

5.2 Componente Curricular: Língua Portuguesa

O componente curricular Língua Portuguesa fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todo o trabalho apresentado para este componente Curricular, no Currículo Referência de Minas Gerais, está de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos apresentados pela BNCC, não havendo exclusões devido ao seu caráter normativo. O documento foi complementado com as orientações produzidas pelo Estado de Minas Gerais, acrescidas de atualizações e especificidades que agora se fazem necessárias à criação do novo currículo, de forma que atenda às demandas surgidas pelo regime de colaboração.

A finalidade básica desse componente curricular é o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, como competência de “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los” (PCN+).

A abordagem acima, ainda que útil para a compreensão das inter-relações entre as disciplinas da Área de Linguagens não pode deixar sem resposta uma questão fundamental: por que e para que manejar sistemas simbólicos? Em outras palavras, que valores, sentidos e razões devem nortear o trabalho com a linguagem e, em particular, por que ensinar e aprender Língua Portuguesa? O modo como representamos e concebemos a linguagem, o que consideramos “domínio das linguagens”, os motivos que orientam esse domínio trazem implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos. Torna-se, pois, essencial explicitar nossa compreensão do que seja linguagem, seu lugar na vida humana e, conseqüentemente, o sentido do ensino do componente.

Nosso objeto de estudo, a linguagem, mostra-se diferente aos olhos do observador, conforme ele a investigue. Por exemplo, como representação do pensamento, e este como representação do mundo. Entretanto, sabemos que, no uso cotidiano da língua, não pensamos conscientemente em formas para traduzir conteúdos, nem em conteúdos preexistentes que buscam formas. Forma e pensamento nascem juntos; nossos pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem, ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras.

Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material - os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita -, mas têm também uma parte

subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e coenunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. Assim, uma frase como “A porta está aberta” pode ter vários sentidos, pode fazer realizar diferentes atos – convidar, expulsar, pedir –, dependendo da entoação, da situação em que é enunciada e das relações existentes entre os interlocutores. Portanto, ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. Nosso conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, nossas teorias científicas e valores, enfim, a memória coletiva da humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que os materializam. Textos feitos de gestos, de formas, de cores, de sons e, sobretudo, de palavras de uma língua ou idioma particular. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar o componente curricular está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa história e de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

Do ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social. Ao se estabelecer e se realizar no espaço eu-tu-nós, sempre concreto e contextualizado, a linguagem nos coloca como sujeitos de discurso e nos posiciona do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem. Não podemos deixar de lembrar aqui as razões que devem nortear nosso papel como mediadores das experiências dos alunos com a interlocução literária. O sentido do ensino e da aprendizagem impõe a ampliação de horizontes, de forma a reconhecer as dimensões estéticas e éticas da atividade humana de linguagem, só ela capaz de tornar desejada a leitura de poemas e narrativas ficcionais. É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder

de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida.

Há que se levar em consideração as transformações das práticas de linguagens contemporâneas decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Essas novas linguagens não só envolvem novos gêneros e textos, cada vez mais, multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de interação.

5.2.1 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Essas competências expressam os direitos de aprendizagem que os estudantes têm ao longo da Educação Básica. O conceito de competências consiste na mobilização de conhecimentos -- sejam conteúdos ou procedimentos; de habilidades -- sejam elas práticas cognitivas, socioemocionais, de atitudes ou valores para resolver questões cotidianas mais complexas ou menos complexas. As competências do componente de Língua Portuguesa estão em consonância com as competências da área de Linguagens e com as competências gerais da BNCC.

5.2.2 RELAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR COM AS CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

O Currículo Referência de Minas Gerais apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Além disso, contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento. Propõe, ainda, princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que, as escolas mineiras possam preparar seus alunos para este novo tempo.

Ao priorizar as competências de leitura e escrita, o currículo define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e habilidades, a serem desenvolvidas com e pelos alunos, no decorrer do ensino fundamental tornando visível para o professor, o foco e os objetivos de sua atuação. Numa nova era em que a linguagem contemporânea – multissemiótica e multimidiática – possibilita novas formas de produzir, replicar e interagir com os conteúdos, os diferentes formatos e gêneros textuais ganham destaque e passam a fazer parte do nosso dia-a-dia. É papel Componente Curricular Língua Portuguesa,

considerando a sua finalidade, possibilitar a análise de práticas e textos pertencentes aos gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a desenvolver uma relação mais crítica com o conteúdo em circulação e uma presença mais ética nas redes sociais.

Logo, em decorrência disso, é um dos desafios da escola a formação das novas gerações, estimulando a exploração, análise e uso de múltiplas linguagens, a partir de uma consciência ética e crítica em relação ao conteúdo e a multiplicidade ofertas midiáticas e digitais presentes na contemporaneidade e contempladas no Currículo Referência de Minas Gerais.

5.2.3 DIRETRIZES PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR

O ensino de Língua Portuguesa deve qualificar os estudantes para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania, formando-os locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua e aos gêneros de discurso do domínio público, bem como aos gêneros surgidos ou modificados pela cultura digital, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os objetos de conhecimento e práticas de ensino selecionadas devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.

Ao componente Língua Portuguesa cabe assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Os objetos de conhecimento, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso em diversas práticas, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo do componente curricular Língua Portuguesa aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, para o desenvolvimento de competências específicas. Vale destacar que essas competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

Para isso, a sala de aula e todos os ambientes de aprendizagem, além de precisarem ser organizados como espaços acolhedores e seguros que propiciem aos educandos a sensação de bem-estar, devem ser pensados didaticamente a fim de favorecerem as situações de aprendizagem e desenvolvimento através da utilização de práticas mediadoras de vivência de aprendizagem. Essas práticas devem proporcionar a educação integral dos estudantes nas suas dimensões física, intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica, para que eles possam sentir-se estimulados, curiosos e capacitados para resolver com autonomia demandas mais complexas, tanto das situações específicas de aprendizagem na escola, quanto da vida, de modo mais amplo.

No Currículo Referência de Minas Gerais, a educação integral é compreendida como responsável pela construção de realidades multidisciplinares de educação, mediante a compreensão de que a escola se concretiza como espaço que permite aos estudantes a apropriação de ferramentas que os capacitam para obter informação e produzir conhecimentos, condições para sua aprendizagem e formação como sujeito e cidadão.

A proposta é estimular a aprendizagem, a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, trazendo para a aula questões práticas de vivências para serem analisadas à luz da teoria e dando significado ao conhecimento. Todo esse processo deve se dar através de uma aprendizagem ativa, onde o estudante se faz protagonista do processo ensino-aprendizagem devendo se engajar de maneira participativa e colaborativa na aquisição do conhecimento.

Na aprendizagem ativa, o professor parte das habilidades que pretende desenvolver em seus estudantes, mais do que no conteúdo a ser transmitido. Isso não significa que a centralidade do processo sai do professor e passa para o estudante, mais do que isto, ela passa a ser compartilhada, em que o estudante interage com o objeto do conhecimento, com o outro e com o próprio professor, reconhecendo-se no lugar de sujeito no processo de conhecer e organizar situações de aprendizagem. Nessa interação, o professor também é sujeito aprendiz no processo educativo e, sendo assim, também aprende. Mas não o mesmo que o aluno. Suas aprendizagens referem-se- além do que concerne a ele como pessoa (valores, emoções, sentimentos, modo de se relacionar com o outro etc.) – isso evidencia seu papel social de professor: o que ensinar; como ensinar; de que modo os alunos compreenderam o que foi tematizado na atividade planejada; quais as razões- ou ações- podem estar impedindo aprendizagens da classe (ou de alguns alunos) e quais podem estar favorecendo, entre outros aspectos. Desse modo, é fundamental considerar que os conhecimentos são constitutivos das competências e que não é possível o desenvolvimento das mesmas sem o domínio dos aspectos necessários para a sua constituição.

Ainda sobre as diretrizes para o ensino do componente curricular, também adotamos a perspectiva inclusiva, segundo a qual todos têm o direito de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Todos os alunos devem ser acolhidos independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou econômicas. E todos têm o mesmo direito à aprendizagem, pois as diferenças são inerentes à condição humana e ao exercício da convivência, além de supor saber lidar com elas, precisa considerar que são as diferenças que permitem diversas compreensões de mundo e da pessoa, ampliando a perspectiva do olhar de cada um sobre a realidade vivida. Assim, as dificuldades enfrentadas no processo evidenciam a necessidade de se criar alternativas para a superação das mesmas, a fim de favorecer a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos.

Enfim, nessa perspectiva inclusiva, cabe à escola fazer valer uma das competências apresentada pela BNCC e, também apresentada no Currículo de Referência de Minas Gerais, em todos os componentes curriculares: “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” (9ª Competência Geral da BNCC; p. 10).

5.2.4 ESPECIFICIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR

A seleção dos objetos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de análise de recursos linguísticos e semióticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. A proposta é a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Como foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha a centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Os estudos linguísticos atuais mostram que o usuário da língua pode se mostrar competente para interpretar ou produzir determinado gênero de texto, mas não outro, pois cada situação comunicativa lhe faz exigências específicas. Essa constatação joga por terra a concepção de que se pode ensinar um gênero prototípico de texto, a partir do qual o aluno se tornaria capaz de produzir e interpretar os diferentes gêneros de textos exigidos pelas práticas sociais de linguagem. Portanto, para expandir as possibilidades de uso da língua, é necessário trabalhar com textos orais e escritos representativos dos diversos gêneros, inclusive e, em especial, textos produzidos em situações de interação diferentes daquelas do universo imediato do aluno. Contemplar a diversidade não significa, porém, pretender ensinar todos os gêneros – até porque eles são praticamente em número ilimitado, criam-se e recriam-se historicamente – nem ensinar todos os gêneros de uma só vez.

As práticas pedagógicas de compreensão e produção devem dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos mais familiares aos alunos e se encaminhando para os mais distantes de sua experiência imediata. A função social e a

estrutura de determinados gêneros é mais facilmente apreensível que a de outros, consideradas as possibilidades da faixa etária e da etapa de desenvolvimento do aluno. Assim, gêneros do domínio privado, como bilhetes, cartas, convites, são de mais fácil leitura e produção que textos do domínio público, especialmente aqueles produzidos em situações de comunicação formal, como atas ou palestras. É preciso, porém, ter em mente que, ao final da Educação Básica, o aluno deve estar em condições de usar a linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução (assembleias, palestras, seminários de caráter político, técnico, leitura e produção de textos mutissemióticos, de textos científicos, etc.) e demonstrar disposição e sensibilidade para apreciar os usos artísticos da linguagem.

Considerando as dimensões da recepção, circulação e da produção, é preciso observar que interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades. Assim, em determinada etapa da aprendizagem, um aluno pode ser capaz de ler uma reportagem, mas não de produzir um texto desse gênero. Vale ainda lembrar que há gêneros que os usuários só precisam interpretar, mas não produzir. Constitui, portanto, critério de seleção a distinção entre a competência de leitura e a de produção, uma vez que elas não são equivalentes, nem caminham de forma sincronizada.

É importante destacar alguns pontos a serem considerados pelo professor no momento de selecionar os textos e as práticas pedagógicas:

- Usar textos completos é melhor que usar fragmentos. Quando a opção for por usar um fragmento, é preciso cuidar para que os recortes tenham unidade de sentido e sejam adequadamente contextualizados.
- Buscar textos em suportes dirigidos ao público infanto-juvenil (livros literários e paradidáticos, revistas infanto-juvenis, suplementos de jornais dirigidos ao público com o qual será trabalhado e em outras mídias) e em autores canônicos mineiros, nacionais e estrangeiros que se dedicam a escrever para a faixa etária pode contribuir para a qualidade do material a que se expõe o aluno e facilitar a sequenciação dos textos, quanto ao nível de dificuldade de leitura. Mas também contemplar o marginal, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

- Avaliar em que medida as inferências, os pressupostos e os raciocínios exigidos para a compreensão ou produção do texto estão ao alcance dos estudantes. Algumas inferências são mais simples, por exigirem conhecimentos prévios comuns a todos; outras exigem conhecimentos específicos, que podem não fazer parte da bagagem cultural dos alunos de determinado meio social e faixa etária. Não se trata, é claro, de deixar de trabalhar textos que exijam inferências e raciocínio mais complexos, mas de explicitar para e com os alunos os conhecimentos e estratégias necessários à produção de sentido.
- Considerar que, quanto mais implícitas estão as marcas do ponto de vista do locutor como ocorre, por exemplo, em passagens onde há alusões, metáforas e ironia, mais sutileza se exige do interlocutor. A adequada interpretação global de um texto e sua produção dependem da compreensão dos efeitos de sentido de imagens e comentários implícitos, que podem ser reveladores do ponto de vista e da ideologia daquele discurso.
- Ter em vista que os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura. Ler um verbete de enciclopédia para localizar determinada informação exige estratégia diferente daquela exigida quando se lê esse mesmo verbete com o objetivo de resumi-lo. Ler um poema para apreciá-lo é diferente de ler esse mesmo poema com o objetivo de descrever e relacionar marcas linguísticas e efeitos de sentido. De forma análoga, as condições e objetivos de produção interferem no resultado do texto produzido.
- Considerar que textos de gêneros diferentes exigem estratégias de leitura e produção diversas e que tarefas diferentes propostas a partir de um mesmo texto também podem requerer a ativação e articulação de habilidades distintas e, portanto, podem apresentar graus diferentes de exigências e complexidade.
- Ponderar que o texto literário não deve ser usado apenas como pretexto para abordagens sobre a língua, mas, principalmente, para contribuir na formação de leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem.

Ao escolher o gênero a ser estudado em uma etapa de ensino, o professor poderá e deverá selecionar, previamente, no repertório de recursos linguísticos, aquele ou aqueles que serão mais oportunos estudar sistematicamente. A apropriação consciente de recursos linguísticos específicos – por exemplo, formas disponíveis para expressar a ideia de oposição, modos de expressar ordens, pedidos e conselhos, estratégias de relativização, conhecimento de prefixos e sufixos mais produtivos na formação de palavras da língua, etc. – pode e deve ser tomada como objeto de estudo sistemático, de

forma a garantir o controle sobre o que está sendo ensinado e aprendido pelos alunos. Cabe ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos estudantes, selecionar os conhecimentos linguísticos que deverão ser estudados, mas sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte.

Lembramos que foco não é apenas o objeto do conhecimento, em si. Ele deve ser, além do objeto, devem também ser pensadas as questões didáticas implicadas no ensino. Por isso, o professor deve estar atento aos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o que será estudado em relação aos gêneros, às práticas de leitura e produção de textos ou aos conhecimentos linguísticos para acompanhar a progressão das habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes.

Veamos, a seguir, uma análise de como se dá a progressão de uma habilidade de leitura de textos jornalísticos:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	PROGRESSÃO DE HABILIDADE DE LEITURA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS				
	4º ANO	5º ANO	6º E 7º ANO	8º ANO	9º ANO
LEITURA	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, os participantes, local e momento/ tempo da ocorrência do fato noticiado.	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato, veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato, divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos.	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

Veamos:

- a) trata-se de uma progressão pertencente ao eixo da leitura, a respeito dos fatos e informações presentes em notícias que circulam na mídia impressa e/ou digital;

b) a progressão se dá:

1- pelo tipo de tarefa cognitiva proposta: identificar (4º ano) → comparar, analisar e avaliar (5º, 6º e 7º anos) → justificar e checar (8º ano) → analisar, comentar e comparar (9º ano).

2- pelo aspecto em foco: fatos e contexto em um texto (4º ano) → informações sobre o mesmo fato presentes em textos/veículos/mídias diferentes (5º ano) → avaliar a confiabilidade de um texto/veículo/mídia (6º e 7º ano) → justificar semelhanças e diferenças de informação no tratamento que um fato recebe em diferentes veículos/mídia (o que implica a identificação de valores subjacentes aos textos/veículos), conferindo a veracidade em sites/checadores (8º ano) → tratamento que fatos de relevância social recebem conferindo a veracidade por meio de serviços de curadoria (9º ano).

3- pela complexidade do texto/veículo/mídia: embora não esteja explicitado, esse critério deve ser orientador do trabalho, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

4- pelo grau de autonomia do estudante ao realizar a tarefa: este critério também não está explicitado nessa progressão, mas sim em outras (indicado por expressões como de modo independente, com auxílio do professor, p.e.), o que nos coloca a possibilidade de incluí-lo, considerando a natureza do processo de aprendizagem.

Finalmente, é importante ressaltar que, qualquer que seja o recorte ou a organização escolhida, o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, para que ensinar e do nível de dificuldade da tarefa proposta. Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e sequenciar os objetos de ensino, considerando o que for, de um lado, possível a seus estudantes e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola.

As práticas das aulas de Língua Portuguesa devem buscar articular competência de uso da língua com a competência de reflexão sobre o texto que a concretizou, analisando-o em suas dimensões discursivas ou interativas, semântica e formal. Essas práticas, já instituídas na BNCC, consistem em práticas de linguagem nos quatro eixos/ práticas de linguagem: leitura/escuta; produção (escrita, oral e multissemiótica); oralidade; análise linguística/semiótica.

5.2.5 EIXO / PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUITA

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. As leituras devem ser trabalhadas com os seguintes propósitos: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimento de leitura; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; apresentar e sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outros.

A leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

As práticas de leitura devem ser trabalhadas, de forma inter-relacionada, às práticas de uso e reflexão.

5.2.6 EIXO / PRÁTICAS DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTOS

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes propósitos comunicativos, em conformidade aos variados campos da atividade humana.

Da mesma forma que na leitura, as habilidades a serem desenvolvidas referentes à produção textual, devem ser contextualizadas (finalidades, interlocutores, suportes, recursos), por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. A produção textual deve se ater aos processos de planejamento, elaboração e revisão/edição textual.

As práticas de produção devem ser trabalhadas, de forma inter-relacionada, às práticas de uso e reflexão.

5.2.7 EIXO / PRÁTICAS DE LINGUAGEM: ORALIDADE

A oralidade é uma forma de comunicação que remonta à época clássica, quando as epopeias, tragédias e comédias eram dadas a conhecer e transmitidas pela via oral e não pela modalidade escrita. O lugar da competência oral no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos, negligenciada durante muitos anos no ensino de línguas, tem vindo a ser repensada nas últimas décadas, ganhando uma nova importância (Amor, 1994, p. 66; Valls, 2010, p. 12), já que se foi reconhecendo que, para comunicar, não basta ter conhecimento da gramática e do léxico, nem mesmo compreender textos orais; é necessário saber interagir verbal e oralmente na língua que estamos a aprender (Duarte, 2015, p. 57).

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato direto, face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

As práticas de oralidade devem ser trabalhadas, de forma inter-relacionada, às práticas de uso e reflexão.

5.2.8 EIXO / PRÁTICAS DE LINGUAGEM: ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA

Esse eixo, como já apresentado anteriormente neste documento e reforçado pela BNCC quando diz que esse eixo envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsável por seus efeitos de sentido seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. A análise linguística/ semiótica tem como finalidade propor ao estudante a reflexão sobre as diferentes possibilidades e recursos da língua na produção de sentido e sua utilização nas práticas de interação social.

Os conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. Para maior conhecimento, conheça quadro, apresentado na BNCC, referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros.

A seguir, serão apresentados os campos de atuação. Eles foram organizados no Currículo Referência de Minas Gerais seguindo os moldes da BNCC. Posteriormente, serão apresentados os objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada um deles.

Os campos apresentados não são colocados apenas como uma organização ou como critérios de seleção gêneros textuais. Eles contextualizam as habilidades em práticas de linguagem em leitura, produção de texto e análise linguística e semiótica. Têm também a função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.

São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública:

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação da vida pública
	Campo jornalístico-midiático

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções

de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico/midiático se conectam com as de atuação na vida pública. A exemplo da reportagem científica que transita tanto pelo campo jornalístico/midiático quanto pelo campo de divulgação científica.

5.2.9 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na sociedade atual, são exigidos do indivíduo conhecimentos e habilidades que lhes permitam interpretar e analisar, de maneira crítica, a crescente quantidade de informações, veiculadas com velocidade cada vez maior. Aliados a isso, temos testemunhado nos últimos anos, o intenso desenvolvimento tecnológico, cujos reflexos são percebidos, cada vez mais, em nosso dia a dia.

Nesse contexto, conhecer e usar bem a língua materna se faz altamente necessário para que o cidadão participe ativamente do mundo em que vive. O conhecimento linguístico possibilita que ele solucione problemas do cotidiano, tenha acesso aos bens culturais e participe ativa e criticamente da sociedade da qual está inserido.

Os primeiros anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são dedicados, especialmente, ao processo de “alfabetizar letrando”, isto é, a possibilitar ao aluno que tenha acesso a práticas letradas e a participação nessas práticas, ao mesmo tempo em que a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita são explorados.

Já os últimos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora continue existindo a preocupação com a alfabetização, a ênfase recairá sobre o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos escritos e orais, bem como sobre aspectos da análise linguística necessários às práticas de ler, escrever, ouvir e falar.

O compromisso com a formação do aluno visando à sua participação em práticas letradas assume, então, nesta etapa do Ensino Fundamental, importância ainda maior. Cabe ao professor promover situações diferentes daquelas que os alunos encontram cotidianamente, de modo a ampliar o seu universo cultural e aprimorar suas capacidades de uso da linguagem.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem:

perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. A humanidade levou milênios para estabelecer a relação entre um grafismo e um som. Durante esse período, a representação gráfica deixou de ser motivada pelos objetos e ocorreu um deslocamento da representação do significado das palavras para a representação convencional de sons dessas palavras. No alfabeto ugarítico, por exemplo, as consoantes, mais salientes sonoramente e em maior número foram isoladas primeiro.

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;

- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

Mencionamos a primeira relação ao dizer que a criança está relacionando com as letras não propriamente os fonemas (entidades abstratas da língua), mas fones e alofones de sua variedade linguística (entidades concretas da fala).

O segundo tipo de relações – as relações fono-ortográficas do português do Brasil – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc,

/j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s – /s/ e /z/; z – /s, /z/; x – /s, /z/, /ʃ/,

/ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ).

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas.

Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo “regras”.

As regulares contextuais têm uma escrita regular (regrada) pelo contexto fonológico da palavra; é o caso de: R/RR; S/SS; G+A, O, U/ GU+E, I; C+A, O, U/QU+E, I; M+P, B/N+outras, por exemplo.

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com o sufixo /ise/ com C (chatice, mesmice); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro com ão e todas as outras com M; flexões do Imperfeito do Subjuntivo com SS; Infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º a 5º anos e depois.

Todo o restante das relações é irregular. São definidas por aspectos históricos da evolução da ortografia e nada, a não ser a memória, assegura seu uso. Ou seja, dependem de memorização a cada nova palavra para serem construídas. É, pois, de se supor que o processo de construção dessas relações irregulares leve longo tempo, se não a vida toda. Por fim, temos a questão de como é muitas vezes erroneamente tratada a estrutura da sílaba do português do Brasil na alfabetização. Normalmente, depois de apresentadas as vogais, as famílias silábicas são apresentadas sempre com sílabas simples consoante/vogal (CV). Esse processo de apresentação dura cerca de um ano letivo e as sílabas não CV (somente V; CCV; CVC; CCVC; CVV) somente são apresentadas ao final do ano.

As sílabas deveriam ser apresentadas como o que são, isto é, grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno do vogal núcleo.

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de) codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Em relação à utilização de gêneros menos simples selecionados para o trabalho, é preciso considerar que esse impacto relaciona-se apenas ao registro gráfico, dado que os alunos podem produzir textos organizados em gêneros diversos- contos, p.e.- oralmente, organizados em registro literário, ditando para que o professor o registre graficamente. Isso oferece aos alunos a possibilidade de irem se familiarizando com registros linguísticos distintos (literário, formal, informal etc.), procedimentos de produção e revisão de textos (que o professor deve problematizar na tarefa de produção coletiva, funcionando como referência de bom escritor para alunos). Do mesmo modo, na leitura em voz alta realizada pelo professor nos anos iniciais, de 1º ao 3º, quando os alunos ainda não compreenderam o sistema de escrita, é possível que os procedimentos de leitura vão se desenvolvendo pela problematização feita pelo professor durante a atividade de leitura em voz alta. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais

familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.

Nesta perspectiva, o Currículo Referência de Minas Gerais de Língua Portuguesa valoriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que se propõe aqui o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua).

Reforçando as concepções descritas acima, entendemos a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia, e o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita.

Nesse contexto, propomos para a sala de aula um trabalho que privilegie, de um lado, práticas de uso da língua e, de outro, práticas de reflexão sobre o uso, sobre a própria natureza do sistema linguístico. Assim, acreditamos dar ao aluno oportunidades de ouvir e ler com compreensão e de falar e escrever com coerência, em situações sociais cada vez mais diversificadas.

Em oralidade, propõe-se a produção de textos orais, considerando as diferenças entre língua falada e escrita e as formas específicas de composição do discurso oral, em situações formais e informais. Além disso, a variação linguística deverá ser explorada de acordo com a diversidade de práticas orais de uso da linguagem.

Em leitura, o foco está na interação ativa entre leitor/ouvinte/expectador com textos escritos, orais e multissemióticos oriundos de diferentes campos de atividade humana. Para aprimorar a compreensão leitora, é sugerido que sejam proporcionadas ao aluno diversificadas experiências de ler, ouvir, comentar textos escritos etc. Essas experiências devem incluir a reflexão sobre quem escreveu, para quem, sobre o quê, com que

finalidade, em qual tempo e espaço, como o texto circulou e chegou até nós. A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana.

Em produção de textos, propõe-se o engajamento das crianças em situações reais de produção de textos verbais, não verbais, multimodais/multisemióticos, considerando o uso das linguagens adequadas ao contexto de produção, recepção e circulação. As práticas de escrita são iniciadas já no primeiro ano do Ensino Fundamental com o apoio do professor, ainda que as crianças não dominem o sistema alfabético de escrita. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, as crianças aprimorem gradativamente essas habilidades.

No eixo análise linguística/semiótica, as habilidades a serem desenvolvidas vinculam-se às práticas propostas nos eixos oralidade, leitura e produção de textos, focando nos dois primeiros anos a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

A meta a ser alcançada é que, nos primeiros anos de escolaridade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança esteja dominando o sistema alfabético de representação da escrita para escrever seus textos e ler com autonomia e compreensão dos textos apresentados. Deve ter, pois, consolidado não só as habilidades a respeito do funcionamento da língua escrita, mas também as habilidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, bem como ter desenvolvido o gosto e o apreço pela leitura, consideradas para este segmento de aprendizagem.

Ao final do quinto ano de escolaridade do Ensino Fundamental, os alunos deverão avançar nos processos de escrita, com o domínio da ortografia e da textualidade, e na leitura na interpretação e compreensão dos textos. Deverão, assim, ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto, realizar inferências e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical, para serem compreendidos e para compreender os discursos que produz e os discursos que circulam na sociedade, como experiência e lugar de identidade e de cidadania, ou seja, se apropriar dos novos letramentos e aprimorar os letramentos já adquiridos.

5.2.10 MULTILETRAMENTOS

A necessidade de expandir a visão de letramento tradicional, focado predominantemente nas habilidades de leitura e escrita da linguagem verbal (JEWITT, 2008, p. 244), para uma proposta mais abrangente sobre a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva, considerando os variados recursos semióticos mobilizados, é consensual entre muitos pesquisadores. Tal perspectiva da linguagem se relacionada ao contexto contemporâneo que é marcado, principalmente, por grandes desenvolvimentos tecnológicos e pelo fenômeno da globalização, o qual tem como uma de suas consequências a aproximação entre a imensa diversidade cultural e social

Nesse contexto, apesar da relevância do letramento voltado para o exame da linguagem verbal, surge a necessidade de pensar novas formas de letramento. Uma das discussões iniciais sobre a expansão do conceito de letramento proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) apontou o termo “multiletramentos” para definir uma nova abordagem, a qual oferece argumentos para repensar os letramentos e suas implicações para a participação social na vida pública, econômica e comunitária (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Várias atividades das quais participamos exigem o conhecimento de inúmeros saberes contemplados nos multiletramentos, baseados na manipulação de uma multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos, diferentemente de uma visão de letramento embasada na apreensão de regras e sua aplicação de maneira correta (COPE; KALANTZIS, 2008). À medida que nos educamos em direção aos multiletramentos, as ações em busca de uma participação mais influente na vida contemporânea se tornam mais informadas segundo conhecimentos e processos especializados. Tal especialização está relacionada a saber interagir em situações (gêneros discursivos) familiares e não familiares e ser capaz de procurar por pistas para uma participação mais apropriada nessas práticas (COPE; KALANTZIS, 2008), uma vez que os saberes dos multiletramentos podem ser definidos como “as habilidades de interagir com a pluralidade (LO BIANCO, 2000, p. 99), como leitores e produtores de texto.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45).

Uma vez que o objetivo pedagógico dos multiletramentos é “proporcionar aos alunos uma percepção sobre como padrões de significação são produtos de diferentes contextos” (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 205), o reconhecimento e uso desses padrões depende, dentre outros fatores, da manipulação de diferentes modos semióticos. O letramento

multimodal é uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos, e está relacionado à referida manipulação de diferentes modos semióticos.

5.2.11 LETRAMENTO MULTIMODAL

Conforme indicado no manifesto de 1996 do Grupo de Nova Londres, uma das ideias principais que informa a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e inter-relação de diferentes modos semióticos. Dentre as grandes áreas que contemplam essa complexidade e inter-relação, o letramento multimodal recebe atenção especial por incorporar e reunir os saberes necessários para lidar com esses diversos modos semióticos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 17). Considerando os dois argumentos que justificam a multiplicidade defendida pelos multiletramentos, a diversidade cultural e linguística de um lado, e a influência de novas tecnologias comunicativas de outro, “[e]m ambos os casos, tem-se em mente modos de representação mais amplos e mais dinâmicos do que exclusivamente a linguagem verbal” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 45). Tais constatações apontam para a importância do letramento multimodal, como um conjunto de práticas que consideram essa ampliação de foco da linguagem verbal para outros modos semióticos a fim de dar conta dessa multiplicidade.

Os saberes que envolvem os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas. Manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido.

Segundo Rojo (2012) existe uma necessidade de se incluir no currículo escolar a ampla multiplicidade das novas culturas e textos que surgem no mundo globalizado com o subsídio das novas tecnologias, visto que já estão presentes na vida dos alunos, mas ainda não estão presentes na escola.

O ensino pautado nos textos multimodais possibilita ao aluno compreender essa diversidade encontrada nos mais diferentes meios de comunicação presentes no cotidiano, sendo, diante disso, cada vez mais “frequente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula” (DIONÍSIO, 2005, p. 140). E essa preocupação é norteadada pelo seguinte fato “todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal” (idem, p. 141, grifo da autora).

Mayer (2001) apud Dionísio (2005) diz que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas” (p. 141) constate-se então que quando procuramos uma metodologia que abrange palavras e imagens, aliamos a ludicidade à interação e com isso despertamos um maior interesse nos alunos em aprender.

5.2.12 A NOVA IDADE QUE INTEGRA O ENSINO FUNDAMENTAL, O EDUCAR E O BRINCAR

Algumas características das crianças de seis anos as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, atendendo ao disposto na Lei nº 11.114/2005, e posteriormente a Lei nº 12.274/2006, as crianças adentraram formalmente à escola aos 06 (seis) anos de idade. Acredita-se, pois que os ordenamentos sinalizam que essa entrada, ‘mais cedo’ na escola, não significa que a educação infantil deva ocupar-se da preparação das crianças para a entrada no ensino fundamental, mas que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e processos formativos, salvaguardando o jogo, o brinquedo e a ludicidade como perspectiva formativa. Neste contexto, necessário se faz olhar atentamente para o que se denomina especificidades da infância, o que implica considerar aspectos que vão para além da adaptação física/estrutural, para o acolhimento das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Melhorar as condições de equidade e qualidade na educação básica, estruturar o novo ensino fundamental e assegurar o ingresso, com tempo de aprendizagens na e para a alfabetização e o letramento.

A importância de ocupar-se da passagem da criança do centro de educação infantil, para a pré-escolar, aos anos iniciais está condicionada à entrada da criança na atividade principal, que passa a ser o estudo. Conforme Leontiev (1978 apud FACCI, 2004, p. 70), “[...] o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes”. Ainda para Elkonin (1987 apud FACCI, 2004, p. 73), as atividades das

crianças são variadas. Em razão disso, “A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises”. As crises surgem no limite entre as duas idades e marcam o fim de uma etapa e o começo de outra. Os períodos de crise produzem mudanças bruscas, rupturas na personalidade da criança, podem durar vários meses, um ano, dois ao máximo. O movimento/fase das crises, anunciado pela autora, assume diferentes desmembramentos e impactos nas relações familiares e escolares. São momentos críticos que demandam posturas acordadas entre pais e professores, tendo em vista as individualidades que marcam o ser de cada criança. Para Leontiev (1978 apud FACCI, 2004), as crises são inevitáveis, o que é evitável são os momentos críticos e a rupturas que impactam qualitativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças neste período, diferente em cada criança. Neste movimento teórico/reflexivo, destacam-se as contribuições de Fortuna (2000, p. 122), a qual diz que: Defender o brincar na escola, por outro lado não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

O Currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. (BRASIL, 2010, p. 06).

Neves (2011) ocupa-se da necessidade de valorização das crianças e do respeito aos processos de aprendizagem vivenciados pelas mesmas. Destaca que há uma multiplicidade de situações que formam as práticas educativas: dentre eles destaca a cultura dos pares, o ser criança, e a cultura escolar e dos professores. Cita que as práticas educativas devem estruturar-se em torno das brincadeiras e do letramento, visto que ambas alcançam diferentemente a educação infantil e os anos iniciais.

Para Heck (2012), os principais mediadores no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais são os professores, são planejamentos efetivos, elaborados em conjunto com as crianças e para as crianças, uma proposta de educação integrada, na qual os professores da educação infantil olhem para os anos iniciais e os professores dos anos iniciais se voltem para a educação infantil, atentos a uma continuidade e complexidade ludicamente construídas.

5.2.13 OS CAMPOS DE ATUAÇÃO PREVISTOS PARA OS ANOS INICIAIS

5.2.14 CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

5.2.15 CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

5.2.16 CAMPO DA VIDA PÚBLICA

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

5.2.17 CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de

tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Campos de atuação	1º e 2º ANO			
	EIXOS			
	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
ORAL			ESCRITO	
Da vida Cotidiana	Parlendas; quadra; quadrinhas; trava-línguas; canções e cantigas.	Quadras; quadrinhas; parlendas; trava-línguas; listas; agendas; calendários; convites; receitas; instruções de montagens (digitais ou impressos); montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos); cantigas e canções; bilhetes, recados; avisos; cartas; e-mail; receitas; relatos.	Recitar parlendas; quadras; quadrinhas; trava-línguas; cantigas e canções; recados; avisos; convite; receitas; instruções de montagem.	Cantigas; quadras; quadrinhas; parlendas; trava-línguas; poemas e textos versificados (Letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais. Tiras e histórias em quadrinhos.
Da vida pública	Slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil; Notícias curtas para o público infantil; jornal falado.	Fotolegendas em notícias; manchetes e lides em notícias; álbum de fotos digitais e noticiosos; notícias curtas; slogan; anúncios publicitários; textos de campanhas destinados ao público infantil; cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamento que organizam a vida na comunidade escolar.	Planejar slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil; Notícias curtas para o público infantil; jornal falado.	Fotolegendas em notícias; manchetes; lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil (digitais ou impressos); cartazes e folhetos; slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil.

Das Práticas de estudo e pesquisa	Entrevistas e curiosidades	Enunciados de tarefas escolares; diagramas; curiosidades; pequenos relatos de experimentos; entrevistas; verbetes de enciclopédia infantil; textos informativos.	Relato de Curiosidades; relatos de experimentos; registros de observações; entrevistas.	Diagramas; entrevistas; curiosidades; relatos de experimentos; entrevistas; verbetes de enciclopédia; pequenos registros de observação de resultado de pesquisa.
Artístico-literário	Textos literários de diversos gêneros.	Poemas e outros textos versificados; textos narrativos de maior porte, como contos (populares, de fada, acumulativos, de assombração) e crônicas; narrativas ficcionais.	Recontar textos literários.	Recontagem de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagem.

Campos de atuação	3º ao 5º ANO			
	EIXOS			
	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
			ORAL	ESCRITO
Da Vida Cotidiana	Receitas	Textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagens); cartas pessoais e diários; boletos; carnês; faturas; cartas pessoais de reclamação; textos de instrução de regra de jogo; anedotas; piadas e cartuns;	Planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo; instruções de montagens de jogos de brincadeiras; vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil.	Cartas pessoais e diários; textos injuntivos instrucionais; cartas pessoais de reclamação; anedota; piadas e cartuns; textos instrucionais de regra de jogo.

<p>Atuação na vida pública</p>	<p>Telejornais; textos de campanhas; argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social (fatos de tv, mídia, rádio, digital ou impresso)</p>	<p>Cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor, de reclamação a jornais, revistas); manchetes; notícias; textos informativos; jornalístico; publicitário; reportagens; vídeo em vlog argumentativo</p>	<p>Telejornais para público infantil com notícias; textos de campanhas; jornais radiofônicos ou televisivos; entrevistas veiculadas em rádio; tv e internet; produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQ's, games etc) fatos divulgados em tv, rádio, mídia impressa e digital.</p>	<p>Cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital, gêneros do campo político-cidadão com opiniões e críticas; anúncios publicitários; textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil; roteiro para edição de reportagem digital.</p>
<p>Das Práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Trabalhos realizados por colegas; exposições, apresentações e palestras.</p>	<p>Relatos de observações; pesquisas em fontes de informações; gráficos, diagramas e tabelas, verbetes de dicionários; textos expositivos de divulgação científica para crianças.</p>	<p>Escuta de trabalho realizado por colegas; exposições, apresentações e palestras; Exposição de trabalhos e pesquisas escolares; roteiro escrito; textos expositivos de divulgação científica para crianças.</p>	<p>Resultados de apresentações e pesquisas em fontes de informações; resultado de observações e pesquisas em fontes de informação impressas ou eletrônicas; verbetes de dicionário; verbete de enciclopédia.</p>
<p>Artístico-literário</p>	<p>Declamar poemas, ciberpoemas e minicontos infantis.</p>	<p>Textos literários de diferentes gêneros e extensões; textos narrativos; poemas; texto dramático; narrativas ficcionais; poemas; poemas concretos.</p>	<p>Cordel; repentes e emboladas.</p>	<p>Narrativas ficcionais; textos em versos; poemas; textos dramáticos.</p>

5.2.18 LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes encontram-se diante de mudanças significativas, decorrentes da passagem da infância para a puberdade, e se tornam adolescentes de desafios escolares de maior complexidade e da participação em novos âmbitos sociais. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas,

sociais e emocionais. Também participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Apresentam peculiaridades na forma de se vestir e agir, na linguagem utilizada por eles, havendo em muitas escolas as culturas juvenis, com as quais os educadores devem apresentar disposição para entender e dialogar com essas culturas juvenis. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

O Ensino do componente Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental respalda-se na ampliação, complexificação e maior criticidade das situações comunicativas já vivenciadas em direção a novas experiências com a linguagem. Também favorece o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, sendo mais aprofundado nessa etapa o tratamento dos gêneros textuais da esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

No Currículo Referência de Minas Gerais, foram considerados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os mesmos campos de atuação apresentados na BNCC:

5.2.19 CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística / midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto- denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.

Posteriormente, será apresentado o quadro com os objetos de estudo e habilidades a serem trabalhados nesse campo de atuação.

5.2.20 CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do (a):

- Compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;
- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna quanto eu tenho);

- Desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de tanto diferentes naturezas.

Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico/midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.

Posteriormente, será apresentado o quadro com os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados nesse campo de atuação.

5.2.21 CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- Compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- Reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e
- Desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Posteriormente, será apresentado o quadro com os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados nesse campo de atuação.

5.2.22 CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- Da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re) agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- Do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

Posteriormente, será apresentado o quadro com os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados nesse campo de atuação.

Quadros de possibilidades de gêneros discursivos a serem trabalhados do 6º ao 9º ano

Os gêneros em negrito são aqueles considerados primordiais para a sistematização no ano de escolaridade, sendo os demais, sugestões para complementação e ampliação de conhecimentos e conceitos, no decorrer do Ensino Fundamental.

Campos de atuação	6º e 7º ANOS			
	EIXOS			
	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
			ORAL	ESCRITO
Jornalístico/ Midiático	Notícia, reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática , fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, Discussões orais , debate, vlog noticioso , vlog cultural , meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário , propaganda, jingle , spot .	Notícia , reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia , artigo de opinião , editorial , resenha crítica, carta de leitor , crônica, comentário , debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge , charge digital, political remix , anúncio publicitário , propaganda , folhetos , cartazes , jingle , spot , textos multissemióticos (tirinhas, gifes).	Notícia , reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário , debate, discussões , vlog noticioso , vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário , propaganda , jingle , spot , jornais radiofônicos e televisivos, podcasts .	Notícia , reportagem, entrevistas, reportagem multimidiática, fotorreportagem , foto-denúncia , carta de leitor , artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário noticioso , vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix , cartazes , folhetos , banner , anúncio publicitário , propaganda .

Da atuação na vida pública	Discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, propaganda de campanhas, estatuto , regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, Relatório.	Discussão oral, debate, palestra, apresentação cartaz, códigos propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, relatório e leis	Apresentação oral, debate, palestra , reportagem, cartaz, spot , propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, relatório	Propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento , edital, ata, parecer, relatório
-----------------------------------	--	---	--	--

8º e 9º ANOS				
EIXOS				
Campos de atuação	ORALIDADE	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	
			ORAL	ESCRITO
Jornalístico/ Midiático	Discussões orais, notícia , reportagem, entrevistas , reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural , meme, charge, charge digital, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot .	Notícia, reportagem , entrevistas, reportagem multimidiática , fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica , crônica carta de leitor, post de blogs e redes sociais , vlog noticioso, vlog cultural, meme, gifs, charge, charge digital, political remix , anúncio publicitário, propaganda , cartaz, outdoor , jingle, spot	Notícia, reportagem, reportagem multimidiática , entrevistas, podcast noticioso e cultural , fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural , podcast noticioso, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot	Notícia, reportagem , entrevistas, reportagem multimidiática , fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião , editorial, resenha crítica , crônica, comentário , debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda , jingle, podcasts, spot .

<p>Atuação na vida pública</p>	<p>Discussão oral, debate, Seminário, palestra, apresentação oral, cartaz, spot, propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, relatório.</p>	<p>Discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, spot, propaganda de campanhas, estatuto, propostas políticas, leis, regimento, códigos, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, relatório.</p>	<p>Discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, cartaz, propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, relatório.</p>	<p>Discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, propaganda de campanhas, estatuto, regimento, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, edital, ata, parecer, enquete, relatório.</p>
<p>Das Práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>Apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, entrevistas, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos.</p>	<p>Artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, resumos, texto didático, mapa conceitual, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos.</p>	<p>Apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos.</p>	<p>Verbetes de enciclopédias colaborativas, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, resenhas, resumos, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, Mapa conceitual, slides para apresentação.</p>
<p>Artístico-literário</p>	<p>Quarta capa, programas (de teatro, dança, exposição, etc.), sinopse, resenha crítica, comentários em blog/vlog cultural, playlists comentadas, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), fanfics, fanzines, e- zines, fanvídeos, fanclipes,</p>	<p>Quarta capa, programas (de teatro, dança, exposição, etc.), sinopse, resenha crítica, comentários em blog/vlog cultural, playlists comentadas, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines,</p>	<p>Quarta capa, programas (de teatro, dança, exposição, etc.), sinopse, resenha crítica, comentários em blog/vlog cultural, playlists comentadas, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists</p>	<p>Quarta capa, programas (de teatro, dança, exposição, etc.), sinopse, resenha crítica, comentários em blog/vlog cultural, playlists comentadas, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), fanfics, fanzines, e-</p>

	<p>audiobooks ,posts em fanpages, trailer, honesto, vídeo-minuto, peça teatral, textos narrativos ficcionais (conto, crônica, fábula, lendas,etc.), poema</p>	<p>e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, peça teatral, textos romances infanto-juvenis, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, biografias romanceadas, crônicas visuais, ciberpoemas, haicai,poema concreto</p>	<p>comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, peça teatral, minicontos, poemas.</p>	<p>zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, peça teatral, textos narrativos ficcionais (conto, crônica visual, miniconto, fábula contemporânea ciberpoema.</p>
--	---	---	---	--

5.2.23 Avaliação

Se é função da escola criar condições para que o estudante aprenda determinados conteúdos e, sobretudo, desenvolva determinadas habilidades, ela precisa, o tempo todo e de diversas formas, avaliar se está atingindo seus objetivos. Ao professor, a avaliação fornece elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho, sobre ajustes a fazer no processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Ao estudante, permite a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. À escola, possibilita definir prioridades e identificar que aspectos das ações educacionais demandam apoio.

A avaliação deve ocorrer antes, durante e após o processo de ensino e de aprendizagem. Avaliando permanentemente, o professor capta o crescimento do aluno no decorrer do tempo e intervém pedagogicamente à medida que a aprendizagem não acontece, evitando que pré-requisitos essenciais para outras aprendizagens deixem de ser aprendidos, comprometendo o desempenho do estudante.

A fase investigativa ou diagnóstica inicial instrumentaliza o professor para pôr em prática seu planejamento de forma a atender às características de seus alunos. Informando-se sobre o que o estudante já sabe a respeito de determinado conteúdo, o professor estrutura o planejamento, define as habilidades e os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. Vale frisar que a avaliação investigativa não deve destacar-

se do processo de aprendizagem em curso, impedindo o professor de avançar em suas propostas e fazendo-o perder o escasso tempo escolar de que dispõe. Pelo contrário, ela deve realizar-se no interior mesmo do processo de ensino e de aprendizagem, já que os estudantes inevitavelmente põem em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

Durante o processo, é conveniente que o professor, junto com os estudantes, faça paradas para monitorar os produtos e processos, alterar rotas, tomar consciência do que cada um ainda não sabe e buscar caminhos para avançar. É importante que os alunos participem dessa avaliação formativa e que sejam apoiados pelo professor no processo de formação da capacidade de julgamento autônomo, consciente, a partir de critérios claros e compartilhados, de princípios de honestidade intelectual e espírito crítico.

A fase final inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, com base na síntese de todas as informações sobre o aluno obtidas pelo professor, ao acompanhá-lo contínua e sistematicamente.

A avaliação deve ser multimodal, multidimensional. Isso quer dizer que ela deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens – não só por meio de testes escritos; por outros agentes, além do professor – o próprio estudante, um ou mais colegas, pessoas da comunidade; e avaliar não só conhecimentos, como também competências e habilidades, valores e atitudes aprendidos ao longo do tempo e demonstrados não só dentro da escola, mas também fora dela. A diversidade de instrumentos e situações possibilita avaliar as diferentes competências e conteúdos curriculares em jogo, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens para contextos distintos. A utilização de diferentes linguagens, além da verbal – teatro, filme, dança, música, pintura, expressão corporal, grafismos, etc. –, leva em conta as diferentes aptidões dos estudantes.

5.2.24 Glossário

Acrofônico ou acrofonia	Consiste em dar às letras de um sistema de escrita (alfabeto) uma denominação de modo que o nome de cada letra começa com essa mesma letra. Por exemplo, A, "alpha", "amarelo" e "amor" são nomes acrofônicos da letra A.
Aliterações	É uma figura de linguagem da língua portuguesa, que caracteriza a repetição consecutiva de sons consonantais idênticos ou parecidos, principalmente em versos e frases. Um exemplo comum do uso da aliteração são os populares “trava-línguas”
Assonâncias	É uma figura de linguagem ou um recurso sonoro que consiste em repetir sons de vogais em um verso ou em uma frase, especialmente as sílabas tônicas. A assonância é largamente utilizada em poesias, mas também pode ser empregada em prosas, especialmente em frases curtas.
Booktuber	Booktuber, é uma expressão para a definição de quem produz algum canal no YouTube focado em livros e literatura.
Curadoria digital	A ideia de Curadoria Digital pode ser definida, como todas as atividades envolvidas na gestão de dados, desde o planejamento da sua criação – quando os sistemas são projetados, passando pelas boas práticas na digitação, na seleção dos formatos e na documentação, e na garantia dele estar disponível e adequado para ser descoberto e reusado no futuro.
Ciberpoemas	A ciberpoesia, Gênero digital que utiliza a linguagem eletrônica como forma de comunicação poética, se dá na convergência de texto, som e imagem, encontrando seu ápice na interatividade. Na poesia digital (ou ciberpoesia, poesia hipermídia, etc) são ampliadas as possibilidades de significação e acesso a outros poemas, já que os meios digitais permitem que um poema abra caminho ou se transmute em vários outros.
Detonado	Detonado é um termo indicativo para resolução de tarefas passo-a-passo principalmente de jogos eletrônicos. Detonados podem ser compostos principalmente por vídeo com narração em áudio, vídeo com legendas de texto ou texto e imagens (capturas de tela), indicando a solução para as etapas ou fases do jogo, e são facilmente encontrados em sites e fóruns de amadores de jogos ou em videoblogs.
E-zine	E-Zine (contração de electronic e fanzine). Trata-se de uma publicação

	periódica, distribuída por e-mail ou postada num site, e que foca uma área específica (como informática, literatura, música experimental etc).
Fan fiction	É uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs ou blogs, sites e em outras plataformas, que parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc.
Game play	É um termo relacionado a jogos eletrônicos que inclui todas as experiências do jogador durante a sua interação com os sistemas de um jogo, especialmente jogos formais, e que descreve a facilidade na qual o jogo pode ser jogado, a quantidade de vezes que ele pode ser completado ou a sua duração.
Hipermidiático	<p>É o conceito de hipermídia relacionado com a definição de hipertexto, visto que corresponde à fusão de mídias a partir de elementos não-lineares e interativos.</p> <p>Para alguns estudiosos, o hipertexto é um tipo de hipermídia. Sua diferença reside no fato de o hipertexto contemplar somente textos e a hipermídia, além disso, reúne sons, imagens, vídeos.</p>
Hipertexto	<p>O Hipertexto é um conceito associado às tecnologias da informação e que faz referência à escrita eletrônica.</p> <p>Desde sua origem, o hipertexto vem mudando a noção tradicional de autoria, uma vez que ele contempla diversos textos.</p> <p>Trata-se, portanto, de uma espécie de obra coletiva, ou seja, apresenta textos dentro de outros, formando assim, uma grande rede de informações interativas.</p> <p>Nesse sentido, sua maior diferença é justamente a forma de escrita e leitura. Assim, num texto tradicional a leitura segue uma linearidade, enquanto no hipertexto ela é não-linear.</p> <p>Exemplos de Hipertexto</p> <p>Um forte exemplo de hipertexto são os artigos na internet. No corpo do texto eles apresentam diversos links (“ligação” em inglês) ou hiperlinks nas palavras ou nos assuntos que estejam relacionados.</p> <p>Isso permite que o próprio leitor tenha uma posição mais ativa, escolhendo as informações que prefere acessar.</p>
Indoor	Anúncio em forma de cartaz, painel, exposto em ambiente fechado.
	Jingle é um termo da língua inglesa que se refere a uma mensagem

Jingle	musical publicitária elaborada com um refrão simples e de curta duração, a fim de ser lembrado com facilidade. É uma música feita exclusivamente para um produto, empresa ou político. É, geralmente, uma peça de áudio ou vídeo utilizada por emissoras de rádio ou TV para identificação da marca, canal ou frequência. Pode ser falada ou cantada. No Brasil é comumente chamada de “vinheta.”
Lambe-lambe	Poster lambe-lambe, também chamado de Pôster-bomber, é um pôster artístico de tamanho variado que é colado em espaços públicos.
Microrroteiros	Um microrroteiro permite definir as informações passo a passo relacionadas a uma operação de roteiro. As informações de microrroteiro definidas estão disponíveis em documentos de ordem de produção, como notas de operação e folhas de roteiro. Um microrroteiro consiste em passos de operação vinculados a operações de roteiro. Os passos da operação permitem determinar a sequência em que as informações são apresentadas ao usuário. Também é possível inserir um designador de referência no passo de operação para indicar onde o item de componente específico deve ser montado no item final.
Multiletramentos	Novos letramentos que apontam para práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias e a multiplicidade cultural das populações.
Multissemioses	Multiplicidade de sentidos, de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura.
Mulissemiótico	Texto que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição sejam elas: Língua oral e escrita (linguagem verbal); linguagem corporal: gestualidade, danças, vestimentas (modalidade gestual); áudio: músicas e outros sons (modalidade sonora; imagens estáticas ou em movimento: fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações (modalidades visuais).
Playlist	Significa lista de produção

Pastiche	<p>Pastiche é definido como obra literária ou artística em que se imita abertamente o estilo de outros escritores, pintores, músicos etc.</p> <p>Não tem, contudo, função de satirizar, criticar a obra de origem, diferindo, assim, da paródia.</p> <p>Modernamente, o pastiche pode ser visto como uma espécie de colagem ou montagem, tornando-se retalhos de vários textos.</p>
Podcast	<p>É uma mídia de transmissão de informações.</p> <p>O podcast é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio.</p>
Polissemia	<p>Polissemia é um conceito da área da linguística com origem no termo grego <i>polysemos</i>, que significa "algo que tem muitos significados". Uma palavra polissêmica é uma palavra que reúne vários significados.</p> <p>A palavra "vela" é um dos exemplos de polissemia. Ela pode significar a vela de um barco; a vela feita de cera que serve para iluminar ou pode ser a conjugação do verbo velar, que significa estar vigilante.</p>
Retrailler	<p>É um vídeo que usa gravações de um filme ou de seus trailers para criar um contexto completamente novo ou diferente de material original</p>
Slam	<p>Os slams são campeonatos de poesia. Normalmente, os participantes têm até três minutos para apresentarem sua performance – uma poesia de autoria própria, sem adereços ou acompanhamento musical. O texto pode ser escrito previamente, mas também pode haver improvisação.</p> <p>Não há regras sobre o formato da poesia.</p>
Spot	<p>Spot é um fonograma utilizado como peça publicitária em rádio, feita por uma locução simples ou mista (duas ou mais vozes), com ou sem efeitos sonoros e música de fundo. O spot é, geralmente, utilizado na publicidade quando há muita coisa a ser transmitida em uma só mensagem.</p>
Trailer honesto	<p>É uma nova versão sincera e engraçada de um filme famoso. São produções que muitas vezes satirizam os originais, de maneira muito divertida, e permitem que o espectador veja os filmes de outra maneira.</p>
URL	<p>Um URL se refere ao endereço de rede no qual se encontra algum recurso informático, como por exemplo, um arquivo de computador ou</p>

	um dispositivo periférico (impressora, equipamento multifuncional, unidade de rede etc.). Essa rede pode ser a Internet, uma rede corporativa (como ma intranet) etc.
Videoclipe	Curta-metragem em filme ou vídeo que ilustra uma música e/ou apresenta o trabalho de um artista.
Vídeo minuto	São remakes de obras cinematográficas, com intenção de homenagear, criticar e/ou fazer uso do humor.
Vlog	Vlog é a abreviação de vídeoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos. A grande diferença entre um vlog e um blog está mesmo no formato da publicação. Ao invés de publicar textos e imagens, o vlogger ou vlogueiro, faz um vídeo sobre o assunto que deseja.
Web 2.0	Web 2.0 é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto plataforma", envolvendo aplicativos, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação.

5.2.25 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011. Col. Trabalhando com... na escola.

AMOR, E. (1994). Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Organização da alfabetização no ensino fundamental de 9 anos/ Antônio Augusto Gomes Batista- Belo Horizonte: CEALE /FaE/UFMG, 2005. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 1. 60p).

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas/ Jacqueline Peixoto Barbosa, Célia Fagundes Rovai. 1ed. São Paulo: FTD, 2012.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. In: Na Ponta do Lápis, ano XIV- número 31, julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão homologada. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de alfabetização. Caderno 01/ Brasília: MEC, SEB

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2008, p. 105-135., 2008.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. Review of research in education, v. 32, n. 1, p.241-267, 2008.

_____. Multimodality, reading and writing. Discourse: studies in the cultural politics of education, v. 26, n.3, p. 315-331, 2005.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012. Col. Trabalhando com... na escola, v.3.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos/Roxane Rojo, Jaqueline Barbosa. 1ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2015.

_____. Rojo, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, Roxane (org.) Escola@conectada: os multiletramentos e as TICs/ Adolfo Tanzi Neto...[et. al]; organização Roxane Rojo. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Roxane Rojo H. R, Eduardo Moura (orgs.). Multiletramentos na Escola São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

___. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (org). [Re]discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, pp.47-72.

___. O que é semiótica. 3ed. São Paulo: Brasiliense,1985.

___. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

___. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum Reformulado– Português (2014). Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)

ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Português (2014). Educação Básica - Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)

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

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs). Gêneros orais e escritos na escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Revista Educação Infantil: numero 1- Março/Abril 2018

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

5.2.26 SITES

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> . Acesso em nov. 2018.

https://www.youtube.com/results?search_query=probncc

Interdiscursividade e intertextualidade. Disponível em
<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>>
Acesso em nov. 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA nº 309/ Fev. 2018. Disponível em:
<[https://novaescola.org.br/conteudo/10095/base-nacional-as-mudancas-comecam-agora](https://novaescola.org.br/conteudo/10095/base-nacional-as-mudancas-comecam-<u>agora</u>)> Acesso em set. 2018.