Referencial Curricular

da rede municipal de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA
PREFEITURA
Secretaria de **Educação**

JUIZ DE FORA
PREFEITURA
Secretaria de **Educação**

Prefeitura de Juiz de Fora/MG
Secretaria de Educação
Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais

REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

JUIZ DE FORA - 2020

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Antônio Almas

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

Gerentes de Departamento:

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Educação Infantil:
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Tânia Franklin Pedroso de Oliveira

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Fábia Condé Della Garza

Departamento de Execução Instrumental
Marcos Paulo Moreira

Design Gráfico e Diagramação:
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Editoração Gráfica:
Gláucia Fabri Carneiro Marques
Fabiano Rodrigues de Carvalho
Denise de Souza Destro

Revisão:
Denise de Souza Destro
Érica Franco de Oliveira
Fernanda Baldutti
Gláucia Fabri Carneiro Marques
Maria Olinda Venancio
Tatiane Gonçalves Moraes

EQUIPE TÉCNICA

EDUCAÇÃO INFANTIL
Ana Maria Sartes Plischke
Daniele Freitas de Araújo
Edilene Maria Lopes e Bastos
Edinéia Castilho
Eunice Fátima Macário
Gilcele Martins Malinconico
Gilmara de Paula Jenevain
Helena da Costa Oliveira
Thaís Silva do Nascimento

LÍNGUA PORTUGUESA
Élia Aparecida Samuel Leite
Maria Olinda Venancio
Márcia Patrícia Barboza de Souza
Marilaine Letícia Pereira de Paiva
Mirian Sanábio Tavella
Queila Adriana de Alcântara
Terezinha Toledo Melquíades de Melo

ARTE
Ana Maria Moraes Scheffer
Cláudio Luiz Mota Simões Melo
Cristiano Antonio Fernandes Barbosa
Edna Christine Silva
Elayne Luciana Leite de Melo
Eliane Rocha
Érica Franco de Oliveira
Iara Cardoso da Silva
Iêda Maria Loureiro de Carvalho
Renata Coimbra Alves

EDUCAÇÃO FÍSICA
Denise de Souza Destro
Rita de Cássia de Araújo Almeida
Sérgio Elói Gomes Vasconcelos

LÍNGUA INGLESA
Érica Franco de Oliveira
Gutemberg Rodrigues da Silva

MATEMÁTICA
Eliete Maria da Silva Freitas
Mônica Jacomedes
Tatiane Gonçalves Moraes
Vanusa Silva
Vicente de Paula de Almeida

CIÊNCIAS DA NATUREZA
Fabiano Rodrigues de Carvalho
Gerson Souza de Oliveira
Márcia Nascimento Neves Novaes
Poliana Santos
Vitor Iotte Medeiros

GEOGRAFIA
Antônio Gabriel Rosa Loures
Deadalva Ribeiro de Souza
Gláucia Fabri Carneiro Marques

HISTÓRIA
Alessandra Viana de Paiva
Ana Paula do Santos Rangel
Andréa Borges de Medeiros
Giselli Maria Araújo de Souza Pereira
Gustamara Freitas Vieira
Iverson Geraldo da Silva
Joseana de Miranda Rezende

ENSINO RELIGIOSO (BRASIL, 2017)

TECNOLOGIAS
Fabiano Rodrigues de Carvalho
Lubélia de Paula Souza Barbosa
Josiane da Silva

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
Érica Franco de Oliveira
Fernanda Aparecida Raposo Meireles
Kátia Cristina Candido Aquino Marciano
Lauriza Quina Barreto Nascimento
Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz

SUMÁRIO

Apresentação.....6

1 O processo de construção do referencial curricular de Juiz de Fora.....10

2 Noções teóricas do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....13

2.1 Competências Gerais da Educação Básica.....17

3 Educação Infantil.....22

4 Área de Linguagens.....30

4.1 Língua Portuguesa.....33

4.2 Arte.....260

4.3 Educação Física.....298

4.4 Língua Inglesa.....331

5 Área de Matemática.....366

5.1 Matemática.....371

6 Área de Ciências da Natureza 435

6.1 Ciências.....439

7 Área de Ciências Humanas.....467

7.1 Geografia.....470

7.2 História.....500

8 Área de Ensino Religioso.....597

8.1 Ensino Religioso.....602

9 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....615

10 Tecnologias.....654

APRESENTAÇÃO

Andréa Borges de Medeiros

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra
é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil – e – tantas misérias...
Tanta gente - da susto de saber...

João Guimarães Rosa

Pensar Currículo é pensar as instituições de ensino, a escola, as relações humanas e o conhecimento. Isso requer supor diferenças de perspectivas e de abordagens teóricas e práticas que perpassam concepções e modos de olhar para a escola, os sujeitos e as relações que nela acontecem. Mas ainda que tenhamos um olhar mais amplo para a composição dos referenciais curriculares, buscar pelo olhar "estereoscópio e dimensional para a profundidade das sombras históricas", leva-nos a uma oposição sobre qualquer postura ou ação antidemocrática na condução das políticas educacionais. Isso significa, por exemplo, defender, de forma contundente, a abertura para o diálogo e a manutenção dessa prática sempre que colocarmos em pauta as organizações curriculares e as práticas escolares. Nossa opção é pela compreensão de que as orientações e diretrizes curriculares sejam tomadas como referenciais para a organização dos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados pelas equipes escolares. Esperamos, de fato, que as metodologias e proposições de ensino, articuladas aos referenciais curriculares e ao conhecimento histórico e social das comunidades escolares, garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estudantes da rede pública municipal de ensino.

Tal "olhar estereoscópio", capaz de fundir as imagens, e, portanto, fundir perspectivas, também nos instiga a incluir nas composições curriculares, extensões da ordem social e cultural que perpassam as relações cotidianas. Desse modo, acreditamos na importância da articulação dos conhecimentos sistematizados, apresentados nos componentes curriculares, bem como nas vivências e saberes dos sujeitos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem.

Sob tais argumentos, havemos de pensar no Conhecimento. As movimentações em torno de perspectivas e concepções de currículo apontam para a necessidade

de abordagens que acolham noções e posturas em torno do ato de conhecer e das sistematizações construídas historicamente nos campos disciplinares.

Um percurso por tais formulações implica considerar construções datadas que expressem a voz das pessoas que as produziram em determinados contextos sócio-históricos. Perceber de tal forma as produções curriculares e tornar acessível contraposições a determinadas formulações trazendo outras vozes e outros pontos de vista, quebra o suposto da verdade como expressão do absoluto e, portanto, como contraposição da mentira. Uma seleção de conteúdos é apenas uma forma entre tantas outras para se contar uma história. Assim considerando, os conteúdos são assumidos como recortes parciais que apresentam conhecimentos em transformação. Isto diz respeito a toda e qualquer maneira de lidar com o Conhecimento, independentemente da sua matriz disciplinar.

Um currículo que se pretende livre das amarras do conteúdo disciplinar e investe em movimentos de compreensão, carrega em suas proposições, o germe da esperança e o espírito do arauto, anunciando possibilidades de invenções e reinvenções.

Nesse sentido, uma política pedagógica sensível ao valor “evocativo e provocativo de percepções e interpretações do social vivido e do passado relido no presente” (PEREIRA; SIMAN, p. 280), promove deslocamentos para o pensamento histórico e para a percepção de que o papel da Secretaria de Educação, em parceria com as escolas e creches, é o de problematizar o conhecimento e desconstruir verdades. O viés democrático nesse processo de construção, instituído nos anos de 2018 e 2019, pode ser visualizado em algumas situações e acontecimentos muito específicos que construímos coletivamente, sendo, alguns deles, os seguintes: a articulação entre o currículo já construído nos anos anteriores e a Base Nacional Curricular; o olhar para o conhecimento como uma construção múltipla, colocando a palavra versão na pauta das discussões em foco e buscando fortalecer a criação de práticas pedagógicas significativas e inovadoras.

Viabilizar uma proposta curricular que tenha como pressuposto a elaboração de questões e a dúvida sobre os objetos do conhecimento, a curiosidade como disparador de estudos mais aprofundados e a pesquisa; a produção escolar em grupo e/ou parceria, bem como, movimentos de escuta e de observações, em torno da multiplicidade de saberes e fazeres que compõem os cotidianos escolares; conduziu-nos a romper com práticas de gabinete e abrir perspectivas para romper também com o suposto da

história única naquilo que se refere aos fundamentos e proposições em torno de uma ideia de currículo. Optamos pelos arranjos possíveis em torno das formas de apresentar os conteúdos específicos, as competências, as habilidades e metodologias de ensino, buscando "estados de alerta" para a percepção dos modos de aprender das crianças e dos(as) estudantes.

A Secretaria de Educação, cumprindo o seu papel gestor das políticas educacionais para um ensino público de qualidade, procurou envolver os profissionais da educação nos estudos e nos diálogos sobre currículo. Nesse processo de construção muitos foram os avanços considerando as oportunidades de trocas de conhecimentos, de compartilhamentos. Avançamos muito também em relação à valorização do trabalho coletivo, bem como das produções geradas nesse formato de construção.

Professores e professoras, coordenadores, diretores e diretoras, em parceria com os(as) profissionais da Secretaria de Educação se mantiveram ligados a um objetivo comum: trabalhar pela rede municipal e para a Rede. Momento ímpar para a aproximação com as escolas; para a escuta dos profissionais; para a leitura e para os estudos de documentos oficiais. Momento ímpar para deixar à mostra a ousadia de construir um referencial próprio, autoral, mesmo considerando a condição mandatária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, a afirmação de Ivor Goodson (2008), quando do seu olhar para os currículos como "tradições inventadas" nos leva a pensar na invenção como escolha, como um recorte de significado num determinado contexto histórico de produção, como aquele que vivemos hoje, antes e durante a pandemia de Covid-19. Um momento de excepcionalidade, insegurança e incerteza, que expõe, para todos nós, a urgência de conversarmos sobre sentimentos e percepções da experiência que vivemos. O conteúdo programático traçado nesse percurso curricular importa do ponto de vista da tradição escolar, é ela que mantém as rotinas que as instituições de ensino criam, para implementar modos de fazer educação e garantir direitos de aprendizagem. No entanto, a perspectiva de ensino que lida com conteúdos sistematizados requer movimentos de escuta, de possibilidades narrativas e de trocas de pontos de vista. Tais princípios metodológicos sempre se fizeram necessários para o estabelecimento de processos mais democráticos nas relações escolares e com o conhecimento. Ocorre que na situação de pandemia e pós-pandemia eles se tornam essenciais para o enfrentamento de aspectos socioemocionais e afetivos.

Sabendo desse enorme desafio, e da necessidade de propor um referencial curricular para a rede municipal de Juiz de Fora, trabalhamos com afinco e esperamos, sinceramente, que esse legado, construído por tantas mãos, chegue a cada escola e a cada educador como um subsídio para o planejamento educacional e para a criação de práticas significativas e potentes que possam instigar saberes e conhecimentos novos.

Agradecemos a todos e a todas que investiram seus esforços para concluir essa produção que ora tornamos pública. Somos gratos (as) pelas parcerias e pelos vínculos que estabelecemos durante todo esse caminho de construções que certamente promoveu em cada um de nós olhares mais sensíveis para as delicadezas que envolvem os atos educativos.

REFERÊNCIAS

GOODSON, I. **Currículo, teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, J. S.; SIMAN, L. M. Andarilhagens em Chão de Ladrilhos. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender História**: formação, saberes e práticas pedagógicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Denise de Souza Destro
Gláucia Fabri Carneiro Marques

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Com isso, ficou estabelecido que

> A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos (BRASIL, 2017).

Com o objetivo de atender essa prerrogativa legal, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), iniciou a revisão da Proposta Curricular da Rede Municipal que vigorava desde o ano de 2012. Além disso, compreendeu-se que essa revisão possibilitaria também retomar as bases conceituais da Proposta Curricular da Rede Municipal que foi construída coletivamente por diversos profissionais da Educação.

Nesse sentido, a Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE) planejou a revisão curricular da rede em várias etapas. Em um primeiro momento, ficou estabelecida a formação de grupos por componente curricular e Etapa da Educação Básica – Educação Infantil – e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, com a participação de profissionais da SE e das escolas. Os grupos fizeram um estudo comparativo entre a BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) e as Propostas Curriculares da Rede Municipal (JUIZ DE FORA, 2012). Nesse trabalho observou-se os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre esses documentos. Uma questão identificada nesse comparativo foi a similaridade de conceitos utilizados na proposta da Rede, em alguns componentes curriculares ou etapas, e na BNCC. Isso foi observado principalmente na Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática e Geografia. Entretanto, outros componentes se diferenciavam (totalmente ou parcialmente) em relação à forma de organização e/ou concepção de trabalho, como nos componentes História, Ciências, Educação Física e Arte. O estudo comparativo dos vários componentes e Etapas foram apresentados aos diretores(as) e coordenadores pedagógicos nas reuniões mensais.

Em um segundo momento, após a finalização do estudo comparativo, os grupos organizaram uma proposta preliminar para a Rede que foi disponibilizada na plataforma *Moodle* para que os profissionais da Educação das escolas apresentassem sugestões de alterações ou fizessem comentários. No quadro abaixo estão discriminados a composição dos grupos de trabalho por componente e Etapa e o total de escolas que apresentaram contribuições com a proposta postada no *Moodle*.

Quadro 1 – Grupos de Trabalho e Contribuições da Escola

COMPONENTE CURRICULAR/Etapa	COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS	CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS
Educação Infantil	Duas técnicas do DPPF/[1]/SFCPE[2], uma supervisora e três técnicas do DEI[3], duas coordenadoras de escolas municipais.	33 escolas/ creches
Língua Portuguesa	Supervisora do DPPF/SFCPE e três técnicas da DPPF/SFCPE, uma do DEF[4] /SAI[5] , uma do DEF/ SAF[6] e uma professora de escola municipal.	24 escolas
Língua Inglesa	Supervisor do DEF/SAI e técnica do DPPF/SDEAE[7].	9 escolas
Arte	Gerente do DPPF, Supervisor da DPPF/SPAC[8], sete técnicos do DPPF/SPAC e um do DPPF/SDEAE	14 escolas
Educação Física	Técnica da DPPF/SDEAE, dois técnicos do DEF/ SPAPEI[9].	20 escolas
Matemática	Supervisor do DEIN[10]/SACFCP[11] uma técnica da SDEAE, uma do DPPF/SFCPE e duas do DEF/SAI	14 escolas
Ciências	Técnico(a) do DPPF/SDEAE, uma técnica do DEF/ SEJA[12], uma do DIAE[13]/SAEDI[14],um doutorando UFJF[15] e dois professores de escolas municipais.	19 escolas
Geografia	Supervisora do DPPF/SDEAE, um diretor e a coordenadora pedagógica de escolas municipais.	21 escolas
História	Subsecretária da Educação/SE, uma técnica do DEF/SAF, o supervisor do DPPI[16]/SAM[17], uma vice-diretora e três professoras de escolas municipais.	9 escolas
Ensino Religioso[18]	Técnica do DPPF/SDEAE.	Discussão SE
Tecnologia[19]	Supervisora do DPPF/SACFP[20] e técnico do DPPF/ SDEAE e técnica do DPPF/SFCPE	Discussão no grupo Mídia e Educação
Educação de Jovens e Adultos[21]	Supervisora e 2 técnicos(as) DEF/SEJA com 2 técnicas do DPPF/SDEAE	Reunião de avaliação

Fonte: Secretaria de Educação/PJF/2020.

[1]Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação.
[2]Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.
[3]Departamento de Educação Infantil.
[4]Departamento de Ensino Fundamental.
[5]Supervisão dos Anos Iniciais.
[6]Supervisão dos Anos Finais.
[7] Supervisão de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação Escolar.
[8]Supervisão de Projetos de Arte, Cultura e Cidadania.
[9]Supervisão de Planejamento e Articulação de Programas de Educação Integral.
[10]Departamento de Execução Instrumental.
[11]Supervisão de Acompanhamento e Controle de Fundos, Convênios e Programas.
[12]Supervisão de Educação de Jovens e Adultos.
[13]Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando.
[14]Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade.
[15]Universidade Federal de Juiz de Fora.
[16]Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação.
[17]Supervisão de Arquivo e Memória.
[18]A proposta foi discutida em reunião interna da Secretaria de Educação.
[19]A proposta não foi disponibilizada no Moodle, mas houve discussão no Grupo de Estudo Mídia e Educação.
[20]Supervisão de Administração do Centro de Formação do Professor.
[21]A discussão foi disponibilizada no Moodle, mas a avaliação foi realizada em uma reunião específica.

Importa ressaltar que os(as) supervisores(as) e técnicos(as) são professores(as) de diferentes componentes curriculares e/ou coordenadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que estavam atuando na SE no ano em que a discussão e elaboração do Referencial Curricular foi realizada.

Em relação ao componente Ensino Religioso, o trabalho realizado pela Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora era de forma transversal. Com a normatização da BNCC (BRASIL, 2017) foi criado, em nossa Rede, um grupo para fazer a discussão da área do Ensino Religioso no início do ano de 2020, mas com as modificações ocorridas em virtude da pandemia esse trabalho foi suspenso não sendo possível finalizar a proposição. Dessa forma, o presente Referencial apresentará as orientações trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017).

Há de se destacar que a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora apresenta um Referencial Curricular de Tecnologias com o intuito de orientar o trabalho desenvolvido por professores(as). As Tecnologias não são caracterizadas como um componente curricular obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.396/1996 (LDB)(BRASIL, 2017b), porém ofertá-la na carga horária de nossas crianças e estudantes torna-se importante, uma vez que pode ser considerada como um recurso tecnológico educacional potente tanto na aprendizagem escolar quanto na vida social.

Outro aspecto importante a se destacar refere-se à reflexão inicial dos grupos alusivos aos componentes curriculares História e Arte, pois estes decidiram, após o comparativo com a BNCC, manterem as proposições curriculares que já vem sendo utilizadas pelos(as) docentes nas escolas. Sobre a Educação Infantil as proposições da BNCC se apresentaram bastante integradas ao Currículo da Rede Municipal. Dessa forma, o referencial se constitui numa relação direta entre os dois documentos. Assim, seus textos apresentados nesse Referencial Curricular serão os mesmos encontrados nos currículos produzidos no ano de 2012, acrescidos de textos introdutórios com considerações que justificam tal escolha.

Apesar de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não ter sido contemplada na BNCC, o município oferta essa modalidade de ensino e possui uma Proposta Curricular para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A equipe responsável por essas discussões optou, também, por mantê-la nesse Referencial Curricular.

A última etapa da construção desse Referencial Curricular foi a análise das contribuições das escolas. As mesmas foram encaminhadas aos respectivos grupos por componente curricular e Etapas/Modalidades para que estudassem as considerações advindas da comunidade escolar, de forma a relacioná-las ao que foi proposto preliminarmente e construir o documento final.

Dessa forma, foi construído o Referencial Curricular da Rede Muncipal de Juiz de Fora. A produção desse documento resulta de um esforço da SE para valorizar a Proposta Curricular da Rede Municipal construída em 2012 (JUIZ DE FORA, 2012) e redimensioná-la a partir das prerrogativas da BNCC (BRASIL, 2017) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2018). Esse Referencial deverá nortear a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

2 NOÇÕES TEÓRICAS DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Denise de Souza Destro
Tatiane Gonçalves Moraes

Um Referencial Curricular opera com perspectivas teóricas distintas que os diferenciam de um localidade para a outra. O uso de abordagens teóricas se carcaterizam pelo momento vivido, pelos estudos provenientes das diferentes áreas do Conhecimento e, principalmente, pelos processos de disputas por diferentes demandas curriculares. Nesse sentido, apresentamos alguns termos que utilizamos nesse Referencial Curricular de forma a elucidá-los aos profissionais de Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora. No entanto, é importante destacar que as signficações dadas a esses termos não se pretendem ser fixados e únicos, ou seja, devem ser pensados como construções sociais, políticas e culturais acerca de sua inserção no âmbito educacional e que permitem reflexões constantes no fazer pedagógico e nas próprias discussões curriculares.

A partir das considerações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica (DCGNEB) (BRASIL, 2013, p. 16) compreendemos **Educação** como "[...] um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores". Desse modo, a Educação é significada como um direito inalienável, universal, individual e coletivo do ser humano como um indivíduo histórico, social, cultural e político, para o exercício de sua cidadania e de seus direitos (BRASIL, 2013). Assim,

> [...] a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado (BRASIL, 2013, p. 16).

A escola é desafiada a se reinventar constantemente, frente às diferentes demandas que surgem na contemporaneidade e é através da discussão permante de seu PPP que esse reinventar-se pode ser estabelecido. Atrelado ao PPP, temos o currículo escolar, como parte importante e integrante que abarca os conhecimentos e saberes tanto científicos quanto aqueles oriundos das crianças e estudantes que

frequentam as escolas de nossa Rede Pública de Ensino. Segundo as DCGNEB (BRASIL, 2013, p. 17),

> A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Nessa perspectiva, o **currículo escolar** pode ser compreendido como uma produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011) e que muito embora a cultura passa a ser apropriada pelas discussões curriculares, devemos compreendê-la como um processo híbrido e de representação. Nesse sentido, operamos com a noção de currículo trazida pelas DCGNEB (BRASIL, 2013, p. 23) como um "[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a *construção de identidades sociais e culturais*".

Não cabe, na atualidade, um processo de ensino e de aprendizagem pautado em métodos segmentados e alheios aos acontecimentos sócio-políticos-culturais e à vida de crianças e estudantes. Espera-se que o currículo escolar seja construído em processo de diálogo constante, priorizando-se perspectivas que possibilitem a promoção dos processos contínuos de produção, pertencimentos culturais e valorização das diferenças. De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p.6):

> A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidadeque rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

As discussões curriculares abrangem, nesse sentido, não somente a sistematização de conhecimentos dos diferentes componentes curriculares e etapas da EB e modalidades de ensino, mas também aspectos didático-pedagógicos de professores(as), os processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e,

principalmente, a cultura e pertencimentos das crianças e estudantes, em prol de sua formação integral. Não obstante, deve-se atentar para a "[...] compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade" (BRASIL, 2013, p. 22).

No que diz respeito à **aprendizagem**, esse Referencial Curricular a compreende como um processo de interação cultural, em uma relação entre professor(a)/criança/estudante, como trocas culturais que potencializam a formação discente de forma ampla e significativa.

O processo de ensino e aprendizagem de crianças e estudantes deve ser realizado de forma dialogada, contextualizada, desafiadora, estimulando a participação dos(as) discentes nas aulas, ampliando suas formas de ver o mundo e de atuarem nele. Nesse sentido, é importante que se proponha um desenho curricular diferente do que tradicionalmente vem sendo trabalhado em muitas realidades. Um currículo pautado disciplinarmente, muitas vezes, não consegue dar conta das inúmeras possibilidades de aprendizagens significativas que crianças e estudantes podem e têm o direito de construir. Assim, pensar em uma estrutura curricular por áreas, pressupõe a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares, sem que seja necessário abrir mão de seus conhecimentos específicos.

Nesse Referencial Curricular os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento – **Linguagens** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); **Matemática** (Matemática); **Ciências da Natureza** (Ciências); **Ciências Humanas** (Geografia e História); **Ensino Religioso**; **Educação Infantil**; **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) e **Tecnologias**. Para além da interdisciplinaridade entre os componentes, é importante que haja diálogo entre as áreas de Conhecimento, bem como entre as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade EJA. Importa sobretudo que os(as) professores(as), juntamente com seus(as) coordenadores(as) pensem em possiblidades pedagógicas transdisciplinares.

Desenvolver o currículo com uma abordagem **inter/transdisciplinar** exige que haja planejamento do trabalho pedagógico, desde a organização do tempo e do espaço físico, da utilização de equipamentos e materiais, e do engajamento dos atores educacionais com o PPP da escola. A proposta interdisciplinar traz no bojo das suas discussões o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia de Projetos. Ela propõe diálogos entre os diversos componentes

curiculares, ou seja, precisa haver um projeto comum, com um planejamento que as relacione.

Neste sentido, novos conhecimentos são produzidos, menos fragmentados e mais significativo para crianças e estudantes, que passam a perceber interconexões entre os saberes. Portanto, a **interdisciplinaridade** é entendida aqui como uma abordagem de integração entre as diferentes áreas de conhecimento, um trabalho que envolve cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001).

A **transdisciplinaridade** vai além da colaboração entre os componentes curriculares, pois ela exige um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas (MEDEIROS, 2018). Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento (DESCARTES, 1973) e abre possibilidades para pensar problemas contemporâneos. Logo, o conhecimento é concebido como uma rede de conexões onde não apenas as fronteiras entre os componentes curriculares não existem mais, como fica caracterizado que elas formam a parte de um todo integrado (MEDEIROS, 2018).

Nesta perspectiva, a **Avaliação da Aprendizagem**, como parte importante do desenvolvimento de um currículo, deve ser entendida como um instrumento capaz de pomover a autorreflexão, possibilitando ao(à) estudante, que é protogonista no processo de ensino e de aprendizagem, pensar sobre seu percurso perante a construção de um conceito, perceber seus erros e reconstruir caminhos frente a um conhecimento significativo, aplicável, dinâmico.

Na dinâmica de ensinar, a avaliação pode fornecer pistas importantes para educadores(as) e gestores(as), a fim de que estes(as) possam avançar em práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa do processo de ensino e de aprendizagem, com o intuito de vencer as dificuldades apresentadas. Portanto, a avaliação deve ser percebida como um elemento integrador entre aprendizagem e ensino, como um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido (BRASIL, 2017). Além disso, “[...] a avaliação deve ser redimencionadora das ações pedagógicas e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (BRASIL, 2013, p. 123).

Isto posto, a avaliação da aprendizagem é um instrumento mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.1 COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, de forma a assegurar os direitos de aprendizagem como afirma o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) (BRASIL, 2014):

> 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

O termo competência é definida na BNCC como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8).

Serão apresentadas a seguir as Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens

artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

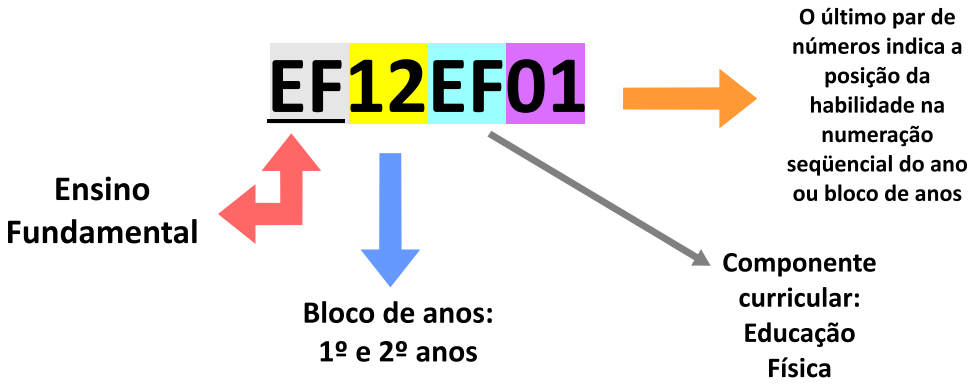
Além das Competências Gerais, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta Competências Específicas para as áreas e outras, para cada componente curricular que estão

destacadas ao longo de seus textos e que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade.

A seguir, apresentamos os textos curriculares dos componentes curriculares seguindo a especifiifcação da BNCC, iniciando com a Educação Infantil; seguindo com a Área de Linguagens (com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Área de Matemática (componente curricular Matemática); Área de Ciências da Natureza (componente Ciências); Área de Ciências Humanas (Componentes Geografia e História); Referencial da EJA; Tecnologias e o Referencial de Ensino Religioso (BRASIL, 2017).

Com exceção dos componentes curriculares História, Arte, Educação Infantil e EJA, os demais apresentam a sistematização de seus conhecimentos por meio de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. A língua Portuguesa, no entanto, se organiza em Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

Em relação às Habilidades, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora optou pela mesma sistematização trazida pela BNCC (BRASIL, 2017), por código alfa-numérico, como no exemplo que se segue:



O código varia de acordo com o ano de escolaridade a que se refere, componente curricular e a ordem que a habilidade aparece no ano de escolaridade. No Referencial Curricular de Juiz de Fora, foram inseridas outras letras ao final do código para identificar de qual documento ela foi retirada. O quadro a seguir explica esse acréscimo:

Quadro 2 – Códigos Alfa-numéricos usados no Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora

CÓDIGOS ALFA-NUMÉRICOS	SIGNIFICADO
EF07HI09	Habilidade da BNCC sem modificação
EF07HI09MG	Habilidade criada por Minas Gerais (Currículo Referência de Minas Gerais)
EF07HI09XMG	Habilidade da BNCC modificada por Minas Gerais (Currículo Referência de Minas Gerais)
EF07HI09JF	Habilidade criada por Juiz de Fora (Proposta Curricular da Rede Municipal – 2012)

Fonte: Secretaria de Educação/PJF/2020

Esse Referencial Curricular deverá embasar a revisão dos PPP das escolas e os planos de ensino anuais dos(as) docentes das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____ Ministério da Educação Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf .Acesso em 05 de agosto de 2020

DESCARTES, R. Discurso do método. In: **René Descartes**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

JUIZ DE FORA. **Propostas Curriculares**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponíveis em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em: 10 set. 2020.

LOPES. A. C.; MACEDO. E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, A. M. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**. Site Sabedoria Política. Disponível em:https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/#:~:text=Interdisciplinaridade%20%C3%A9%20um%20conceito%20que,que%20%C3%A9%20comum%20entre%20elas.&text=Na%20transdisciplinaridade%20h%C3%A1%20uma%20intercomunica%C3%A7%C3%A3o,existem%20fronteiras%20entre%20as%20disciplinas. Acesso em: 18 set. 2020.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em:https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/. Acesso em: 6 jun. 2019.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

Referencial Curricular

da rede municipal de Juiz de Fora

ÁREA DE LINGUAGENS

JUIZ DE FORA
PREFEITURA

Secretaria
de **Educação**

4 ÁREA DE LINGUAGENS

A vida em sociedade faz com que os sujeitos interajam uns com os outros em suas práticas sociais, com os mais diferentes objetivos, e por meio de diferentes linguagens: verbal (que pode ser oral ou visual-motora, no caso de Libras, e escrita) corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Essas interações se dão entrelaçadas aos conhecimentos e aos valores éticos, pragmáticos, estéticos e culturais dessa mesma sociedade.

Neste Referencial Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz e Fora, a Área de Linguagens, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) , ocupa-se dos conhecimentos que se relacionam com as práticas de linguagem dos sujeitos nas mais diversas esferas de comunicação. Portanto são componentes curriculares que organizam a área, que se articulam, de forma que os(as) estudantes não percam a visão do todo, mas que também assimilem as especificidades de cada linguagem: a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa.

No Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento se dará pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, ou seja, os Anos Iniciais e os Anos Finais apresentam um percurso de aprendizagem contínuo, que integra as duas etapas, prevendo a progressiva sistematização das experiências e o desenvolvimento pelos(as) estudantes de uma atitude ativa na construção do conhecimento.

A Área de Linguagens define seis competências específicas que se relacionam com as 10 Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2017) e que asseguram as aprendizagens essenciais pelo conjunto de componentes curriculares que integram a área. Além disso, em cada componente curricular da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) são apresentadas Competências Específicas em consonância com as da área de Linguagem e, consequentemente, com as Competências Gerais desse Referencial Curricular.

Para garantir o desenvolvimento dessas competências específicas por componente, são elencadas um conjunto de Habilidades correspondentes às Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento as quais os(as) professores(as) deverão levar em consideração quando da feitura de seus planos de ensino. A seguir, apresentamos as seis Competências Específicas da Área de Linguagens:

Competências Específicas da Área de Linguagens para o Ensino Fundamental
(BRASIL, 2017, p. 65)

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, continuar ampliando suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes modalidades de linguagem – verbal (oral e escrita) e não-verbal (corporal, visual, sonora) e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, de identidades e de culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

4.4 LÍNGUA INGLESA

O Referencial Curricular da Língua Inglesa foi elaborado a partir da Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA, 2012), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (MINAS GERAIS, 2018). Sendo assim, aspectos importantes destes documentos, bem como o conjunto de Habilidades da BNCC, de caráter obrigatório, compõem esse referencial curricular.

Na organização dos componentes curriculares apresentada pela BNCC (BRASIL, 2017), a Língua Inglesa compõe a área de Linguagens no Ensino Fundamental – Anos Finais, juntamente aos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. Ao organizar esses componentes curriculares a partir da linguagem, parte-se do pressuposto que as diversas práticas sociais, realizadas através da interação entre os sujeitos sociais, são mediadas por diferentes linguagens – verbal (oral, visual-motora, como Libras, e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

Assim, a finalidade é possibilitar aos(às) estudantes "[...] participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens" (BRASIL, 2017, p. 63). Desse modo, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aprendizagens de Língua Inglesa podem permitir a ampliação das práticas linguísticas e culturais e a reflexão crítica sobre os conhecimentos desse componente curricular.

Nesse ínterim, cabe esclarecer que uma mudança trazida pela BNCC (BRASIL, 2017) refere-se ao estabelecimento da Língua Inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com Pessoa e Hoelzle (2017), a Associação de Linguístas Aplicadas/os Brasileiras/os (ALAB) chegou a se posicionar contrária à oferta da Língua Inglesa como obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, argumentado que caberia à escola escolher qual seria a língua estrangeira a ser ensinada. A ALAB defende "[...] que essa escolha deve se pautar por questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil" (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 783). No entanto, apesar de opiniões contrárias ao estabelecimento da Língua Inglesa como componente curricular obrigatório, a BNCC manteve esse posicionamento e foi a partir dele que elaboramos esta proposta curricular.

Desse modo, atendendo à determinação da BNCC (BRASIL, 2017), além de passar por readequação, a Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA,

2012) da Rede Pública Municipal de ensino de Juiz de Fora passa a denominar-se Referencial Curricular Língua Inglesa.

De acordo com a Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA, 2012, p. 9), "[...] o estudo da língua, na educação formal, é um processo constituído (de) e constituído (por) sujeitos. A linguagem possui a propriedade, em suas variedades, de dispor a língua para a troca, para a interação entre os sujeitos". Assim, a Língua Estrangeira/Língua Inglesa, muitas vezes, já presente no mundo dos(as) estudantes informalmente, pode permitir que um outro sistema linguístico-cultural seja inserido em suas vidas (JUIZ DE FORA, 2012).

A Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA, 2012, p. 12) defende que as práticas do ensino da língua adicional tenham "[...] como foco não o ensino da língua adicional, mas, sim, na língua adicional". Assim, o(a) estudante aprende ao mesmo tempo que faz uso da língua inglesa e usa a língua ao passo que aprende (JUIZ DE FORA, 2012). Portanto, assim como na BNCC (BRASIL, 2017), o foco no ensino da Língua Inglesa está no uso social que se faz da língua e nas múltiplas possibilidades de interação que ela possibilita.

Por sua vez, o CRMG (MINAS GERAIS, 2018, p. 608) anuncia basear-se teoricamente "[...] na visão sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e na perspectiva do interacionismo sociodiscurso". Portanto, essa perspectiva dialoga tanto com a Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA, 2012) quanto com a BNCC (BRASIL, 2017). Conforme o CRMG (MINAS GERAIS, 2018, p. 208),

> [...] o enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores em relação ao significado da construção social. Para que a aprendizagem, na perspectiva sociointeracionista, seja possível, o aprendiz deve utilizar conhecimentos sistêmicos de mundo e da organização textual. Esses conhecimentos envolvem aspectos metacognitivos e desenvolvem a consciência crítica do aprendiz no que se refere ao como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores culturais e de projeções políticas.

Dessa forma, a Língua Estrangeira/Língua Inglesa pode possibilitar a participação em várias atividades e dinâmicas sociais, bem como reflexões sobre a realidade social, política, econômica e cultural sendo, portanto, parte da construção da cidadania (PCN apud JUIZ DE FORA, 2012). Em consonância com essa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 241) defende que os saberes

linguísticos desenvolvidos, a partir do estudo da Língua Inglesa, podem propiciar aos(às) estudantes a participação, o agenciamento crítico, "[...] o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade de estudos".

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 241), "[...] é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas". Essa perspectiva traz três implicações importantes para o currículo de língua inglesa (BRASIL, 2017).

A **primeira implicação** demanda a revisão das relações entre língua, território e cultura, pois os falantes da Língua Inglesa não estão restritos aos países que a tem como língua oficial. Ao priorizar a função social e política da língua inglesa, a BNCC (BRASIL, 2017) passa a tratá-la como língua franca. Nessa concepção,

> [...] a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 241).

Esse fenômeno sociolinguístico amplia, sobremaneira, a compreensão sobre a linguagem e as variadas formas de uso da língua. Assim, assume-se o dinamismo e a fluidez não só da língua, mas também das interações em língua inglesa em múltiplos contextos (GIMENEZ et al., 2015). Perspectivar a língua inglesa como língua franca implica considerar as diversas formas de comunicação que, nesse caso, não estão em conformidade com o padrão da língua, mas nem por isso são menos importantes e significativas, conforme pontuam Gimenez et al. (2015). Nesse contexto, destaca-se a função comunicativa da língua, em detrimento das formas de ensino de inglês que se baseiam no modelo do falante nativo e no ensino de estruturas linguísticas (GIMENEZ et al., 2015).

Além disso,

> o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e,

> consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 242).

A **segunda implicação** refere-se à ampliação da concepção de letramento, ou seja, dos multiletramentos, incluindo ainda as práticas sociais do mundo digital:

> [...] no qual a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017, p. 242).

Segundo Roxane Rojo (apud MINAS GERAIS, 2018, p. 616), o conceito de multiletramento está relacionado à "[...] multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica". Desse modo, o multiletramento envolve além da dimensão intercultural, as práticas sociais que ocorrem a partir de vários gêneros textuais, através de diferentes suportes (MINAS GERAIS, 2018). Segundo o CRMG (MINAS GERAIS, 2018, p. 617), "[...] a cada dia surgem novas formas de expressar emoções, sentimentos e valores que se materializam em gêneros híbridos em constante inovação".

Embora a Proposta Curricular Línguas Estrangeiras não utilize o termo multiletramento, ela incorpora a proposta de letramento entendendo-o como "[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas socias de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral" (SOARES apud JUIZ DE FORA, 2012, p. 23).

Assim, sugere que a partir de situações reais de comunicação e considerando a realidade e os interesses dos(as) estudantes, o ensino de Língua Estrangeira/ Língua Inglesa envolva o uso de diferentes gêneros textuais orais e escritos

(JUIZ DE FORA, 2012). Desse modo, os gêneros textuais são definidos como "[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (JUIZ DE FORA, 2012, p. 22). O uso dos gêneros textuais podem proporcionar aos professores

> [...] meios de se aferir o que os alunos têm que fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que precisam ser capazes de compreender e produzir, tanto na modalidade escrita quanto na fala. E além disso, capacitam o docente a entender porque um texto é da forma que é, através de considerações sobre sua finalidade, propósitos e seu conceito de situação e de cultura (JUIZ DE FORA, 2012, p. 23).

A Proposta Curricular Línguas Estrangeiras (JUIZ DE FORA, 2012) concebe a língua como "verbo de ação" devido a seu caráter dinâmico e flexível e defende que a partir do discurso, a língua sofre mudanças através das interações sociais que se dão em contextos diversos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), ao ser considerada língua franca, a língua modica-se e adapta-se a diferentes usos, por falantes "pluri/multilíngues" de diferentes lugares e culturas, assumindo seu caráter híbrido e fluido.

A **terceira implicação** relaciona-se às abordagens de ensino e requer que o(a) professor(a) acolha e reconheça diferentes maneiras de expressar a língua, afastando-se da crença de que existe um "inglês melhor" para ser ensinado e da exigência de "correção", "precisão" e "proficiência linguística" (BRASIL, 2017, p. 242). Trata-se de considerar

> [...] usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. (BRASIL, 2017, p. 242).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), essas três implicações orientam os eixos organizadores recomendados para a Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

[37] Além do texto explicativo da BNCC, acrescentamos um texto complementar sobre o eixo Oralidade retirado do Currículo Referência de Minas Gerais ao final dessa proposta.

Eixos Organizadores

(BRASIL, 2017, p. 243-245)

O eixo **Oralidade**[37] envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via web ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa.

O eixo **Leitura** aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados,

com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/ problematização dos temas tratados.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

As práticas de produção de textos propostas no eixo **Escrita** consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a

finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos(às) estudantes agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

O eixo **Conhecimentos linguísticos** consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os(as) estudantes, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o(a) estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

A proposição do eixo **Dimensão intercultural** nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre

os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.

É imprescindível dizer que esses Eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC (BRASIL, 2017), estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Além de considerar os pressupostos acima explicitados, deve-se articular as competências específicas do componente curricular Língua Inglesa às competências específicas da área de Linguagens e às competências gerais da BNCC (BRASIL,2017).

Competências específicas da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental
(BRASIL, 2017, p. 246)

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

A Proposta Curricular Língua Inglesa está organizada por Eixos, Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Em cada Eixo e Unidade Temática são apresentados os Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem trabalhados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos). Embora as Habilidades previstas nesse referencial curricular não possam ser modificadas, elas podem ser reorganizadas e outras(as) professores(as) em atendimento ao contexto escolar.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	**(EF06LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. **(EF06LI02)** Coletar informações do grupo,perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom language*)	**(EF06LI03)** Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	**(EF06LI04)** Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	**(EF06LI05)** Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. **(EF06LI06)** Planejar apresentação sobre afamília, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo- visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	**(EF06LI07)** Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)	**(EF06LI08)** Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. **(EF06LI09)** Localizar informações específicas em texto.
Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	**(EF06LI10)** Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	**(EF06LI11)** Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. **(EF06LI12)** Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

SUGESTÕES[38](JUIZ DE FORA, 2012, p. 31-32)

Temas: primeiras aproximações e descrições de eventos diários

• Leitura de pequenos textos que apresentem palavras em inglês: nomes de lojas, camisetas, cartões de jogos, telas de jogos de computador, youtube, e-mail, ficha e formulários de cadastramento e identificação de dados pessoais.

• Leitura de textos sobre a rotina diária de uma casa, escola eentorno escolar.

[38] As sugestões foram retiradas da Proposta Curricular Línguas Estrangeiras e cabe ao professor optar por adotá-las ou não.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: *brainstorming*	**(EF06LI13) L**istar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	**(EF06LI14)** Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	**(EF06LI15)** Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 31-32)

Temas: primeiras aproximações e descrições de eventos diários

- Cartão de identidade escolar.
- Pôsteres sobre a presença do Inglês na vida cotidiana do aprendiz.
- Textos bem curtos: e-mail, lista de compras e de endereços.
- Cartazes com plantas baixas de casas, bairros, escola, contendo mobiliário.
- Maquetes de entornos escolares e das casas dos aprendizes.
- Textos curtos sobre a rotina diária do aluno.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	**(EF06LI16)** Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. **(EF06LI17)** Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia	**(EF06LI18)** Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	**(EF06LI19X)** Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias. **(EF06LI20)** Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
	Imperativo	**(EF06LI21)** Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo (‘s)	**(EF06LI22)** Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (’) + s.
	Adjetivos possessivos	**(EF06LI23)** Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
	Advérbios Interrogativos (“WH” *questions*)	**(EF06LI231JF)** Reconhecer os significados dos “WH” *questions*.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 31-32)
Temas: primeiras aproximações e descrições de eventos diários
- Cumprimentos e despedidas.
- Identificação pessoal: nome, idade, endereço, telefone, e-mail.
- Descrição do tempo, calendário e festividades.
- Descrição de espaços (domésticos e públicos), moradias e vizinhanças.
- Números.

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	**(EF06LI24)** Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	**(EF06LI25)** Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado. **(EF06LI26)** Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	**(EF07LI01)** Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-seem brincadeiras e jogos.
	Práticas investigativas	**(EF07LI02)** Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	**(EF07LI03)** Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	**(EF07LI04)** Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	**(EF07LI05)** Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming*, *scanning*)	**(EF07LI06)** Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. **(EF07LI07)** Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
	Construção do sentido global do texto	**(EF07LI08)** Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	**(EF07LI09)** Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
	Leitura de textos digitais para estudo	**(EF07LI10)** Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	**(EF07LI11)** Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 33)
Temas: A vida diária de um adolescente/jovem ou adulto e A cidade, o estado e o país
• Leitura de textos sobre ídolos, esportes, esportistas.
• Resenhas de filmes e livros.
• Descrição de pessoas.
• Leitura de textos e resumos que apresentam uma cidade histórica, litorânea ou turística do interior do Brasil.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	**(EF07LI12)** Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	**(EF07LI13)** Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidadesde organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	**(EF07LI14)** Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias,blogues, entre outros).

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 33)
Temas: A vida diária de um adolescente/jovem ou adulto e A cidade, o estado e o país
• Cartão de identificação de um ídolo.
• Produção de uma proposta de jornal contendo: calendário, festas e comemorações, aniversariantes, resenhas de filmes, resumos de sítios da internet.
• Folheto ilustrado sobre opção de lazer na cidade ou no bairro.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticasde análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	**(EF07LI15)** Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in*, *on*, *at*) e conectores (*and*, *but*, *because, then, so, before, after*, entre outros).
	Pronúncia	**(EF07LI16)** Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).
	Polissemia	**(EF07LI17)** Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	**(EF07LI18)** Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	**(EF07LI19)** Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
	Verbo modal *can* (presente e passado)	**(EF07LI20)** Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado).

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 33)
Temas: A vida diária de um adolescente/jovem ou adulto e A cidade, o estado e o país
- Esportes, jogos, cinema, música.
- Amigos; escola.
- Festas.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	**(EF07LI21)** Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
Compreensão oral	Variação linguística	**(EF07LI22)** Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. **(EF07LI23)** Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal- entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	**(EF08LI01)** Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	**(EF08LI02)** Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	**(EF08LI03)** Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	**(EF08LI04)** Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	**(EF08LI05)** Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	**(EF08LI06)** Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	**(EF08LI08)** Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 34-35)
Temas: Países que usam a língua inglesa no seu cotidiano e Modos de vida
- Leitura de textos sobre os diferentes países que usam a língua inglesa em seu cotidiano.
- Busca em sítios da internet sobre aspectos geográficos e históricos, populacionais e econômicos.
- Redação de resumos sobre esses países.
- Leitura de textos e resumos sobre alimentação, saúde, higiene no Brasil e no mundo.
- Leitura de receitas.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	**(EF08LI09)** Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). **(EF08LI10)** Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	**(EF08LI11)** Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 34-35)

Temas: Países que usam a língua inglesa no seu cotidiano e Modos de vida

- Cartazes e folhetos sobre os países estudados ou sobre seus aspectos pontuais.
- Redação de um resumo sobre um aspecto desse assunto.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	**(EF08LI12)** Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	**(EF08LI13)** Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
Gramática	Verbos para indicar o futuro	**(EF08LI14)** Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	Adjetivos	**(EF08LI152JF)** Reconhecer os adjetivos mais usados em língua inglesa.
	Comparativos e superlativos	**(EF08LI15)** Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
	Quantificadores	**(EF08LI16)** Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some*, *any*, *many*, *much*.
	Pronomes relativos	**(EF08LI17)** Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who*, *which*, *that*, *whose*) para construir períodos compostos por subordinação.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 34-35)

Temas: Países que usam a língua inglesa no seu cotidiano e Modos de vida

- Geografia (principais fronteiras, capital, principais cidades, principais destaques econômicos...).
- História.
- Manifestações culturais (culinária, dança, música, teatro, esportes...).
- Atrações turísticas.
- Descrição de diferentes modos de vida nos diferentes países.
- Hábitos alimentares: refeições, alimentos, bebidas.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	**(EF08LI18)** Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	**(EF08LI19)** Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. **(EF08LI20)** Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua	**(EF09LI01)** Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	**(EF09LI02)** Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. **(EF09LI03)** Analisar posicionamentosdefendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	**(EF09LI04)** Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção dotexto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	**(EF09LI05)** Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Recursos de argumentação	**(EF09LI06)** Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. **(EF09LI07)** Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	**(EF09LI08)** Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	**(EF09LI09)** Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 35-36)
Temas: Invenções, descobertas e fatos históricos / Projeções e plano
• Leitura de textos sobre invenções, descobertas e fatos históricos.
• Leiturade biografias.
• Leitura de textos e resumos sobre biografias de pessoas que se realizaram profissionalmente, pessoalmente.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas,especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	**(EF09LI10)** Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	Escrita: construção da persuasão	**(EF09LI11)** Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
Práticasde escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colega	**(EF09LI12)** Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 35-36)
Temas: Invenções, descobertas e fatos históricos / Projeções e plano
- Produção de textos sobre invenções, descobertas e fatos históricos.
- Produção de biografias.
- Redação de um currículo.
- Redação coletiva de um sketch que descreva uma situação da vida do aluno.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	**(EF09LI13)** Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Conectores (*linkingwords*)	**(EF09LI14)** Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares naconstrução da argumentação e intencionalidade discursiva.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	**(EF09LI15)** Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).
	Verbos modais: *should*, *must*, *have to*, *may* e *might*	**(EF09LI16)** Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

SUGESTÕES (JUIZ DE FORA, 2012, p. 35-36)
Temas: Invenções, descobertas e fatos históricos / Projeções e plano
• Planos de vida: estudo, trabalho, vida pessoal, sonhos.
• Profissões.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	**(EF09LI17)** Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	Expansão da língua inglesa: contexto histórico A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	**(EF09LI18)** Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	**(EF09LI19)** Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Texto Complementar – Eixo Oralidade

(MINAS GERAIS, 2018, p. 625-629)

O Processo de Compreensão Oral (entender)

O Processo de Compreensão Oral (entender) ou ***"listening"*** assume a mesma importância das outras habilidades e deve ser trabalhada no mesmo patamar das outras habilidades. Ela é responsável por grande parte do potencial comunicativo entre os falantes e os estudantes se encantam ao conhecer novos sons, inclusive muitos deles inexistentes na língua materna. Sem oralidade, a língua estrangeira perde grande parte de seu encanto e sedução. E, atualmente, com a disponibilidade da tecnologia digital, o ***"listening"*** pode ser trabalhado com mais eficiência na sala de aula pelo professor através de podcasts, músicas em língua inglesa, vídeos que atraem o interesse dos alunos. Assim como a leitura, a compreensão oral demanda a participação ativa do ouvinte no processo d'e (re) criar o sentido do que ouve em suas interações sociais do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, nas atividades de lazer, envolvendo também os propósitos específicos e os fatores sociais que englobam a relação ouvinte-falante. Ouvir para interagir com amigos numa conversa informal é diferente de ouvir uma música ou um documentário na TV, ou ainda de ouvir uma sequência de instruções para fazer funcionar um aparelho recém-comprado. Isso significa que compreender envolve a percepção da relação interacional entre quem fala, o quê, para quem, por quem, quando e onde.

Nas diversas interações das quais participa ativamente, o ouvinte também estabelece relações entre o que ouve e os elementos extralinguísticos, como os gestos, o olhar, as expressões fisionômicas, além de se ater ao ritmo, à entonação e às pistas contextuais, de modo a ser capaz de compreender a mensagem ouvida.

É importante para o estudante identificar a função comunicativa básica do texto (uma entrevista, um diálogo, uma conversa telefônica, um anúncio publicitário, um podcast, etc.), de modo a compreender o que ouve. O ouvinte faz predições, antecipa, infere, interpreta o não-dito, formula e rejeita hipóteses no processo de atribuição de significados, além de concentrar atenção nas marcas sonoras, como o ritmo e a entonação.

Nesse nível de interação, o ouvinte tenta segmentar o fluxo do discurso em unidades de sentido, partindo do específico (os sons que ouve) para o todo (o assunto e o contexto do evento interacional), ou seja, da superfície textual para o geral, transformando "ruídos" em sons inteligíveis. Na percepção e na decodificação dos

sons, nos marcadores do discurso, o ouvinte competente vai e volta, num movimento cíclico, do geral para o particular e vice-versa, sobrepondo, às vezes, um sobre o outro, na tentativa de construir sentido. Longe de ser um receptor passivo, ele atua ativamente sobre o que ouve para recuperar as intenções comunicativas de quem fala.

Estratégias de compreensão oral

- Ouvir para captar a ideia geral do assunto tratado no texto.

- Ouvir com o propósito de selecionar uma informação específica.

- Ouvir para identificar o gênero textual, o(s) falante(s) envolvido(s) e o contexto da interação.

- Ouvir para entender a ideia principal do texto.

- Ouvir para inferir sentido.

- Ouvir para tomar notas do que foi ouvido.

- Ouvir para captar as marcas do discurso oral.

- Ouvir para inferir sentido com base em traços suprassegmentais (ritmo, entonação, tonicidade).

O Processo de Produção Oral (falar)

Ao fazer uso da língua estrangeira para construir e/ou manter relações sociais por meio da fala, o falante competente utiliza os quatro componentes de competência comunicativa: o textual, o sociolinguístico, o gramatical e o estratégico, articulando usos comunicativos adequados, condições de produção e determinados contextos em que ocorre a interlocução diferente da conversa entre um gerente de banco e seu cliente, que é diferente de uma consulta médica ou de uma teleconferência. Diferentes funções comunicativas e propósitos diferenciados implicam estilos e formas distintas da organização textual, diferentes padrões de ritmo e entonação e diferenças na

alternância entre as falas (ou turnos) dos participantes envolvidos, tendo como base a mobilização dos três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o linguístico.

> A competência comunicativa envolve estar apto a usar a língua de forma apropriada a um determinado contexto. Para isso, os estudantes precisam conhecer as formas linguísticas, os significados e as funções. Eles precisam saber que diversas formas podem ser usadas para expressar uma função e que uma determinada forma pode também satisfazer a diversas funções. Eles devem ainda ser capazes de escolher entre essas formas a mais adequada ao contexto e aos papéis dos interlocutores. Ademais, eles precisam ser capazes de conduzir o processo de negociação de sentidos com seus interlocutores" (LARSENFREEMAN, 1986, p. 131).

Juntos, falante e ouvinte, participam ativamente do processo de produção do texto falado, colaborando um com o outro, negociando e coargumentando, sinalizando suas intenções comunicativas e fazendo os ajustes necessários no decorrer da interação oral.

O texto conversacional organiza-se em turnos, que consistem em cada uma das intervenções dos interlocutores ao longo da interação. Existem interações simétricas (bate-papos do dia-a-dia e conversas telefônicas, por exemplo) em que todos os participantes compartilham o mesmo direito e as interações assimétricas (palestras, aulas, consultas, debates, por exemplo) em que um dos participantes detém a posse da palavra por mais tempo e a distribui de acordo com sua vontade.

Existem regras para as tomadas ou alternâncias de turno (que não são as mesmas nas diferentes culturas em cada um dos países onde a língua estrangeira é falada), não sendo, assim, permitido a nenhum dos participantes da interlocução, tomar a palavra a qualquer momento, mesmo nas interações mais informais.

Os interlocutores tomam ou assumem o turno nos espaços de transição, que se caracterizam por marcas, tais como: silêncio prolongado por parte daquele que detém o turno, entonação característica, marcas de entrega de turno, etc., cujas regras são culturalmente construídas. Caso essas regras conversacionais de tomada e posse de turno (que são específicas nas diferentes culturas) não sejam observadas, o falante corre o risco de se mostrar agressivo, mal-educado, sem intenção de colaborar para que as "negociações" de sentido aconteçam de maneira adequada e eficiente no decorrer da interlocução.

Uma dimensão importante a ser incorporada no desenvolvimento da capacidade de falar (e ouvir) a língua estrangeira relaciona-se à estrutura sonora da língua que está sendo falada (que é diferente da estrutura da língua materna).

O aluno deve aprender a reconhecer e a utilizar os traços ***segmentais*** (diferenças entre fonemas) e os ***suprassegmentais*** (entonação, ritmo, variações da tonicidade), de modo a construir sentido com base nessas marcas sonoras. O objetivo principal do ensino desses traços deve ser o desenvolvimento da capacidade do aluno de adquirir uma pronúncia inteligível, para que possa ser entendido por aquele(s) que interage(m) com ele por meio do idioma estrangeiro.

Acuidade e pronúncia nativa não são metas a serem atingidas pelo aluno de língua estrangeira, desde que a presença dos traços sonoros da sua língua materna (seu sotaque) não interfira na inteligibilidade da sua fala pelos seus interlocutores. As atividades recorrentes em livros didáticos para o desenvolvimento da fala, como, por exemplo, ouvir um diálogo e praticá-lo com um colega, estudar um mapa e descrever o itinerário de um ponto especificado a outro, inventar perguntas sobre uma ilustração e depois responde-las, não preparam o aluno para construir sentido, em colaboração com seu interlocutor, visando a um determinado propósito comunicativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em :01 set. 2020.

GIMENEZ, Telma et al . Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00593.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular Línguas Estrangeiras**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_linguas_estrangeiras.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view/. Acesso em: 6 jun. 2019.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 781-800, Dez., 2017. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840/17465. Acesso em: 23 abril 2020.