistado pelos alunos.

De acordo com esses pressupostos e tendo em mente o objetivo de *letrar* os alunos, com vista à sua plena integração na vida social, a proposta curricular para o 3º ciclo se organiza em função de quatro componentes do processo de ensino e aprendizagem:

- Compreensão e produção de textos orais;
- Leitura;

- Produção de textos escritos;
- Conhecimentos linguísticos.

Para facilitar a visualização e a compreensão, a proposta reúne em quadros a descrição das capacidades a serem dominadas pelos alunos no 3º ciclo, a indicação dos conteúdos a elas relacionados e a sugestão de abordagem dessas capacidades, na sua distribuição pelos três anos do ciclo (com os signos **I**, **R**, **T** e **C**, que remetem aos verbos **I**ntroduzir, **R**etomar, **T**rabalhar e **C**onsolidar). As sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo se fazem segundo a convenção adotada para essa finalidade em todas as disciplinas, de acordo com a descrição incluída na parte geral dos **Referenciais Curriculares para a Educação Fundamental**.

O sentido geral da proposta é que as capacidades cognitivas (referentes às habilidades linguísticas) e as atitudinais (que envolvem valores e comportamentos), recorrentes nos três ciclos por sua importância para o desenvolvimento linguístico e a formação cidadã do aluno, sejam *introduzidas e trabalhadas* no 1º ciclo, *retomadas e trabalhadas* no 2º ciclo, e *retomadas, trabalhadas e consolidadas* no 3º ciclo. Entretanto, a esse sentido geral, duas ressalvas devem ser consideradas:

- a) a capacidade relativa à apropriação do sistema de escrita (a alfabetização propriamente dita), que é pré-requisito para a conquista das outras, só aparece no quadro do 1º ciclo, devendo ser dominada pelo aluno logo no início da trajetória escolar;
- b) como se considera cada ciclo como um patamar a ser conquistado na formação do aluno, entende-se que, ao final de cada ciclo, as capacidades devem estar consolidadas de acordo com aquela etapa do processo de ensino-aprendizagem, ainda que reapareçam no quadro do ciclo seguinte, para serem retomadas, trabalhadas e consolidadas, a cada vez com maior abrangência e complexidade. É essa retomada que dá a esta proposta o caráter processual adequado ao desenvolvimento e à formação dos alunos.

A organização dos quadros parte da oralidade para a escrita e do compreender para o produzir, por analogia ao processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem pelos seres humanos: primeiro ouvimos, depois falamos, depois aprendemos a ler e a escrever. No uso social cotidiano, as pessoas, em geral, ouvem mais do que falam, falam mais do que leem, leem mais do que escrevem. Além disso, os usuários da língua mais proficientes e críticos são aqueles mais capazes de compreender e analisar essas ações, reconhecendo ou utilizando deliberadamente os recursos linguísticos pertinentes. Considerando a progressão no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos seres humanos, esta proposta sugere que o foco, nos dois primeiros ciclos, seja o uso reflexivo da língua e que, no 3º ciclo, seja acrescentado a

esse uso a reflexão específica sobre as dimensões sociológica, semântica e gramatical da língua.

CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E CONTEÚDOS: UMA CONCEPÇÃO DE INTERESSE PEDAGÓGICO

De modo geral, o objetivo mais comum do ensino é possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos que, tradicionalmente, são associados a conteúdos disciplinares.

Esta proposta curricular atribui ao termo *conhecimento* um sentido mais abrangente, levando em conta a legítima expectativa de que o aluno se modifique ao longo de sua trajetória escolar. Sem dúvida são importantes a informação e o conhecimento relacionados aos conteúdos disciplinares, mas o domínio deles não pode ser considerado como o resultado único do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que os alunos se tornem capazes de fazer algo com o conhecimento objetivo que aprenderam, que possam articular e aplicar as informações que adquiriram em novas situações, diante de novos problemas. Dito de outro modo, é preciso que, vivenciando condições diversas da vida social, sejam capazes de selecionar e coordenar conteúdos pertinentes e de aplicá-los recorrendo a estratégias adequadas para a situação em que se encontram. É essa combinação de conteúdos aprendidos e a possibilidade de utilizá-los adequadamente em diferentes situações que está sendo designada, aqui, como *conhecimento escolar*.

O *conhecimento* escolar específico de uma disciplina envolve, portanto, os *conteúdos* próprios dessa disciplina e as relativas à sua aplicação adequada. A expressão *capacidade* refere-se ao domínio de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas.

Exercer uma capacidade requer a análise e a compreensão da nova situação, o acervo de conhecimentos objetivos, estratégias e métodos que possam ser utilizados e também exige o discernimento das relações apropriadas entre as experiências anteriores e a nova situação.

O termo *capacidade* aplica-se aos planos atitudinal, procedimental e cognitivo.

As capacidades atitudinais se referem a convicções e modos de sentir e se posicionar diante de situações concretas. Por exemplo: ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma “tribo”, etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as que têm necessidades especiais, ser responsável pelos próprios atos; compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente, etc. Muitas capacidades

atitudinais são comuns a todas as disciplinas, pois implicam desenvolver valores, interesses e atitudes positivas em relação ao estudo, à leitura, à escrita, à organização do trabalho escolar, à necessidade de respeitar os colegas e professores, ao cuidado com o espaço escolar.

As capacidades procedimentais dizem respeito ao saber fazer determinadas coisas. Muitas delas também podem ter aplicação e utilidade em todas as disciplinas. Por exemplo: saber usar os instrumentos de escrita presentes na cultura escolar (lápiz, borracha, caneta, caderno, livro didático, computador, etc.), saber participar de discussões em sala de aula, saber comportar-se nos diferentes espaços e momentos da escola (aula, merenda, recreio, atividades físicas, festas, excursões, etc.).

As capacidades cognitivas dizem respeito às operações mentais envolvidas na construção do conhecimento, tais como a abstração, a generalização, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, entre outras. Essas capacidades também são importantes e necessárias em todas as disciplinas, mas vão se concretizar diferentemente em cada uma delas. No caso da Língua Portuguesa, as capacidades cognitivas serão acionadas e desenvolvidas nas atividades de leitura, de produção de textos orais e escritos, de reflexão sobre a língua (desde a descoberta do conceito de *sílaba*, necessário para a alfabetização, até, por exemplo, a compreensão das possibilidades de estruturação sintática de sentenças e do emprego dos recursos de coesão textual).

A distinção de três tipos de *capacidade* é útil para nos facilitar o entendimento da abrangência desse termo. Mas não podemos deixar de perceber que os três tipos, normalmente, estão envolvidos em todo aprendizado: para saber fazer alguma coisa (capacidade procedimental), precisamos valorizar e desejar (capacidade atitudinal) esse saber e também compreender (capacidade cognitiva) que coisa é essa, como ela funciona, para que serve, como se organiza.

Assim, o termo *capacidade* designa um conjunto de atitudes, de procedimentos e de operações mentais voltados para a organização e reorganização de materiais, conhecimentos e informações, com vista ao alcance de objetivos específicos. Uma capacidade diz respeito à possibilidade de desempenho do aluno e, não, às ações do professor. O papel do professor é selecionar conteúdos, atividades e metodologias de ensino e aprendizagem que sirvam de meios para o desenvolvimento das capacidades que ele pretende que os alunos dominem.

Certas capacidades devem ser dominadas em um tempo determinado, pois são pré-requisitos para o domínio de outras capacidades, são capacidades que embasam novas aprendizagens. Por exemplo, compreender o princípio alfabético da escrita é uma capacidade que deve ser dominada e consolidada nos dois primeiros anos do 1º ciclo, pois sem ela o aluno não será capaz de realizar outros procedimentos, como ler autonomamente com compreensão e fluência.

Outras capacidades não se consolidam em um período de tempo pré-determinado, mas se desenvolvem ao longo de toda a formação escolar. São capacidades que acompanham o desenvolvimento do aluno, devendo ser gradualmente aprimoradas de modo a garantir níveis de realização mais complexos, em função das diferentes situações-problema que são apresentadas a ele ao longo dos anos que compõem os ciclos de aprendizagem. Por exemplo, *realizar com pertinência ações orientadas pela compreensão de instruções orais adequadas à faixa etária e ao grau de escolaridade* é uma capacidade a ser desenvolvida continuamente, ao longo de todo o processo de escolarização. De início, ela pode se aplicar a jogos e brincadeiras, montagem de objetos, receitas; mais tarde, poderá ser utilizada na realização de experiências de laboratório, no manuseio de aparelhos eletrônicos. O que irá diferenciar o nível de desempenho dos alunos quanto a essa capacidade, de um ciclo para outro, é a complexidade das instruções e das situações em que elas são exigidas.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são conhecimentos que vão contribuir para o domínio das capacidades. Esses conteúdos são os considerados importantes, selecionados da grande produção cultural que a experiência humana vem acumulando ao longo da história e envolvem informações, conceitos, ideias, fatos, dados, processos, princípios, leis científicas, regras e generalizações. Entretanto, quando se pensa em organizar o processo de ensino e aprendizagem pelo estabelecimento de capacidades que os alunos devem desenvolver e dominar, os conteúdos deixam de ser o foco, não são mais conhecimentos que os alunos precisam entender, memorizar e reproduzir nas provas e exercícios. Os conhecimentos passam a ser a base sobre a qual se assentarão as capacidades que os alunos vão conquistar. Isso quer dizer que é o importante é que **os alunos saibam aplicar os diversos conhecimentos** em situações diversas, para realizar atividades e resolver problemas. Para isso, é preciso que eles tenham realmente **compreendido** o fenômeno linguístico focalizado (no nível do discurso, do texto, da frase, da palavra, da sílaba): sua natureza, seu funcionamento, sua utilidade, sua aplicabilidade nas diferentes práticas sociais. Pouco ou nada interessa, portanto, que eles memorizem conceitos e regras, nem que classifiquem elementos em função de categorias decoradas, nem que façam exercícios cuja realização não requer entendimento e reflexão. Pelo contrário, no lugar de repetição mecânica ou de preenchimento impensado de lacunas, serão indispensáveis atividades que envolvam e desafiem a inteligência dos estudantes.

LÍNGUA PORTUGUESA NA SALA DE AULA: TEORIA E PRÁTICA

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa vem passando por reformulações teóricas e metodológicas. Dentre elas, muito se tem enfatizado, em propostas curriculares, políticas de avaliação do ensino, de formação do professor, de análise de materiais didáticos, dentre outras, a necessidade de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos em diferentes

tipos de situação de uso da linguagem, com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação na vida em sociedade.

Grande parte dessas reformulações é fundamentada por uma visão discursiva da linguagem. Como atividade social, como forma de ação entre sujeitos, como lugar de interação, dentro de um determinado contexto social de comunicação, essa visão de linguagem concebe o texto oral e/ou escrito como o produto linguístico da interação entre os sujeitos, estando o seu significado não na soma dos códigos, sons e palavras que o constituem, mas na relação estabelecida entre os elementos e características que o formam e os sentidos construídos pelo leitor/escritor, falante/ouvinte numa dada situação de comunicação.

Um dos princípios básicos decorrentes dessa concepção é que o eixo central do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa passa a ser não mais os conteúdos curriculares relativos a essa disciplina, mas as capacidades comunicativas necessárias à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos em diferentes contextos sociais de uso.

Assim, o pressuposto de que o texto oral e/ou escrito deve ser a unidade básica a ser tomada como objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa parece ser um consenso tanto nas teorias quanto nas propostas e programas curriculares que orientam as práticas de ensino da leitura e da escrita em diferentes estados do Brasil. Segundo Rojo (2001), o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Geraldini, em 1984, pode ser considerado um marco importante na divulgação e assimilação desse pressuposto, uma vez que sua abordagem sobre o ensino da Língua Portuguesa propõe deslocar o eixo do ensino da língua materna, de um ensino descritivo, normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, e se faz por uma metodologia transmissiva, para um processo de ensino e aprendizagem em que são valorizados os usos da língua escrita, em leitura e redação, e em que **há lugar também para uma reflexão gramatical ligada a esses usos**.

A principal consequência de se tomar tal pressuposto como referência para as práticas de ensino da Língua Portuguesa é, portanto, a centralidade que o *uso linguístico* passa a ter no processo de ensino-aprendizagem escolar. Desse modo, quanto mais uma prática se oriente nessa direção, mais o discurso e o texto são, efetivamente, tomados como unidades básicas, como objeto de estudo desse processo.

Ainda conforme Rojo (2001), as propostas de transposição das teorias da Linguística Textual às práticas de sala de aula, na década de 1980,¹ deveriam implicar um deslocamento no enfoque do domínio gramatical da frase, da sentença e do léxico, para o domínio do texto e para uma maior atenção aos processos de produção de textos e de sua compreensão.

¹ Ver, por exemplo, KATO (1986,1992); KLEIMAN (1989, 1992); ROJO (1989 a, 1989b, 1990 a, 1990b, 1992, 1994).

Entretanto, nem sempre o professor que adotava os saberes gramaticais tradicionais como referência teve condições de compreender o alcance dessas propostas. Em muitos casos, o que ocorreu foi a substituição da gramática da frase por descrições textuais com um grau de abstração que se aproxima de um *ensino gramatical no nível do texto*. Dessa forma, a reflexão e o uso deliberado, pelos alunos, das propriedades especificamente discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/produção de textos continuaram à margem dos processos de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, ainda pode ser observado o predomínio de atividades que tomam o texto como produto isolado de seu processo de produção, e não como o objeto que se atualiza no aqui/agora do processamento discursivo, quer seja no ato de sua produção quer seja no ato de sua compreensão. Um exemplo disso é a abordagem de tipos e gêneros que prioriza a classificação e a análise de alguns aspectos estruturais caracterizadores desses padrões textuais, mas que não leva em conta a situação de ação de linguagem que condiciona sua produção e interpretação.

Seria necessário, portanto, que as redes de ensino criassem oportunidades para possibilitar aos professores o domínio teórico e metodológico dos princípios e pressupostos linguístico-discursivos que deverão fundamentar as práticas de linguagem em sala de aula.

No âmbito das ciências da linguagem que têm influenciado as práticas de ensino da língua materna, é importante destacar as pesquisas sobre *letramento*,² que apontam os diferentes tipos de impacto político, cultural e social da escrita na vida cotidiana. Nessas investigações, inseridas em áreas como a História, a Antropologia, a Psicologia Social e a própria Linguística, a escrita aparece como uma prática social que determina o funcionamento dos grupos que dela se apropriam.

Os resultados dessas pesquisas revelam dimensões da escrita antes não focalizadas como, por exemplo, diferenças que se manifestam entre sociedades que se organizam ou não em função da escrita; diferenças entre sociedades letradas social e culturalmente diversificadas, como a brasileira e a francesa, os centros urbanos e as zonas rurais, as camadas sociais com menor e maior poder econômico, etc. O estudo de dimensões como essas pode ter um forte impacto sobre o ensino-aprendizagem da escrita.

Numa sociedade grafocêntrica, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita da sociedade, que se manifestam em níveis diferenciados. Como afirma SOARES (1996, p. 85):

“[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o

² Ver, por exemplo, SOARES (1996, 1998, 2003); ROJO (1998); KATO (1986); KLEIMAN (1995); OLIVEIRA (1995); dentre outros.

indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] É esse, pois, o sentido que tem **letramento** [...]. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Sendo assim, ainda como afirma Soares (1986, p. 86): “[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas [...]”.

Não basta, portanto, que o aluno saiba decodificar uma frase, um parágrafo, uma página de um livro. Trata-se de tomar o texto oral e/ou escrito como unidade de ensino e aprendizagem, nas mais variadas formas em que ele se apresenta nas práticas sociais. O mundo contemporâneo nos exige a capacidade de lidar competentemente com os diferentes tipos e gêneros textuais que circulam à nossa volta: os anúncios escritos e visuais, os mapas meteorológicos, as histórias em quadrinhos, os editoriais de jornais, as revistas, os folhetos, cartazes e panfletos, etc.

Certamente, alguém familiarizado com esse mundo poderá melhorar a qualidade do seu desempenho linguístico em diferentes contextos sociais, pois perceberá mais facilmente, por exemplo, que os recursos gráficos, o tipo de linguagem utilizada, o formato e a configuração geral dos diferentes tipos de texto não ocorrem por acaso, mas estão estreitamente ligados aos objetivos a que se propõem e aos leitores a que se destinam, orientando as possibilidades de sentido que serão produzidas.

Essas discussões teóricas podem trazer implicações para as práticas de ensino da Língua Portuguesa. Na avaliação de livros didáticos, nas diretrizes e nos parâmetros curriculares, nos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos, dentre outras políticas públicas de educação, percebe-se a preocupação de focalizar tanto o processo de interação linguística mediado pelo texto oral e/ou escrito quanto as práticas sociais de uso da escrita, que fazem com que uma pessoa seja considerada “letrada”.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita precisa extrapolar os muros da escola e possibilitar aos alunos a participação em práticas demandadas em diferentes contextos sociais, em função dos mais diferentes objetivos e interesses: no trabalho, no lazer, na família, nas associações e organizações, etc. Garantir ao estudante o acesso ao mundo da escrita e o desenvolvimento de seu letramento talvez seja o principal compromisso da escola, pois o aluno precisa estar apto a atender a demandas sociais de escrita inerentes à vida pessoal e familiar (como agendas, cartas, recados e diários), ao mundo do trabalho (instruções,

cartas comerciais, formulários, etc.), à vida pública (mídia), e ao exercício da cidadania (leis, portarias, editais, etc.).

Entretanto, ensinar a ler e a produzir textos orais e escritos não pode se restringir à proposição de atividades de uso. É preciso também dar oportunidade aos alunos, sobretudo no 3º ciclo, de desenvolver reflexões sobre os processos de produção de sentido e sobre os recursos lingüísticos que expressam e orientam esses processos, sobre o discurso em funcionamento nas diversas práticas sociais de linguagem. É por isso que esta proposta curricular inclui, entre as capacidades e conteúdos a serem trabalhados, questões relativas à coesão e à coerência textual, às condições de elaboração e circulação dos textos, às possibilidades de criação de diferentes efeitos de sentido, ao uso e à interpretação de recursos expressivos diversos, como, por exemplo, a linguagem figurada. O objetivo é que os estudantes se tornem capazes de usar, de maneira deliberada, na compreensão e na produção, seus conhecimentos lingüísticos, textuais e discursivos.

É igualmente importante para o desenvolvimento de capacidades letradas cada vez mais sofisticadas a reflexão sobre a língua (o sistema de regras e normas do Português). Essa reflexão deve ser promovida sistemática e intencionalmente, sobretudo nos últimos anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos tradicionais do ensino de Língua Portuguesa (como gramática, ortografia, pontuação, etc.) podem ser tomados como conhecimentos úteis à capacidade de lidar deliberadamente com os recursos lingüísticos em prol de melhores desempenhos na fala, na escrita e na compreensão de textos de gêneros variados. Esta proposta curricular vislumbra duas maneiras de fazer isso: por um lado, o trabalho de reflexão lingüística em função e a partir das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos; por outro lado, a reflexão sobre a língua visando à compreensão do sistema e à capacitação do aluno para o exercício de monitoramento autônomo de sua leitura, sua escrita, sua fala e sua compreensão de textos orais. Esse trabalho deve considerar tais conhecimentos como algo a ser efetivamente ensinado e aprendido, compreendido e aplicado a diferentes contextos, e não como conteúdos a serem memorizados ou utilizados em atividades que não acionam a inteligência, o raciocínio e a capacidade reflexiva dos estudantes (como as de preencher lacunas, reproduzir um modelo de estrutura sintática, sublinhar ou circular determinadas classes de palavras ou termos das orações).

Para isso, sugerimos atividades articuladas entre si, que demandem do aluno a observação e a comparação entre aspectos semelhantes e diferentes e a elaboração de generalizações, para permitir a construção gradual de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades requeridas pelas práticas de linguagem, inclusive as de análise, reflexão e crítica.

Deve-se ressaltar, no entanto, que esse processo, cujo resultado é a ampliação e a

sofisticação do letramento, não deve ser uma tarefa de responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Precisa contar também com as contribuições dos professores das outras áreas e se fazer de forma integrada e interdisciplinar, dado que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade são essenciais para a aquisição dos demais conhecimentos curriculares (Matemática, História, Geografia, Ciências, etc.)

Os conhecimentos específicos e diversificados de cada profissional da escola são importantes para a seleção dos textos a serem ensinados. Cada professor é o mais indicado para propor os gêneros e tipos textuais mais adequados a sua área. O professor de Língua Portuguesa é fundamental para fazer ver aos demais colegas as especificidades dos gêneros com que trabalham (seu modo de abordar os conteúdos, sua forma de organização, suas características linguístico-discursivas) e as possíveis (prováveis) dificuldades dos alunos na compreensão desses gêneros e na manifestação dessa compreensão em respostas de prova, trabalhos escolares, etc. Por outro lado, ninguém melhor para ensinar cada gênero do que o professor que o conhece, que trabalha com ele. Sem se descuidar dos conhecimentos próprios de sua área, o professor precisa fornecer aos alunos as chaves de leitura e compreensão dos padrões textuais que circulam em sua sala de aula. Por exemplo, para construir um mapa que represente os rios de uma região do Brasil, por exemplo, não basta que o professor de Geografia apresente as bacias hidrográficas e onde elas ocorrem; é necessário também que ele explique o que é um mapa, como ele se configura, suas características, seus objetivos, etc. Assim, toda a equipe de profissionais precisa se empenhar no planejamento e na execução de um projeto pedagógico que contemple essa necessidade de contribuir cooperativamente para o alcance de um objetivo comum: o letramento dos alunos.

PALAVRAS FINAIS

Os conceitos e princípios apresentados até aqui constituem a orientação geral desta proposta para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no 3º ciclo do Ensino Fundamental.

Considerando que o eixo do trabalho proposto são os gêneros textuais – “famílias” ou padrões textuais, no lugar de textos isolados –, apresentamos a seguir um quadro que correlaciona os quatro componentes do ensino com atividades que acionam as capacidades mais importantes e uma lista de gêneros sugeridos para a sua aplicação.

Em seguida, serão apresentados os quadros que descrevem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, apontam os conteúdos a elas relacionados e indicam o tipo de abordagem a ser adotado em cada ano do ciclo (introduzir, retomar, trabalhar sistematicamente ou consolidar).

SUGESTÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA O 3º CICLO

No quadro a seguir, indicamos alguns gêneros textuais que podem ser focalizados no 3º ciclo. Ressaltamos, no entanto, que não se trata de uma listagem fechada e obrigatória, a ser seguida à risca. ***Trata-se apenas de uma sugestão, que deve ser utilizada com liberdade pelo professor.*** O objetivo é contribuir com o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Sugestões de gêneros textuais para o 3º Ciclo		
Eixo de ensino	Atividades	Gêneros
Compreensão e produção de gêneros orais	<ul style="list-style-type: none"> Leitura para a classe, em voz alta, para desenvolver a própria fluência e desenvoltura e contribuir para o desenvolvimento, pelos colegas, da capacidade de ouvir com compreensão e envolvimento: Na leitura de gêneros literários e humorísticos, observar o ritmo, a entonação e a expressividade; Na leitura de gêneros não literários, observar a fluência e a adequação das pausas e da entonação. 	Instrução de montagem de objeto, instrução de montagem e uso de aparelho, instrução para operação de programa de computador, instrução para realizar tarefa escolar; notícia; poema, conto, crônica, fragmento de romance, entre outras possibilidades.
	<ul style="list-style-type: none"> Escuta atenta, para compreensão, aprendizagem e avaliação crítica. 	Aula expositiva, palestra; no rádio e na TV: notícia, reportagem, entrevista, pronunciamento de autoridade, debate e outros gêneros.
	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos orais – individual, em grupo ou coletiva –, para desenvolver as capacidades de: <ul style="list-style-type: none"> a) Falar com fluência, observando a adequação de postura, gestos e entonação; b) Uso da variedade linguística adequada à situação comunicativa; c) Participar de interações orais com liberdade, desenvoltura e polidez, ouvindo os outros e aguardando sua vez de falar; d) Planejar os textos orais a serem produzidos ou apresentados em situações públicas e formais. 	Discussão em grupo (com pauta estabelecida e tempo de duração definido), debate regrado (como os que acontecem na TV, em período eleitoral), seminário, júri simulado, jornal falado (de rádio e TV), apresentação de trabalhos escolares, entre outras possibilidades.
	<ul style="list-style-type: none"> Oralização de textos escritos, para exercitar a desenvoltura, a compreensão textual, o gosto pelas artes literárias e, em alguns casos, a capacidade cognitiva de memorização. 	Peça de teatro (encenação), poema (recitação e jogral), conto, crônica, fragmento de romance (jogral e leitura dramatizada), entre outras possibilidades.
	<ul style="list-style-type: none"> Reconto ou resumo oral, para desenvolver as capacidades de ouvir (assistir) com atenção, compreensão e 	Conto, crônica, romance; peça de teatro, filme, documentário; notícia, reportagem, artigo de

	<p>envolvimento e de apreender as ideias principais do texto para elaborar uma síntese:</p> <p>a) As atividades de recontar e resumir podem ser mais produtivas quando se destinam a ouvintes que não conheçam o texto original, que estiver sendo recontado ou resumido.</p>	<p>opinião; texto didático, texto de divulgação científica, verbete de enciclopédia, texto informativo de <i>sites</i> da <i>Internet</i>, biografia, palestra, e outros.</p>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Leitura silenciosa pelos alunos, com compreensão e envolvimento, para desenvolver capacidades relacionadas à produção de sentido e ao gosto pela literatura. 	<p><i>Site, orkut, blog, e-mail, chat, carta comercial, requerimento, outdoor, slogan, anúncio publicitário, notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, entrevista, notas de coluna de fofoca, horóscopo, charge, tirinha, poema, romance, conto, crônica, verbete de dicionário e de enciclopédia, gráfico, tabela, mapa, trabalho escolar, biografia, resumo, resenha e sinopse (de livros, filmes, espetáculos, CD's, DVD's), filme legendado, entre outros.</i></p>
Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos escritos, para favorecer o desenvolvimento das capacidades relativas à textualidade. <p>a) A escrita de textos em dupla, em grupo ou coletiva é proveitosa porque a necessidade de verbalizar para os parceiros as próprias ideias e propostas de formulação do texto leva o aluno a perceber e vivenciar atentamente o processo de escrita, o que favorece o desenvolvimento das capacidades de controle (monitoramento) da escrita, revisão e reelaboração do texto.</p>	<p><i>Site, orkut, blog, e-mail, chat, carta comercial, requerimento, outdoor, slogan, anúncio publicitário, notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, entrevista, notas de coluna de fofoca, horóscopo, charge, tirinha, poema, romance, conto, crônica, verbete de dicionário e de enciclopédia, gráfico, tabela, mapa, trabalho escolar, biografia, resumo, resenha e sinopse (de livros, filmes, espetáculos, CD's, DVD's), entre outros.</i></p>

A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS TRÊS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO

Os referenciais curriculares apresentados pela SMED-BH têm como eixo *capacidades* que os alunos deverão dominar ao longo do Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa, os três ciclos têm como meta o *letramento* dos alunos, ou seja, devem buscar garantir aos estudantes condições para participar plenamente das práticas sociais que utilizam a linguagem escrita. O 1º ciclo tem ainda, como especificidade, o investimento na apropriação do sistema de escrita – a *alfabetização*.

O lugar privilegiado atribuído à linguagem escrita, no entanto, não pode significar exclusividade, porque, apesar de vivermos num mundo organizado pela escrita, nossa convivência social se realiza, predominantemente, por meio da fala, presente tanto em situações familiares quanto em situações públicas e formais. Assim, a participação nas práticas sociais de linguagem requer sujeitos que dominem as quatro grandes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever. Para possibilitar essa conquista aos alunos, o ensino deve se voltar para o uso adequado da língua, na diversidade das situações comunicativas. O uso apropriado da língua, compreendendo e produzindo textos, orais e escritos, em condições diversas, pode se fazer com maior pertinência e facilidade quando fundado não apenas na intuição, mas também no exercício de reflexão sobre os recursos linguísticos, textuais e discursivos.

Assim, tendo em mente os objetivos de alfabetizar e letrar, com vista à integração na vida social, a proposta geral de Língua Portuguesa se organiza em função de seis componentes do processo de ensino e aprendizagem:

- a) Desenvolvimento da linguagem falada;
- b) Apropriação do sistema de escrita;
- c) Compreensão e valorização da cultura escrita;
- d) Leitura;
- e) Produção de textos escritos;
- f) Reflexão linguística.

O domínio das quatro habilidades que compõem a competência linguística é gradativo, progressivo. Além disso, em cada estágio estão sempre envolvidas todas as dimensões da linguagem. Desde as primeiras falas da criança até os mais doutos escritos da ciência, da filosofia, da religião, são sempre acionadas a dimensão discursiva (que relaciona a língua com o contexto de uso), a dimensão semântica (que diz respeito aos significados e aos sentidos dos

itens lexicais) e a dimensão gramatical (referente à organização do sistema linguístico nos planos fonológico, morfológico e morfossintático).

Por isso, a melhor maneira de organizar um processo de ensino que pretenda ser útil ao desenvolvimento linguístico dos alunos é configurá-lo como uma espiral: em torno das mesmas capacidades, o processo vai-se ampliando e adensando, abrangendo gradativamente práticas sociais cada vez mais complexas.

Por exemplo: na leitura e na escrita, a grande proposta, para os três ciclos de formação, é que os alunos sejam capazes de compreender textos de gêneros diversos e de produzir textos, também de gêneros diversos, adequados aos objetivos da comunicação, ao leitor pretendido e às condições, ao ambiente e ao suporte em que esse texto vai circular. Essas são as capacidades mais importantes que os alunos precisam desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. Elas não serão dominadas num único ano letivo, nem num único ciclo. Pelo contrário, elas irão sendo conquistadas gradativamente, progressivamente, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Por meio da repetição? Não! Claro que não!

No ciclo inicial, os alunos devem poder se deleitar com boas histórias, contos de fadas, poemas, e devem se dedicar à compreensão de fábulas, lendas, pequenas notícias de suplementos infantis de jornais, avisos, embalagens e rótulos de produtos comerciais, folhetos de propaganda, cartão de vacina e outros documentos pessoais, por exemplo. E poderão produzir textos de gêneros como crachá, etiqueta, agenda, legenda para fotografia ou ilustração, aviso, convite, cartaz, receita culinária, instruções de jogos, histórias, relatos, notícias, etc. Esse leque de gêneros para ler e escrever será ampliado e aprofundado no 2º e no 3º ciclos. Por um lado, podem ser acrescentados gêneros como reportagem, instrução para manuseio de aparelhos e instrumentos, carta do leitor, horóscopo, crônica esportiva, entre outros, além dos textos da esfera literária (poemas, contos, crônicas, romances de amor e de aventura, etc.) E, por outro lado, o mesmo gênero *notícia*, por exemplo, será trabalhado diferentemente nos três ciclos, envolvendo conhecimento de mundo, capacidade de organização textual e domínio da linguagem cada vez maiores e mais complexos.

Essa concepção é que explica e justifica a presença de algumas capacidades básicas nos referenciais curriculares propostos para os três ciclos do Ensino Fundamental. A distinção entre um ciclo e outro dependerá do tratamento dado a essas capacidades, especialmente quanto ao grau de complexidade dos textos explorados para desenvolvê-las, considerando-se que o trabalho em Língua Portuguesa deve tomar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino. Entende-se, portanto, que, a cada ano, de cada ciclo, o tratamento deverá ganhar mais abrangência e aprofundamento, de acordo com a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo, o patamar de aprendizagem e o nível de autonomia conquistado pelos alunos.

Para facilitar a visualização e a compreensão, esta proposta curricular reúne em quadros a descrição das capacidades a serem dominadas pelos alunos a cada ciclo. Como contribuição para o planejamento do trabalho docente, os quadros incluem colunas que trazem sugestões quanto à gradação no tratamento das capacidades em cada ano do ciclo. São empregadas nessas colunas as letras **I, R, T e C**, que remetem aos verbos **INTRODUZIR, RETOMAR, TRABALHAR e CONSOLIDAR**. O significado assumido para esses verbos está definido na introdução geral do documento *Desafios de Ensinar e Aprender – Referenciais Curriculares para a Educação Fundamental*.

Algumas capacidades cognitivas (referentes às habilidades lingüísticas) e atitudinais (que envolvem valores e comportamentos) são recorrentes nos três ciclos. Elas devem ser introduzidas, retomadas e trabalhadas sistematicamente nos três anos do 1º ciclo, mas devem continuar sendo focalizadas no 2º e no 3º ciclo. Essa concepção se evidencia, por exemplo, quando são usadas, nas quadrículas concernentes aos três anos do 1º ciclo, as letras **I/R/T** e, naquelas relativas aos anos dos ciclos posteriores, as letras **R/T/C**. Ou seja: tendo sido introduzidas no 1º ciclo, essas capacidades devem continuar sendo trabalhadas e retomadas sistematicamente nos 2º e 3º ciclos, com vista à sua consolidação, em razão de sua importância para o desenvolvimento lingüístico e para a formação cidadã do aluno. A indicação de que elas devem ser focalizadas em todos os anos dos três ciclos significa que o domínio delas pelo aluno deverá ocorrer persistentemente e progressivamente, ficando a gradação definida em função da crescente complexidade das situações sociais às quais essas capacidades se aplicam.

A indicação de **consolidação é relativa ao desenvolvimento de uma capacidade, num determinado nível de aprendizagem**, ou seja, uma capacidade pode ser considerada consolidada no 1º ciclo e retomada no 2º ciclo, para ser consolidada novamente num nível mais abrangente. Outro ponto a ressaltar é que a consolidação indicada nos quadros diz respeito à **capacidade e não ao conteúdo** sugerido como objeto dessa capacidade (isto é, não diz respeito, por exemplo, aos gêneros sugeridos).

Assim, uma capacidade como “ouvir e compreender a leitura de textos de diferentes gêneros adequados à sua faixa etária, ao seu grau de escolaridade e aos seus interesses” será consolidada nos 1º, 2º e 3º ciclos. Alguns poucos gêneros aos quais ela se aplica serão trabalhados apenas no 1º ciclo (parlenda e cantiga, por exemplo), mas a maioria dos gêneros será focalizada nos três ciclos, com graus de complexidade variados (ex.: notícia), mas se mantém a indicação de consolidação em cada ciclo.

Já a capacidade inicial relativa à apropriação do sistema de escrita (a alfabetização propriamente dita) é pré-requisito para a conquista de outras. Por isso, ela só aparece no

quadro do 1º ciclo: a compreensão da natureza alfabético-ortográfica do sistema de escrita do Português deverá ser dominada pelos alunos ao longo do 1º ciclo, para que eles possam prosseguir sem tropeços em sua trajetória escolar.

A organização dos quadros parte da oralidade para a escrita e do compreender para o produzir, por analogia ao processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem pelos seres humanos: primeiro ouvimos, depois falamos, depois aprendemos a ler e a escrever. No uso social cotidiano, as pessoas, em geral, ouvem mais do que falam, falam mais do que leem, leem mais do que escrevem. Além disso, os usuários da língua mais proficientes e críticos são aqueles mais capazes de compreender e analisar esses atos, reconhecendo ou utilizando deliberadamente os recursos linguísticos pertinentes. Por esse motivo é que está incluída nos três quadros a reflexão linguística. No 1º ciclo, essa reflexão se faz no processo de alfabetização; no 2º e no 3º, ela se orienta para as habilidades relativas ao letramento (leitura e escrita).

CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E CONTEÚDOS: UMA CONCEPÇÃO DE INTERESSE PEDAGÓGICO

De modo geral, o objetivo mais comum do ensino é possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos que, tradicionalmente, são associados a conteúdos disciplinares.

Esta proposta curricular atribui ao termo *conhecimento* um sentido mais abrangente, levando em conta a legítima expectativa de que o aluno se modifique ao longo de sua trajetória escolar. Sem dúvida, são importantes a informação e o conhecimento relacionados aos conteúdos disciplinares, mas o domínio deles não pode ser considerado como o resultado único do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que os alunos se tornem capazes de fazer algo com o conhecimento objetivo que aprenderam, que possam articular e aplicar as informações que adquiriram em novas situações, diante de novos problemas. Dito de outro modo, é preciso que, vivenciando condições diversas da vida social, sejam capazes de selecionar e coordenar conteúdos pertinentes e de aplicá-los recorrendo a estratégias adequadas à situação em que se encontram. É essa combinação de conteúdos aprendidos e possibilidade de utilizá-los adequadamente em diferentes situações que está sendo designada aqui como *conhecimento escolar*.

O *conhecimento* escolar específico de uma disciplina envolve, portanto, os *conteúdos* próprios dessa disciplina e as *capacidades* relativas à sua aplicação adequada. A expressão *capacidade* refere-se ao domínio de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas.

Exercer uma capacidade requer a análise e a compreensão da nova situação, o acervo de conhecimentos objetivos, estratégias e métodos que possam ser utilizados e também exige o discernimento das relações apropriadas entre as experiências anteriores e a nova situação.

O termo *capacidade* se aplica aos planos atitudinal, procedimental e cognitivo.

As capacidades atitudinais se referem a convicções e modos de sentir e se posicionar diante de situações concretas. Por exemplo: ser capaz de conviver bem com pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas; lidar bem com a divergência de opiniões e de preferências (quanto a time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento a uma “tribo”, etc.); reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive as portadoras de necessidades especiais, ser responsável pelos próprios atos; compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente, etc. Muitas capacidades atitudinais são comuns a todas as disciplinas, pois implicam desenvolver valores, interesses e atitudes positivas em relação ao estudo, à leitura, à escrita, à organização do trabalho escolar, à necessidade de respeitar os colegas e professores, ao cuidado com o espaço escolar.

As capacidades procedimentais dizem respeito ao saber fazer determinadas coisas. Muitas delas também podem ter aplicação e utilidade em todas as disciplinas. Por exemplo: saber usar os instrumentos de escrita presentes na cultura escolar (lápiz, borracha, caneta, caderno, livro didático, computador, etc.), saber participar de discussões em sala de aula, saber comportar-se nos diferentes espaços e momentos da escola (aula, merenda, recreio, atividades físicas, festas, excursões, etc.).

As capacidades cognitivas dizem respeito às operações mentais envolvidas na construção do conhecimento, tais como a abstração, a generalização, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, entre outras. Essas capacidades também são importantes e necessárias em todas as disciplinas, mas vão se concretizar diferentemente em cada uma delas. No caso da Língua Portuguesa, as capacidades cognitivas serão acionadas e desenvolvidas nas atividades de leitura, de produção de textos orais e escritos, de reflexão sobre a língua (desde a descoberta do conceito de *sílabas*, necessário para a alfabetização, até, por exemplo, a compreensão das possibilidades de estruturação sintática de sentenças e do emprego dos recursos de coesão textual).

A distinção de três tipos de *capacidade* é útil para nos facilitar o entendimento da abrangência desse termo. Mas não podemos deixar de perceber que os três tipos, normalmente, estão envolvidos em todo aprendizado: para saber fazer alguma coisa (capacidade procedimental), precisamos valorizar e desejar (capacidade atitudinal) esse saber e também compreender (capacidade cognitiva) que coisa é essa, como ela funciona, para que serve, como se organiza.

Assim, o termo *capacidade* designa um conjunto de atitudes, de procedimentos e de operações

mentais voltados para a organização e a reorganização de materiais, conhecimentos e informações, com vista ao alcance de objetivos específicos. Uma capacidade diz respeito à possibilidade de desempenho do aluno e não às ações do professor. O papel do professor é selecionar conteúdos, atividades e metodologias de ensino e aprendizagem que sirvam de meios para o desenvolvimento das capacidades que ele pretende que os alunos dominem.

Certas capacidades devem ser dominadas em um tempo determinado, pois são pré-requisitos para o domínio de outras capacidades, são capacidades que embasam novas aprendizagens. Por exemplo, compreender o princípio alfabético da escrita é uma capacidade que deve ser dominada e consolidada nos dois primeiros anos do 1º ciclo, pois sem ela o aluno não será capaz de realizar outros procedimentos, como ler autonomamente com compreensão e fluência.

Outras capacidades não se consolidam em um período de tempo pré-determinado, mas se desenvolvem ao longo de toda a formação escolar. São capacidades que acompanham o desenvolvimento do aluno, devendo ser gradualmente aprimoradas de modo a garantir níveis de realização mais complexos, em função das diferentes situações-problema que são apresentadas a ele ao longo dos anos que compõem os ciclos de aprendizagem. Por exemplo, *realizar com pertinência ações orientadas pela compreensão de instruções orais adequadas à faixa etária e ao grau de escolaridade* é uma capacidade a ser desenvolvida continuamente, ao longo de todo o processo de escolarização. De início, ela pode se aplicar a jogos e brincadeiras, montagem de objetos, receitas; mais tarde, poderá ser utilizada na realização de experiências de laboratório, no manuseio de aparelhos eletrônicos. O que irá diferenciar o nível de desempenho dos alunos quanto a essa capacidade, de um ciclo para outro, é a complexidade das instruções e das situações em que elas são exigidas.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são conhecimentos que vão contribuir para o domínio das capacidades. Esses conteúdos são os considerados importantes, selecionados da grande produção cultural que a experiência humana vem acumulando ao longo da história e envolvem informações, conceitos, ideias, fatos, dados, processos, princípios, leis científicas, regras e generalizações. Entretanto, quando se pensa em organizar o processo de ensino e aprendizagem pelo estabelecimento de capacidades que os alunos devem desenvolver e dominar, os conteúdos deixam de ser o foco, não são mais conhecimentos que os alunos precisam entender, memorizar e reproduzir nas provas e exercícios. Os conhecimentos passam a ser a base sobre a qual se assentarão as capacidades que os alunos vão conquistar. Isso quer dizer que é o importante é que **os alunos saibam aplicar os diversos conhecimentos** em situações diversas, para realizar atividades e resolver problemas. Para isso, é preciso que eles tenham realmente **compreendido** o fenômeno linguístico focalizado (no nível do discurso, do texto, da frase, da palavra, da sílaba): sua natureza, seu funcionamento, sua utilidade, sua aplicabilidade nas diferentes práticas sociais. Pouco ou nada

interessa, portanto, que eles memorizem conceitos e regras, nem que classifiquem elementos em função de categorias decoradas, nem que façam exercícios cuja realização não requer entendimento e reflexão. Pelo contrário, no lugar da repetição mecânica ou do preenchimento impensado de lacunas, serão indispensáveis atividades que envolvam e desafiem a inteligência dos estudantes.

PALAVRAS FINAIS

Os conceitos e os princípios apresentados nesta seção constituem a proposta de orientação geral para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos três ciclos do Ensino Fundamental.

A partir deste ponto, serão abordados os referenciais curriculares específicos do 1º ciclo, por meio de um quadro que descreve as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos e indica o tipo de abordagem a ser adotado em cada ano do ciclo.

CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO

EIXOS DE ENSINO E QUADROS DE CAPACIDADES

Compreensão e produção de textos orais

Capacidades básicas:

- Compreender textos orais de diferentes gêneros, em diferentes situações comunicativas.
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com adequação à situação comunicativa.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades linguísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória, em situações escolares e não escolares.	I/T	R/T	R/T
2. Ouvir e respeitar opiniões alheias, concordando ou discordando delas.	I/T	R/T	R/T
3. Relacionar os diferentes gêneros orais à situação em que são usados.	I/T	R/T	R/T
4. Ouvir e compreender a leitura de textos de diferentes gêneros adequados à sua faixa etária, ao seu grau de escolaridade e aos seus interesses (aviso, recado, piada, caso, trava-língua, adivinha, parlenda, trova, quadrinha, notícia, anúncio publicitário, etc.).	I/T	R/T	T/C
5. Ouvir com compreensão a leitura de obras literárias (letra de canção, poema, história, conto de fada, lenda, fábula, etc.).	I/T	R/T/C	R/T
6. Assistir a gêneros orais cênicos com compreensão (contação de história, representação teatral, filme, etc.).	I/T	R/T	T/C
7. Realizar com pertinência ações orientadas pela compreensão de instruções orais adequadas à faixa etária e ao grau de escolaridade (exercícios e tarefas escolares, jogos e brincadeiras, montagem de objetos, receitas, etc.).	I/T	R/T	T/C
8. Falar empregando ritmo, entonação e postura, adequados à situação comunicativa, na produção de textos orais e na oralização de textos escritos (poesia, letra de canção, teatrinho, etc.).	I/T	R/T	T/C
9. Participar das interações orais em sala de aula, com liberdade, desenvoltura e polidez, ouvindo os outros e aguardando sua vez de falar.	I/T	R/T	R/T
10. Nas interações cotidianas em sala de aula, responder adequadamente às perguntas do professor, oferecer sugestões pertinentes, expor opiniões e argumentos convincentes, de acordo com sua faixa etária e seu grau de	I/T	T	T/C

escolaridade.			
11. Produzir textos orais de diferentes gêneros (história, caso, piada, poema, rap, aviso, relato de experiência pessoal, exposição de trabalho escolar, etc.), empregando a variedade linguística adequada.	I	T	T/C
12. Recontar oralmente histórias ouvidas ou lidas.	I/T	R/T	T/C
13. Expressar, oralmente, com clareza, a compreensão de textos orais ouvidos e lidos.	I/T	T/C	T/C
14. Planejar e apresentar trabalhos escolares, utilizando material de apoio (cartaz, figuras, etc.), quando necessário.	I	R/T	R/T
15. Posicionar-se criticamente diante de textos orais, formulando apreciações e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	I/T	R/T	R/T

Compreensão e valorização da cultura escrita

Capacidade básica:

- Conhecer e valorizar práticas sociais letradas.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Conhecer e valorizar os usos e funções sociais da escrita, próprios dos gêneros trabalhados.	I/T	R/T	R/T/C
2. Compreender a escrita no contexto escolar (em suportes como quadro de giz, cartaz, aviso, livro, revista, gibi) e saber usar instrumentos como caderno, folha de papel, lápis, borracha, etc.)	I/T	T/C	T/C
3. Reconhecer as funções de diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, Internet, museus, etc.) e saber utilizá-las.	I/T	R/T	R/T

Apropriação do sistema de escrita

Capacidade básica:

- Compreender a natureza alfabético-ortográfica da escrita da Língua Portuguesa.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1. Perceber o desenho como forma de representação.	I/T/C	R	
2. Perceber a distinção entre os símbolos da escrita alfabética (letras) e outros grafismos (ex.: +, =, *, %, @, \$, #,).	I/T/C	R	
3. Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.	I/T/C	R	
4. Compreender a função de segmentação dos espaços em branco.	I/T	R/T	T/C
5. Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T	T/C	R
6. Conhecer e identificar as letras do alfabeto.	I/T/C	R	
7. Reconhecer e correlacionar o desenho de cada letra em diversas formas gráficas – maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva, etc.	I/T	R/T	T/C
8. Usar diferentes tipos de letra (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva, etc).	I	R/T	T/C
9. Compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, entender que, em princípio, a cada fonema (“som”) deverá corresponder um grafema (“letra”) e vice-versa.	I/T	R/T	T/C
10. Escrever palavras alfabeticamente.	I/T/C	R/T	R/T
11. Compreender que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, entendendo que se fala de uma maneira e se escreve de outra (ex.: fala-se “botas rôpa denda caxazu”, escreve-se “bota as roupas dentro da caixa azul”).	I	R/T	T/C
12. Aplicar, na grafia, a compreensão de que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, delimitando corretamente as palavras (não dividir uma palavra como se fossem duas - com migo, da qui, em bora – ; não grafar duas ou mais palavras como se fossem uma – porisso, derrepente, tabom, dinovo).		I/T	R/T
13. Conhecer regras ortográficas referentes a relações em que a cada fonema corresponde um só grafema e vice-versa (b, p, t, d, f, v).	I/T	T/C	R
14. Conhecer regras ortográficas contextuais, isto é, aquelas que dependem da posição que fonema/grafema ocupam na palavra (por exemplo: e/o átonos em final de palavra; l, r, s, em começo e final de sílaba; c e g diante de a/o/u e diante de e/i; r em início de palavras e entre vogais, etc.).	I	R/T	T/C

15. Conhecer as regras ortográficas relativas à sinalização de nasalização (m, n e til), bem como o uso da letra m antes de p e b, e da letra n antes das demais consoantes.	I	R/T	T/C
16. Memorizar a escrita ortográfica de palavras frequentes nas práticas de sala de aula em que as relações fonema/grafema são arbitrárias, isto é, não obedecem a princípios fonético-fonológicos (ex.: h inicial; l em final de sílabas; alguns casos de s e ss, de g e j, de ch e x, etc.).	I	R/T	R/T
17. Usar o dicionário para sanar as dúvidas quanto à grafia das palavras, com o apoio do professor.	I	R/T	T/C
18. Compreender a função da pontuação de final de frase e de sinalização de diálogos.	I	R/T	T/C

Leitura

Capacidades básicas:

- Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais.
- Posicionar-se criticamente diante de textos lidos.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.	I/T	R/T	R/T
2. Ler obras literárias com gosto e compreensão.	I/T	R/T	T/C
3. Reconhecer palavras globalmente.	I/T/C	R/T	R
4. Decodificar palavras.	I/T/C	R/T/C	R
5. Decodificar frases e textos.	I/T	R/T/C	R/T
6. Decodificar textos escritos.	I/T	R/T	R/T/C
7. Ler com compreensão diferentes gêneros textuais (ver quadro de sugestões), considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação (imprensa, Internet, ciência, religião, literatura), sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “mistura-se tudo e leva-se ao forno”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais).	I/T	R/T	R/T/C
8. Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do suporte, do gênero, do contexto de circulação, de conhecimentos prévios sobre o tema ou do título.	I/T	R/T	R/T/C
9. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido.	I/T	R/T	R/T/C
10. Compreender textos expressos em linguagem visual (pinturas, fotografias) e em linguagem verbal e visual (histórias em quadrinhos, tirinhas, placas, mapas, etc.).	I	R/T	R/T/C
11. Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, orais ou escritos, reconhecendo e promovendo relações intertextuais pertinentes.	I/T	R/T	R/T
12. Reconhecer e localizar informações explícitas em textos lidos e ouvidos.	I/T	R/T	R/T/C
13. Compreender globalmente os textos lidos, identificando o tema central.	I/T	R/T	R/T/C
14. Articular informações explícitas e implícitas pela produção de inferências.	I/T	R/T	R/T/C
15. Inferir, pelo contexto de uso, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas.	I/T	R/T	R/T/C

16. Compreender o sentido do título dos textos lidos.	I/T	R/T	R/T/C
17. Identificar e delimitar partes integrantes de um texto, apontando o tema ou a ideia central de cada parte.	I	R/T	R/T
18. Compreender a organização dos conteúdos dos textos, percebendo relações de tempo, espaço, causa, finalidade, oposição, conclusão, comparação, ordenação textual, entre outras (o que não significa conhecer e memorizar listas de conjunções ou advérbios).	I	R/T	R/T
19. Compreender o processo de introdução e retomada de informações nos textos (ex: no texto, a que informação se refere um pronome como ele, ou expressões como naquele dia, seu brinquedo, ou palavras e expressões de significado próximo como a filha do rei/ a princesinha; o mendigo/ o pobre homem).	I/T	R/T	R/T
20. Identificar variedades linguísticas presentes no texto, percebendo que elas contribuem para a construção de sentido.	I/T	R/T	R/T
21. Reconhecer a presença de diferentes vozes nos textos lidos (narrador, personagens, participantes de diálogos, etc.), identificando as marcas linguísticas que sinalizam esses enunciadores (aspas, dois-pontos e travessão, discurso indireto, etc.).	I/T	R/T	R/T
22. 22. Levar em conta recursos gráficos (caixa alta, negrito, itálico etc.), imagens (fotos, ilustrações, gráficos, etc.) e elementos contextualizadores (data, local, suporte, etc.) na interpretação de textos.	I/T	R/T	R/T
23. Na leitura de textos poéticos, perceber, valorizar e interpretar recursos expressivos como a disposição em versos e estrofes, a rima, a métrica, o ritmo, a sonoridade, as repetições expressivas de palavras ou sons.	I/T	R/T	R/T
24. Ler oralmente com compreensão, fluência e expressividade.	I	R/T	R/T
25. Ler silenciosamente com compreensão e autonomia.	I	R/T	R/T/C
26. Posicionar-se criticamente diante de um texto, apresentando apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	I	R/T	R/T

Produção de textos escritos

Capacidade básica:

- Produzir textos de gêneros variados, adequados aos objetivos comunicativos, ao interlocutor, ao contexto e ao suporte de circulação.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Escrever alfabeticamente palavras.			
2. Escrever frases.			
3. Escrever textos usando as convenções de abertura de parágrafos.	I	R/T	R/T
4. Dispor no papel e organizar o próprio texto de acordo com as convenções da escrita (letra legível, boa apresentação, margens, espaçamento entre título e texto, alinhamento de parágrafos, etc.).	I	R/T	R/T
5. Produzir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o leitor previsto, as condições de leitura e o gênero adequado à situação.	I/T	R/T	T/C
6. Produzir textos de diferentes gêneros (ver quadro de sugestões), considerando o suporte (mural, cartaz, papel de carta, folheto etc.), o ambiente onde vai circular (sala de aula, escola, família, comunidade), a estrutura (as partes que compõem o texto e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “cortar as frutas em quadradinhos e misturar tudo numa tigela grande”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais”).	I/T	R/T	T/C
7. Produzir textos coerentes, planejando o tema central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.	I/T	R/T	T/C
8. Organizar os conteúdos dos textos, considerando as relações de tempo, espaço, causa, finalidade, oposição, conclusão, comparação, ordenação, entre outras, utilizando os recursos linguísticos adequados (ex: no dia seguinte, enquanto isso; na floresta, chegando lá, mas, apesar de, por isso, portanto, por causa disso)	I/T	R/T	R/T
9. Produzir textos considerando que, nos gêneros escritos mais formais, há mais necessidade de explicitar as informações do que na comunicação face a face (em que os interlocutores se conhecem e compartilham informações sobre o assunto da conversa e sobre os elementos do contexto onde a conversa ocorre).	I/T	R/T	R/T
10. Produzir textos considerando que, nos gêneros escritos mais formais, nem sempre se deve estruturar as frases do mesmo modo como elas são estruturadas nos textos da conversa	I/T	R/T	R/T

cotidiana descontraída (ex.: na conversa cotidiana: “A minha mãe, eu tava voltando da escola e encontrei ela na feira”; na escrita formal: “Quando eu estava voltando da escola, encontrei com minha mãe na feira.”).			
11. Usar a variedade linguística apropriada ao gênero textual e à situação de comunicativa (ex.: em um bilhete dirigido a um amigo, pode-se usar uma linguagem coloquial; numa carta dirigida a uma autoridade, deve-se usar a “língua padrão”, observando a estruturação das frases, a concordância nominal e verbal, o vocabulário apropriado, entre outros aspectos).	I/T	R/T	R/T
12. Revisar e reelaborar os próprios textos, considerando sua adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação).	I/T	R/T	T/C
13. Produzir recontos escritos de gêneros narrativos lidos.		I/T	T/C

Observação:

Capacidades de 5 a 11: Capacidades a serem desenvolvidas com o apoio da professora e de acordo com sua faixa etária e seu grau de escolaridade.

CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 2º CICLO

EIXOS DE ENSINO E QUADROS DE CAPACIDADES

Compreensão e produção de textos orais

Capacidades básicas:

- Compreender textos orais de diferentes gêneros, em diferentes situações comunicativas;
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com adequação à situação comunicativa.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades linguísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória, em situações escolares e não escolares.	R/T	R/T	R/T
2. Ouvir e respeitar opiniões alheias, concordando ou discordando delas.	R/T	R/T	R/T
3. Relacionar os diferentes gêneros orais à situação em que são usados.	I/T	R/T	R/T/C
4. Ouvir e compreender a leitura de textos de diferentes gêneros adequados à sua faixa etária, ao seu grau de escolaridade e aos seus interesses (avisos, circulares, convites; trovas, quadrinhas, notícias, etc.).	I/R/T	R/T	R/T/C
5. Ouvir com gosto e compreensão a leitura de obras literárias (histórias infantis, contos de fada, poemas, lendas, fábulas).	R/T	R/T	R/T
6. Assistir, com gosto e compreensão, a gêneros orais cênicos (contação de história, representação teatral, etc.).	R/T	R/T	R/T
7. Realizar com pertinência ações orientadas pela compreensão de instruções orais adequadas à faixa etária e ao grau de escolaridade (exercícios e tarefas escolares, jogos e brincadeiras, montagem de objetos, etc.).	R/T	R/T	R/T/C
8. Falar empregando ritmo, entonação e postura, adequados à situação comunicativa, na produção de textos orais e na oralização de textos escritos (poesia, canção, jogral, teatrinho, etc.).	R/T	R/T	T/C
9. Participar das interações orais em sala de aula, com liberdade, desenvoltura e polidez, ouvindo os outros e aguardando sua vez de falar.	R/T	R/T	R/T
10. Nas interações cotidianas em sala de aula, responder adequadamente às perguntas do professor, oferecer sugestões pertinentes, expor opiniões e argumentos convincentes, de acordo com sua faixa etária e seu grau de escolaridade.	R/T	R/T	R/T

11. Produzir textos de diferentes gêneros orais (história, caso, piada, <i>rap</i> , aviso, relato de experiência pessoal, exposição de trabalho escolar, etc.), empregando a variedade linguística adequada.	R/T	R/T	R/T/C
12. Recontar oralmente histórias lidas ou ouvidas.	R/T	R/T	R/T/C
13. Expressar, oralmente, com clareza, a compreensão de textos orais ouvidos e de textos lidos.	R/T	R/T	R/T/C
14. Planejar e apresentar trabalhos escolares, utilizando material de apoio (cartaz, <i>slide</i> , mapa, figuras, etc.), quando necessário.	R/T	R/T	R/T/C
15. Posicionar-se criticamente diante de textos orais, formulando apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	R/T	R/T	R/T

Compreensão e valorização da cultura escrita

Capacidade básica:

- Conhecer e valorizar práticas sociais letradas.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Conhecer e valorizar os usos e as funções sociais da escrita próprios dos gêneros trabalhados neste ciclo.	R/T	R/T	R/T/C
2. Utilizar diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, <i>internet</i> , museus, etc.) e saber utilizá-las.	R/T	R/T	R/T

Apropriação do sistema de escrita

Capacidade básica:

- Compreender e utilizar as regras ortográficas descritas no quadro.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Ler e escrever palavras e textos em letra cursiva, utilizando adequadamente maiúsculas e minúsculas e observando a caligrafia e a legibilidade (“fazer letra legível”).	R/T/C	R	R
2. Compreender que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, entendendo que se fala de uma maneira e se escreve de outra (ex.: fala-se “ <i>botas rôpa denda caxazu</i> ”, escreve-se “ <i>bota as roupas dentro da caixa azul</i> ”).	R/T/C	R/T	R/T
3. Aplicar, na grafia, a compreensão que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, delimitando corretamente as palavras (não dividir uma palavra como se fossem duas – <i>com migo, da qui, em bora</i> – ; não grafar duas ou mais palavras como se fossem uma – <i>porisso, derrepente, tabom, dinovo</i>).	R/T	R/T/C	R/T
4. Aplicar regras ortográficas referentes aos pares de letras b/p , t/d , f/v , e aos dígrafos qu/gu , não trocando p e b , t e d , f e v , qu e gu .	R/T	R/T/C	R
5. Conhecer e aplicar as regras ortográficas relativas à sinalização de nasalização (m , n e til), bem como o uso da letra m antes de p e b , e da letra n antes das demais consoantes.	R/T/C	R/T	R
6. Aplicar regras ortográficas contextuais, isto é, aquelas que dependem da posição que fonema / grafema ocupam na palavra (por exemplo: e/o átonos em final de palavra; l , r , s , em começo e final de sílaba; c e g diante de a/o/u e diante de e/i ; r em início de palavras e entre vogais, etc.)	R/T	R/T/C	R/T
7. Memorizar a escrita ortográfica de palavras em que as relações fonema / grafema são arbitrárias, isto é, não obedecem a princípios fonético-fonológicos (ex.: h inicial, l em final de sílabas, alguns casos de s e ss , de g e j , de ch e x , etc.)	R/T	R/T	R/T
8. Usar o dicionário autonomamente para sanar as dúvidas quanto à grafia das palavras.	R/T	R/T/C	R
9. Utilizar a pontuação de final de frase e de sinalização de diálogos.	R/T	R/T	R/T/C

Leitura

Capacidades básicas:

- Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais;
- Posicionar-se criticamente diante de textos lidos.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Abordagem no ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano
1. Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.	R/T	R/T	R/T
2. Ler obras literárias, adequadas à faixa etária, com gosto e compreensão.	R/T	R/T	R/T/C
3. Ler com compreensão diferentes gêneros textuais (placas, avisos, circulares, notícias, reportagens, anúncios, histórias, poemas, mapa, verbete de dicionários e de enciclopédias, etc.), considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação (imprensa, <i>internet</i> , ciência, religião, literatura), sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “mistura-se tudo e leva-se ao forno”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais).	R/T	R/T	R/T/C
4. Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do suporte, do gênero, do contexto de circulação, de conhecimentos prévios sobre o tema ou do título.	R/T	R/T	R/T/C
5. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido.	R/T	R/T	R/T/C
6. Ler e compreender textos expressos em linguagem visual (histórias, quadrinhos, tirinhas, pinturas, fotografias, mapas, placas, etc.).	R/T	R/T	R/T/C
7. Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, orais ou escritos, reconhecendo e promovendo relações intertextuais pertinentes .	R/T	R/T	R/T/C
8. Reconhecer e localizar informações explícitas em textos lidos e ouvidos.	R/T	R/T	R/T
9. Compreender globalmente os textos lidos, identificando o tema central.	R/T	R/T	R/T
10. Compreender globalmente os textos lidos, articulando informações explícitas e implícitas pela produção de inferências.	R/T	R/T	R/T/C
11. Inferir, pelo contexto de uso, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas.	R/T	R/T	R/T/C
12. Compreender o sentido do título dos textos lidos	R/T	R/T	R/T/C
13. Identificar e delimitar partes integrantes de um texto, apontando o tema ou a ideia central de cada parte.	R/T	R/T	R/T/C

14. Compreender a organização dos conteúdos dos textos, percebendo relações de tempo, espaço, causa, finalidade, oposição, conclusão, comparação, ordenação textual, entre outras (o que não significa conhecer e memorizar listas de conjunções ou advérbios).	R/T	R/T	R/T
15. Compreender o processo de introdução e retomada de informações nos textos (ex: no texto, a que informação se refere um pronome como <i>ele</i> , ou expressões como <i>naquele dia</i> , <i>seu brinquedo</i> , ou palavras e expressões de significado próximo como <i>a filha do rei/ a princesinha; o mendigo/ o pobre homem</i>).	I/T	R/T	R/T
16. Identificar variedades linguísticas, compreendendo que concorrem para a construção do sentido do texto.	R/T	R/T	R/T
17. Reconhecer a presença de diferentes vozes nos textos lidos (narrador, personagens, participantes de diálogos, etc.), identificando as marcas lingüísticas que sinalizam esses enunciadores (aspas, dois-pontos e travessão, discurso indireto, etc.).	R/T	R/T	R/T
18. Levar em conta recursos gráficos (caixa alta, negrito, itálico etc.), imagens (fotos, ilustrações, gráficos etc.) e elementos contextualizadores (data, local, suporte, etc.) na interpretação de textos.	R/T	R/T	R/T
19. Na leitura de textos poéticos, perceber, valorizar e interpretar recursos expressivos como a disposição em versos e estrofes, a rima, a métrica, o ritmo, a sonoridade, a as repetições expressivas de palavras ou sons.	I/T	R/T	R/T
20. Ler oralmente com compreensão, fluência e expressividade.	R/T	R/T	R/T/C
21. Ler silenciosamente com compreensão e autonomia.	R/T	R/T	R/T/C
22. Posicionar-se criticamente diante de um texto, apresentando apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	R/T	R/T	R/T

Produção de textos escritos

Capacidade básica:

- Produzir textos de gêneros variados, adequados aos objetivos comunicativos, ao interlocutor, ao contexto e ao suporte de circulação.

CAPACIDADES QUE OS ALUNOS DEVERÃO DESENVOLVER	ABORDAGEM NO CICLO		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1. Compreender e valorizar a presença e o uso da escrita na sociedade contemporânea.	R/T	R/T	R/T
2. Escrever textos grafando as palavras de acordo com o princípio ortográfico (o que não significa dominar todas as regras ortográficas e a grafia arbitrária de palavras cuja escrita precisa ser memorizada).	R/T	R/T	R/T/C
3. Escrever textos utilizando a pontuação de final de frase e de sinalização de diálogos.	R/T	R/T	R/T/C
4. Escrever textos usando as convenções de abertura de parágrafos.	I/T	R/T	R/T/C
5. Dispor no papel e organizar o próprio texto de acordo com as convenções da escrita (letra legível, boa apresentação, margens, espaçamento entre título e texto, alinhamento de parágrafos, etc.).	R/T	R/T	R/T/C
6. Produzir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o leitor previsto, as condições de leitura e o gênero adequado à situação.	R/T	R/T	R/T/C
7. Produzir textos de diferentes gêneros (<i>e-mail</i> , aviso, notícia, anúncios, histórias, lenda, fábula, poema, carta, receita, regra de jogo e brincadeira, relato pessoal, relatório de atividades escolares, como excursões e experimentos científicos, esquema e resumo de informações pesquisadas etc.), considerando seu suporte (mural, cartaz, jornal, papel de carta, livro, revista, folheto, etc.), seu contexto de circulação (imprensa, <i>Internet</i> , ciência, religião, literatura), sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam), suas características linguístico-discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “mistura-se tudo e leva-se ao forno”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis”, nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais).	R/T	R/T	R/T/C
8. Produzir textos coerentes, planejando o tema central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos	R/T	R/T	R/T/C
9. Organizar os conteúdos dos próprios textos, considerando as relações de tempo, espaço, causa, finalidade, oposição, conclusão, comparação, ordenação, entre outras, utilizando os recursos linguísticos adequados (ex: no dia seguinte, enquanto isso; na floresta, chegando lá, mas, apesar de, por isso, portanto, por causa disso).	R/T	R/T	R/T/C

10. Produzir textos considerando que, nos gêneros escritos mais formais, há mais necessidade de explicitar as informações do que na comunicação face a face (em que os interlocutores se conhecem e compartilham informações sobre o assunto da conversa e sobre os elementos do contexto onde a conversa ocorre).	I/R/T	R/T	R/T
11. Produzir textos considerando que, nos gêneros escritos mais formais, nem sempre se deve estruturar as frases do mesmo modo como elas são estruturadas nos textos da conversa cotidiana descontraída (ex.: na conversa cotidiana: “A minha mãe, eu tava voltando da escola e encontrei ela na feira”; na escrita formal: “Quando eu estava voltando da escola, encontrei com minha mãe na feira.”).	I/T	R/T	R/T
12. Usar a variedade linguística apropriada ao gênero textual e à situação comunicativa (ex.: em um bilhete dirigido a um amigo, pode-se usar uma linguagem coloquial; numa carta dirigida a uma autoridade, deve-se usar a “língua padrão”, observando a estruturação das frases, a concordância nominal e verbal, o vocabulário apropriado, entre outros aspectos).	R/T	R/T	R/T
13. Revisar e reelaborar os próprios textos, considerando sua adequação ao gênero e à situação comunicativa (destinatário, objetivos, contexto social e suporte de circulação).	R/T	R/T	R/T/C
14. Produzir resumos pertinentes dos textos lidos.	I/R/T	R/T	R/T

CAPACIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO 3º CICLO

Esta proposta curricular tem como meta que os alunos, ao final do 3º ciclo do Ensino Fundamental, tenham conquistado as seguintes competências básicas:

- a) Compreender **a dimensão textual-discursiva da língua** (que orienta a compreensão e a produção de textos e relaciona o uso da língua com o contexto), e conhecer alguns dos recursos linguísticos que operam nessa dimensão;
- b) Compreender **a dimensão sociológica da língua** (responsável pelo fenômeno da variação linguística) e distinguir os recursos linguísticos adequados para cada situação social;
- c) Compreender **a dimensão semântica da língua** (que diz respeito aos significados e aos sentidos das palavras) e conhecer as possibilidades e estratégias de uso dos recursos semânticos na produção de sentidos;
- d) Compreender **a dimensão gramatical da língua** (referente à organização do sistema linguístico nos planos fonológico, morfológico e morfossintático) e conhecer as regras e estratégias de utilização dos recursos desse sistema na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

EIXOS DE ENSINO E QUADROS DE CAPACIDADES

Compreensão e produção de textos orais

Capacidades básicas

- Compreender textos orais de diferentes gêneros, em diferentes situações comunicativas.
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com adequação à situação comunicativa.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Conteúdos	Abordagem no ciclo		
		1º	2º	3º
15. Ouvir com respeito falas expressas em diferentes variedades linguísticas, sem demonstrar preconceito ou atitude discriminatória.	- Variação linguística - Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
16. Saber ouvir e respeitar opiniões alheias, coincidentes ou não com as próprias convicções.	- Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
17. Relacionar os diferentes gêneros orais à situação em que são usados.	- Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
18. Compreender textos de diferentes gêneros orais públicos e formais (instruções para realizar atividades, aula expositiva, notícia de rádio e TV, palestra, relato, debate, pronunciamento de autoridade, etc.).	- Variação linguística - Gêneros textuais	I/R/T	R/T	R/T/C
19. Falar empregando ritmo, entonação e postura adequados ao contexto comunicativo, nas diversas situações escolares e extra-escolares.	Variação linguística Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
20. Participar, com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores, das interações em sala de aula, expressando opiniões e oferecendo sugestões (discussão, seminário, trabalho em grupo, planejamento de atividades, etc.).	- Variação linguística - Gêneros textuais - Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
21. Resumir oralmente textos de diferentes gêneros, lidos ou ouvidos, de acordo com sua faixa etária e seu grau de escolaridade.	- Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
22. Produzir textos adequados de diferentes gêneros orais públicos e formais (apresentação de trabalhos, júri simulado, debate, jornal falado, relato, etc.), usando a variedade linguística apropriada (a língua padrão).	- Língua padrão - Gêneros textuais - Coerência e coesão	I/R/T	R/T	R/T/C
23. Produzir anotações que revelem a compreensão de textos orais públicos e formais (aulas expositivas, notícias de rádio e TV, palestras, relatos, instruções, debates, depoimentos, etc.).	- Gêneros textuais	I/R/T	R/T	R/T/C
24. Posicionar-se criticamente diante de textos orais, formulando apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	- Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C

Compreensão e valorização da cultura escrita

Capacidades básicas:

- Conhecer e valorizar as práticas sociais letradas.
- Ser capaz de participar dessas práticas com desenvoltura.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Conteúdos	Abordagem no ciclo		
		1º	2º	3º
1. Conhecer e valorizar os usos e funções sociais da escrita.	- Linguagem escrita: usos, funções e meios de acesso.	R/T	R/T	R/T/ C
2. Utilizar a linguagem escrita, nas diferentes situações sociais, com pertinência e desenvoltura.		R/T	R/T	R/T/ C
3. Conhecer diferentes meios de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, Internet, museus, etc.) e saber como se valer deles.		R/T	R/T	R/T/ C

Leitura

Capacidades básicas

- Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais.
- Posicionar-se criticamente diante de textos lidos.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Conteúdos	Abordagem no ciclo		
		1º	2º	3º
1. Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura de textos de gêneros necessários à formação intelectual, cultural e ética do jovem contemporâneo.	- Gêneros textuais Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
2. Ler obras literárias (de Língua Portuguesa e traduzidas) com gosto e compreensão.	- Literatura Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
3. Ler obras literárias observando a particularidade dos textos quanto ao uso da linguagem e à organização formal e levando em conta a relevância desses recursos para a apreensão dos sentidos possíveis.	- Leitura literária - Gêneros textuais	I/R/T	R/T	R/T/C

<p>4. Ler com compreensão diferentes gêneros textuais (ver quadro de sugestões), considerando:</p> <p>a) sua função social (onde circula, para que serve);</p> <p>b) seu suporte (jornal, revista, livro, <i>Internet</i> etc.);</p> <p>c) seu campo de circulação (imprensa, <i>Internet</i>, ciência, religião, literatura);</p> <p>d) sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam);</p> <p>e) suas características linguístico-discursivas (a variedade linguística – padrão ou não padrão, formal ou informal –, o vocabulário mais apropriado, o uso específico dos recursos de coesão e da sintaxe, etc.).</p>	<p>- Gêneros textuais: função social e caracterização</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>5. Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do gênero, do suporte e da contextualização (autor, época histórica, objetivos).</p>	<p>- Gêneros textuais: suporte e contextualização</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>6. Acionar e buscar conhecimentos prévios sobre o tema do texto a ser lido.</p>	<p>- Conhecimentos gerais</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>7. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido.</p>	<p>- Coerência textual</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>8. Selecionar procedimentos de leitura adequados às funções do gênero e ao suporte e aos diferentes objetivos e interesses (ler para estudar, ler para se divertir, para revisar o próprio texto, para obter informações, para seguir instruções, etc.).</p>	<p>- Gêneros textuais</p>	<p>I/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>9. Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, orais ou escritos, reconhecendo e promovendo relações intertextuais pertinentes.</p>	<p>- Intertextualidade</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>10. Reconhecer e localizar informações explícitas em textos lidos.</p>	<p>- Coerência textual</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>11. Compreender globalmente os textos lidos, identificando o tema central.</p>	<p>- Coerência textual</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>12. Compreender globalmente os textos lidos, articulando informações explícitas e implícitas, por meio da produção de inferências.</p>	<p>- Coerência textual</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>13. Inferir, pelo contexto de uso, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas.</p>	<p>- Propriedades semânticas e contextuais das palavras</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>
<p>14. Identificar e delimitar partes integrantes de um texto, apontando o tema ou a ideia central de cada parte.</p>	<p>- Coerência textual</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T</p>	<p>R/T/C</p>

15. Compreender as relações semânticas (tempo, espaço, causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, ordenação, etc.) que articulam os conteúdos do texto e identificar os recursos linguísticos indicadores dessas relações (conjunções, advérbios e expressões adverbiais, organizadores como <i>em primeiro lugar/ em segundo lugar, por exemplo, etc.</i>)	- Coerência textual - Coesão textual: articulação dos conteúdos do texto	I/R/T	R/T	R/T/C
16. Compreender o processo de introdução e retomada de informações nos textos lidos, identificando os recursos linguísticos que sinalizam esse processo (artigos definidos e indefinidos, pronomes demonstrativos, “sinônimos” ou expressões equivalentes, etc.).	- Coerência textual - Coesão textual	I/R/T	R/T	R/T/C
17. Compreender que as diferentes variedades linguísticas concorrem para a construção do sentido e a expressividade dos textos em que aparecem.	- Variação linguística	R/T	R/T	R/T/C
18. Perceber a pontuação como um dos elementos orientadores da produção de sentidos dos textos escritos.	- Pontuação - Produção de sentido	R/T	R/T	R/T/C
19. Compreender os objetivos e a argumentação do texto e identificar as palavras ou expressões que os indicam (adjetivos, advérbios, expressões como <i>felizmente</i> ou <i>lamentavelmente</i> , uso do subjuntivo, uso do futuro do pretérito, verbos como <i>acredito, imagino, confesso, admito</i> , palavras como <i>aliás, até, ainda, já, etc.</i>).	- Recursos de “modalização” (recursos que o produtor do texto usa para expressar sua avaliação sobre aquilo que diz) - Marcadores de argumentação	I/R/T	R/T	R/T/C
20. Compreender a ironia, o humor, o lirismo em textos de diversos gêneros e identificar os recursos linguísticos indicadores desses efeitos.	- Figuras de linguagem - Propriedades semânticas e contextuais das palavras	I/R/T	R/T	R/T/C
21. Reconhecer a presença de diferentes vozes nos textos lidos, identificando as marcas linguísticas que as sinalizam (aspas, discurso direto, discurso indireto, marcadores como <i>segundo, conforme</i> , verbos de dizer, como <i>falar, perguntar, responder, anunciar, avisar, confessar, resmungar, cochichar, afirmar, assegurar, etc.</i>).	- Narrador <i>versus</i> personagens - Discurso direto e indireto - Verbos de dizer (“verbos de elocução”)	I/R/T	R/T	R/T/C
22. Reconhecer e interpretar, especialmente nos textos literários, a linguagem figurada (metáforas, metonímia, eufemismo, hipérbole, etc.), os jogos de palavra e outros recursos expressivos.	- Gêneros textuais - Linguagem figurada	I/R/T	R/T	R/T/C
23. Na leitura de textos poéticos, perceber, valorizar e interpretar recursos expressivos como a disposição em versos e estrofes, a rima, a métrica, o ritmo, a sonoridade, as repetições expressivas de palavras ou sons (aliterações), etc.	- Princípios de versificação - Recursos estilísticos	I/R/T	R/T	R/T/C

24. Levar em conta recursos gráficos (caixa alta, negrito, itálico, etc.), imagens (fotos, ilustrações, gráficos, etc.) e elementos contextualizadores (data, local, suporte, etc.) na interpretação de textos.	- Recursos gráficos e imagéticos - Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
25. Ler silenciosamente com compreensão e autonomia.	- Coerência textual	R/T	R/T	R/T/C
26. Ler oralmente com compreensão, fluência e expressividade.	- Coerência textual	R/T	R/T	R/T/C
27. Posicionar-se criticamente diante de um texto, formulando apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas.	Capacidade atitudinal	R/T	R/T	R/T/C
28. Saber utilizar o dicionário para: a) sanar dúvidas de ortografia; b) conhecer o significado e as diferentes acepções das palavras; c) certificar-se da classe gramatical e das características morfossintáticas das palavras.	- Gêneros textuais - Ortografia - Significado e sentido - Propriedades gramaticais das palavras	I/R/T	R/T	R/T/C

Produção de textos escritos

Capacidade básica:

- Produzir textos de gêneros variados, adequados aos objetivos comunicativos, ao interlocutor, ao contexto e ao suporte de circulação.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Conteúdos	Abordagem no ciclo		
		1º	2º	3º
1. Redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação de uso.	- Condições de produção de textos - Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
2. Redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: a) sua função social (onde circula, para que serve); b) seu suporte (jornal, revista, livro, <i>Internet</i> , etc.); c) seu campo de circulação (imprensa, <i>Internet</i> , ciência, religião, literatura); d) sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam); e) suas características linguístico-discursivas (a variedade linguística – padrão ou não padrão, formal ou informal –, o vocabulário mais apropriado, o uso específico dos recursos de coesão e da sintaxe, etc.)	- Gêneros textuais - Variação linguística - Recursos gramaticais (construções sintáticas, tempos e modos verbais etc.)	R/T	R/T	R/T/C
3. Produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramento em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.	- Planejamento do texto - Coerência textual	R/T	R/T	R/T/C
4. Organizar o próprio texto segundo diferentes relações semânticas (tempo, espaço, causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, ordenação textual, entre outras), utilizando adequadamente os recursos linguísticos sinalizadores dessas relações (conjunções, advérbios e expressões adverbiais, organizadores como <i>em primeiro lugar/ em segundo lugar, por exemplo, etc.</i>).	- Coerência textual - Coesão textual: articulação entre as ideias do texto	R/T	R/T	R/T/C
5. Utilizar adequadamente os recursos linguísticos que sinalizam o processo de introdução e retomada de informações (artigos definidos e indefinidos, pronomes demonstrativos, pronomes pessoais, “sinônimos” e expressões equivalentes, etc.).	- Coerência textual - Coesão textual	R/T	R/T	R/T/C

6. Empregar adequadamente os diferentes recursos e estratégias destinados a sinalizar a presença de diferentes vozes nos textos escritos (aspas, discurso direto, discurso indireto; marcadores como <i>segundo, conforme</i> ; verbos de dizer, como <i>falar, perguntar, responder, anunciar, avisar, confessar, resmungar, cochichar, afirmar, assegurar, etc.</i>).	- Narrador <i>versus</i> personagens - Discurso direto e indireto - Verbos de dizer (“verbos de elocução”)	R/T	R/T	R/T/C
7. Utilizar linguagem figurada e outros recursos expressivos, em textos de gêneros diversos, empregando-os com adequação para orientar o leitor na produção dos sentidos desejados.	- Linguagem figurada - Efeitos de sentido	I/T	R/T	R/T/C
8. Na produção de textos de gêneros diversos, utilizar com pertinência diferentes construções sintáticas (voz ativa, voz passiva, deslocamento de termos, indeterminação do sujeito, justaposição, coordenação, subordinação, etc.) para produzir os efeitos de sentido desejados.	- Gêneros textuais - Morfossintaxe (estrutura da oração e do período)	I/R/T	R/T	R/T/C
9. Utilizar adequadamente a pontuação como um dos elementos orientadores da produção de sentidos pelo leitor.	- Pontuação	I/T	R/T	R/T/C
10. Segmentar adequadamente os conteúdos do texto, usando a paragrafação para sinalizar a segmentação.	- Paragrafação	I/T	R/T	R/T/C
11. Valer-se de recursos gráficos (caixa alta, grifo, etc.), imagens (fotos, ilustrações, gráficos, etc.) e elementos contextualizadores (data, local, suporte, etc.) para orientar a compreensão do leitor.	- Recursos gráficos e imagéticos - Gêneros textuais	R/T	R/T	R/T/C
12. Dispor no papel e organizar o próprio texto de acordo com as convenções da escrita (letra legível, boa apresentação, margens, espaçamento entre título e texto, etc.).	- Caligrafia - Ortografia - Pontuação - Paragrafação - Intitulação - Disposição do texto na página	R/T	R/T	R/T/C
13. Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando os gêneros e as condições de produção e leitura.	- Gêneros textuais - Coerência e coesão textuais - Morfossintaxe (estrutura da oração e do período, concordância, etc.) - Convenções da escrita	R/T	R/T	R/T/C
14. Produzir resumos pertinentes dos textos lidos.	- Gêneros textuais - Coerência e coesão textuais	R/T	R/T	R/T/C

Conhecimentos linguísticos

Capacidades básicas:

- Compreender **a dimensão sociológica da língua** (responsável pelo fenômeno da variação linguística) e distinguir os recursos linguísticos adequados para cada situação social.
- Compreender **a dimensão semântica da língua** (que diz respeito aos significados e aos sentidos das palavras) e conhecer as possibilidades e estratégias de uso dos recursos semânticos na produção de sentidos.
- Compreender **a dimensão gramatical da língua** (referente à organização do sistema linguístico nos planos fonológico, morfológico e morfossintático) e conhecer as regras e estratégias de utilização dos recursos desse sistema na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Capacidades que os alunos deverão desenvolver	Conteúdos	Abordagem no ciclo		
		1º	2º	3º
1. Reconhecer as variedades linguísticas decorrentes de fatores geográficos (dialetos regionais), sociais (sexo, faixa etária, classe social, grau de escolaridade) e do grau de formalidade da situação de uso (“registros” ou “estilos”).	- Variação linguística	I/R/T	R/T	R/T/C
2. Identificar marcas de diferentes variedades linguísticas, relacionando-as aos propósitos comunicativos dos textos.	- Variação linguística - Efeitos de sentido	I/R/T	R/T	R/T/C
3. Dominar a variedade de prestígio social adequada para a interação escrita pública e formal (a chamada “língua padrão”), para empregá-la apropriadamente quando necessário.	- Variação linguística - “Língua padrão”	R/T	R/T	R/T/C
4. Compreender noções semânticas relativas ao significado e ao sentido das palavras (sinonímia e antonímia; polissemia; campo semântico; metonímia e metáfora; homonímia e paronímia, etc.).	- Propriedades semânticas das palavras	I/R/T	R/T	R/T/C
5. Compreender o estabelecimento do sentido das palavras como um processo construído pelas relações contextuais e discursivas (efeitos de sentido).	- Propriedades semânticas e discursivas das palavras - Efeitos de sentido	I/R/T	R/T	R/T/C
6. Compreender as palavras da língua como integrantes de um sistema de classes definidas em função de propriedades semânticas, morfológicas e sintáticas.	- Morfologia - Classes de palavra - Flexões - Funções sintáticas	I/R/T	R/T	R/T/C

7. Compreender os processos de formação e os componentes das palavras (prefixos, sufixos, etc.)	- Morfologia - Formação de palavras	I/R/T	R/T	R/T/C
8. Compreender as relações entre classes de palavras e estrutura sintática da oração	- Morfossintaxe	I/R/T	R/T	R/T/C
9. Compreender os processos de estruturação de períodos (coordenação e subordinação)	- Sintaxe	I/R/T	R/T	R/T/C
10. Compreender as possibilidades de estruturação da oração e do período como estratégias adequadas à situação comunicativa, ao gênero textual e aos efeitos de sentido desejados.	- Sintaxe da oração e do período - Gêneros textuais - Efeitos de sentido	I/R/T	R/T	R/T/C
11. Conhecer e utilizar o sistema ortográfico da Língua Portuguesa.	- Ortografia	R/T	R/T	R/T/C
12. Utilizar estratégias reflexivas para resolver dificuldades ortográficas relacionadas a conhecimentos morfológicos (ex.: famílias de palavras, sufixos, terminações verbais, etc.)	- Ortografia	I/T	R/T	R/T/C

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, Raquel S. E MAYRINK-SABINSON, M. Laura. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- ABAURRE, Maria; B. Marques. O que revelam textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, Maria F. Pereira. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONISIO, Angela Paiva (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1991.
- BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUARQUE, Cristovam e WERTHEIN, Jorge. *Alfabetização para todos: um grito de guerra*. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2003.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: FALE-UFMG/Autêntica, 1999.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- COSTA VAL, M. da Graça et al. *Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, CEALE, 1999.
- COSTA VAL, M. Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, n. 16, dez. 1992, p. 23-30.
- COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto. *Revista de estudos da linguagem*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n. 2, jul./dez. 2002. p. 107-134.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte (20): 83-87, mar./abr., 1998.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- EVANGELISTA, Aracy A. Martins; COSTA VAL, M. da Graça et al. *Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, CEALE, 1999.
- FIAD, Raquel. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto. 1993.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, IEL/UNICAMP, n. 22, p. 9-41, jan./jun. 1992.
- GERALDI, João W (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

- GERALDI, João W. Recuperando as práticas de interlocução na sala de aula. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 24, p. 5-19, nov./dez. 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRAFF, H. J. *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century*. New York: Academic Press, 1979.
- HAVELOCK, Eric. Orality and literacy: An overview. *Language and Communication*, n. 9, p. 87-98, 1989.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIMA, Elvira Souza. *Alguns princípios básicos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem*. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 1990.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69. jan./mar.1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.
- MASAGÃO, Vera Ribeiro. O conceito de letramento e suas implicações pedagógicas. *Pátio*, ano VI nov 2002/jan/2003, p 54-57.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- OLSON, D. R. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, MA: C.U.P., 1994.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1996.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras. 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).
- ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção

Letramento, Educação e Sociedade)

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da Linguística Aplicada).

ROJO, Roxane. A noção de fala letrada: implicações psicolinguísticas. *Estudos Linguísticos XXII*, XLI Seminário do GEL. v. I, p. 51-57. Ribeirão Preto, 1994.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001.

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane. *Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?* Campinas: LAEL/PUC-SP, 2003.

ROJO, Roxane. Letramento escolar: construção dos saberes ou maneiras de impor o saber? *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. Campinas, SP, 16 a 20 de julho, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuario/98/iel-dla-par.html>>. Acesso em: 16 set. 2007.

ROJO, Roxane. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, v. 17, p. 39-56, São Paulo, 1989 a.

ROJO, Roxane. Modelos de processamento em produção de textos: suas decorrências para a prática escolar de escrita. *Estudos Linguísticos, XVIII*, GEL/USP. São Paulo, 1989 b.

ROJO, Roxane. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar*. São Paulo: LAEL/EDUC/PUC-SP, 1992.

ROJO, Roxane. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? *D.E.L.T.A.*, São Paulo n. 6(2), 169 – 193: LAEL/PUC-SP. 1990 a.

ROJO, Roxane. O trabalho de ler: fatores interferentes na compreensão de um texto. *Anais do 1º Seminário Estadual de Literatura Infanto-Juvenil*. São Paulo, Facs. Terese Martin, 1990 b.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Col. Idéias sobre Linguagem).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/educação/publicações/cadernos da escola plural>>. Acesso em: 29 nov. 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Infância: o 1º Ciclo de idade de formação*. Belo Horizonte: SMED, 1999.

SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda B. Diversidade lingüística e pensamento. In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana

Luíza B. (Org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOARES, Magda B. História e linguagem: uma perspectiva discursiva. *Educação em Revista*. n. 27, p. 29-34, jul. 1998.

SOARES, Magda B. Letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v.2, n. 10, jul./ago. 1996. p.83-89.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. Para além do discurso. *Presença Pedagógica*. v. 2, p. 5-17, mar-abr. 1995.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-25, jan/abril 2004.

SOARES, Magda Becker. Letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v.2, n.10, jul./ago., p.83-89, 1996.

STREET, B. V. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: M.A.; C.U.P., 1993.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: M.A.; C.U.P., 1984.

EQUIPE DE TRABALHO 2007/2008

1. EQUIPES PEDAGÓGICAS DA SMED E GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DA GERÊNCIA DA COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO

Marília Souza, Áurea Regina Damasceno, Ricardo Diniz

EQUIPES PEDAGÓGICAS GCPPF

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Adriana Cunha de Oliveira, Adriana da Silva Alves Pereira, Adriana Mota Ivo Martins, Andréia Godinho Moreira, Alayde Maria Caiafa de Arantes, Alcione da Anunciação Caetano, Ana Nazaré Madureira Cabral, Ana Paula Lopes Rocha, Arlete Alves Correa, Beatriz Temponi C. Castro, Cibele Soares, Délia Roizembruch, Desiré Kfoury Pereira Coutinho, Eleuza Fiuza Silva, Érica Silva Fróis, Fernanda Cecília Farias, Ilca Guimarães e Silva, Juliana Rezende Moscatelli, Luciana Silva Valentim, Maria Cristina Scotti Hirson, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Eugênia Alves dos Santos Maia, Mariana Cruz de Andrade, Mônica Lenira Chaves de Almeida, Nídia Cristina Sabino, Renata Júlia da Costa, Rosângela Chaves Picardi, Rosemary Miranda Rodrigues Gonçalves, Sara Mourão Monteiro, Sandra Aparecida Colares, Tania Edvânia Pinto da Silva, Terezinha Felicidade da Silva, Valéria Inácio Chagas, Vanessa de Salvo Castro Alves, Vânia Aparecida de Azevedo

CIDADE E MEIO AMBIENTE/BH PARA AS CRIANÇAS

Amarildo Antônio Ferreira, Ana Lúcia Barros Penharvel, Débora Aniceta de Melo Ramon de Oliveira, Silvana Gomes Resende, Vânia Silva Freitas

CULTURAS E SABERES E JUVENIS

Admir Soares de Almeida Junior, César Eduardo de Moura, Cláudia Caldeira Soares, Maria Célia da Cunha Pinto Prado, Josiley Francisco de Souza, Mariano Alves Diniz Filho, Paulo de Tarso da Silva Reis, Ronei Marcelo Soares, Stelita Alves Gonzaga, Verimar Aparecida Mendes de Souza Assis

EDUCAÇÃO INFANTIL

Adarlete Carla do Rosário, Hélia de Miranda Glória Faria, Iara Rosa de Oliveira, Janete Soares Campos Dias, Joana Dark Teixeira de Saldanha, Joaquim Ramos, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Vânia Gomes Michel Machado, Vera Lúcia Otto Diniz, Clotildes Gonçalves Vieira, Isa Terezinha F. Rodrigues da Silva

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Andréa Silva Gino, Auro da Silva, Carmem Terezinha Vieira Ângelo Nunes, Cristine Dantas Jorge Madeira, Edmary Aparecida V. E. S. Tavares, Roberto Antônio Marques

EJA EDUCAÇÃO NOTURNA

Andre Ottoni Bylaardt, Cláudia Regina dos Anjos, Creusa de Carvalho Ribeiro Neves, Enere Braga Mota, João Antônio de Oliveira, Valéria Cardoso Guedes

INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elaine Salles da Costa, Maria Cândida Viana Pereira, Maria da Conceição Dias Magalhães, Maria Isabel Campos Freitas, Odilon Marciano da Mata, Patrícia Cunha, Rosângela Elmira Veloso, Sílvia Maria Fraga, Vanessa Mara Gurgel

MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Antônio Rodrigues de Souza, Mara Catarina Evaristo

NARPE

Ana Maria Reis Macedo, Consuelo Silva Costa, Débora Aniceta de M. R. Oliveira, Doraci Débora Muniz, Eunice Margareth Coelho, Ismayr Sérgio Cláudio, Karine Gusmão do Couto, Maria da Glória Martins de Melo, Mônica de Melo Mota Miranda, Paulo Roberto da Costa

NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Maria de Lourdes Almeida Moreira

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DE GÊNERO

Cláudio Eduardo Rezende Alves, Maria da Consolação Martins, Maria das Mercês Vieira da Cunha, Maria de Fátima Gomes, Maria do Carmo B. Galdino, Patrícia Santana, Paulo Roberto Costa, Rita de Cássia Nascimento Barbosa

SECRETARIA

Érika Rodrigues Gonçalves Dias, Mário Lúcio Lopes, Mônica Alves Ribeiro, Telma de Melo Serpa Hajjar

EQUIPES REGIONAIS (GERÊNCIAS, ACOMPANHANTES DE 1º, 2º E 3º CICLOS)

Barreiro

Adelina Cezarina V. B. Santiago, Alexandra Guedes de O. R. Michel, Ana de Barros Silveira Pequena, Cláudia Márcia dos Santos, Cláudia Maria Diniz, Clélia Márcia C. De Andrade, Eloiza Helena Souza de Oliveira, Emiliana Alves Pereira, Jaqueline da Silva Ambrózio, Josilaine de Paula Cruz das Silva, Leda Helena Lopes, Liliane Assis Ferreira Oliveira, Maristela Bruno da Costa, Mary Margareth Marinho Resende
Valmira Maria Teixeira Losqui, Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

Centro-Sul

Adriana Fonseca de Castro, Darci Teixeira Viveiros Cruz, Denise de Araújo Figueiredo de Faria, Joyce Ribeiro Palhares Franca, Olga de Souza Silveira, Romênia Ayla Moraes, Zamara Campos

Leste

Denise Boffa Pascoal Santos, Dulcinalva Campos, Fabíola Fátima de Castro Guerra, Heliana do Socorro Pereira, João Bosco Guimarães, José Eduardo Silva Vidigal, Juliana Vieira da Silva, Marcia Maria de Souza Alves, Patrícia Rocha Noronha Mota, Thaís Maria de Souza Couto Veloso, Vânia Elizabeth Ferreira, Wilson Henrique Giovanini

Nordeste

Alexandre Sorrentino, Ana de Barros Silveira Pequeno, Ana Paula Zacarias Lima, Arlete Áurea Mol Kallab, Cecília Rodrigues Machado Silveira, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudia Maria José Peixoto Machado, Eliane Malagolli dos Santos, Elis Ane Diniz Dias Costa, Elissadra de Cássia dos Santos, Giovanna Ferreira Xavier, Jerry Adriani da Silva, Josilene Maria Miranda Gregório, Rosa Antunes Corrêa, Sandra Aparecida Colares, Sônia Onofre, Vânia Maria de Campos Soares, Viviane Cássia Otoni Fróes

Noroeste

Aimara Hortencia S. de Golveia, Egelza Maria Egg Nunes, Jussara de Fátima Liberal de Oliveira, Maria Beatriz P. de Almeida, Maria de Lourdes Moreira Pinto, Maria Luiza Barbosa, Mariangela Tamietti Galhiano Palheiro, Marília Nicolau do Carmo, Marta do Nascimento Mota, Mércia de Oliveira P. Castro, Nilsa da Silva Rios, Regina F.V. Ferraz, Ronaldo Alvarenga Carvalho, Sonia Maria Lopes Andrade

Norte

Benilda Regina Paiva de Brito, Clarice Gonzaga da Silveira, Cláudio Alexander D. Rodrigues, Cristina Renata G. Ranieri Mendes, Geni Martins de Souza Leão, Honorina Alkimim R. Galvão, Leonardo Viana da Silva, Maria Edite Martins Rodrigues, Marina Assis Fonseca, Regina Márcia do Nascimento Costa, Rita de Cássia Rodrigues Santos, Simone Andere, Wilma Inês Ferreira Fernandes

Oeste

Aciléia do Carmo Sayde, Alberto Henrique F. Cunha, Délia Roizenbruch, Dulce Maria de Oliveira Scliar, Lúcia Maria Nazareth de Sousa, Magda Maria Albino, Marília de Dirceu Salles Dias, Maria das Dôres de Souza Lopes, Maria de Fátima M. Moares, Rosana de Fátima Brito Faria

Pampulha

Andréa Cristina Ferreira de Almeida, Carlos Wagner Coutinho Campos, Denise de Carvalho M. Santos, João Manoel Ferreira Gomes, Elci Madalena Soares, Maria Ângela Antônio, Marilene Penido de Pinho Ferraz

Venda Nova

Aline Rogéria de Oliveira R. Costa, Andrea Alves Soares, Carla Cristine Nascimento Toledo, Denise Fátima de Souza, Júnia Costa Amaral, Laura Barbosa de Castro, Laura Ruth Barbosa Castro, Maria da Soledade Vieira Rios, Patrícia Dutra Magalhães, Rosalina Conceição Gomes, Rosimeire Amaral Cavalcante, Valdete dos Reis Barbosa, Yara Lourenço

2. DIRETORES, COORDENADORES, PROFESSORES E PEDAGOGOS

Diversos diretores, coordenadores, professores e pedagogos da Rede Municipal de Educação participaram da elaboração destas Proposições Curriculares através da Rede de Formação 2007/2008 em encontros regionalizados e/ou por área de conhecimento. Sem a importante contribuição desses autores, a publicação destas Proposições Curriculares não se tornaria possível.

3. ASSESSORES E CONSULTORES

ASSESSORES

Assessora Geral:

Samira Zaidan (FAE/UFMG)

Professora da UFMG, na Faculdade de Educação. Realiza estudos área de Educação, tomando como referência a educação matemática, formação docente, saberes docentes, educação básica e reforma educacional. Membro do PRODOC - Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente.

Assessores de Língua Portuguesa

Clenice Griffó

Doutoranda em Psicologia da Educação (Psicolinguística) na Universidade de Barcelona da Espanha (previsão de término: 2009); Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG desde 1998, atua em programas de formação de professores alfabetizadores: PROFA; Rede Nacional de Formação (MEC/CEALE); Proletramento (MEC/CEALE).

Maria da Graça Costa Val

Professora aposentada da Faculdade de Letras da UFMG e membro atuante do CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG. Ao longo de sua carreira, tem se dedicado ao ensino de língua materna e à formação de professores nessa área, contemplando questões relativas à produção de textos escritos e orais, à leitura, à reflexão lingüística e gramatical, à alfabetização, à seleção de livros didáticos. Tem livros e artigos publicados sobre temas pertinentes a esse campo de reflexão.

Martha Lourenço Vieira

Doutora em Educação pela USP; Mestre em Educação pela UFMG . Ao longo de sua trajetória, tem se dedicado aos estudos e à prática de ensino de língua materna, à formação de professores e à assessoria pedagógica nessa área, contemplando questões relativas à alfabetização, à produção de textos escritos e orais, à leitura, à reflexão lingüística, à seleção de livros didáticos. Atualmente, integra a equipe de professores e pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

CONSULTORES

Fizeram leitura crítica dos textos preliminares destas "Proposições Curriculares", por solicitação, e apresentaram suas opiniões, críticas e sugestões, os seguintes consultores:

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Atualmente é professor visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, membro de diretoria de associação científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação, professor visitante da Universidade Católica Portuguesa e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação, cultura, ensino e escola.

Lucíola Licínio Santos

Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, educação escolar, ensino fundamental, política educacional e formação docente.

Marlucy Alves Paraiso

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais e Membro de corpo editorial do Educação em Revista (UFMG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo.

4. REVISÃO E FORMATAÇÃO

César Eduardo de Moura

Josiley Francisco de Souza

Vânia Silva Freitas