

ORIENTAÇÕES

PEDAGÓGICAS

2024

LÍNGUA PORTUGUESA



SEMED





**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

ADRIANE BARBOSA NOGUEIRA LOPES
Prefeita Municipal

LUCAS HENRIQUE BITENCOURT DE SOUZA
Secretário Municipal de Educação

ANA CRISTINA CANTERO DORSA LIMA
Superintendente de Políticas Educacionais

ANA MARIA RIBAS
Chefe da Divisão do Ensino Fundamental e Médio

**EQUIPE TÉCNICA DE LINGUA PORTUGUESA DA
DIVISÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (DEFEM)**

Denise Raquel Zimmer
João Batista Cunha Silveira
Syrlei Cassiana de Oliveira
Thiago de Oliveira Souza
Thiago Teodoro Rupere

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º ANO

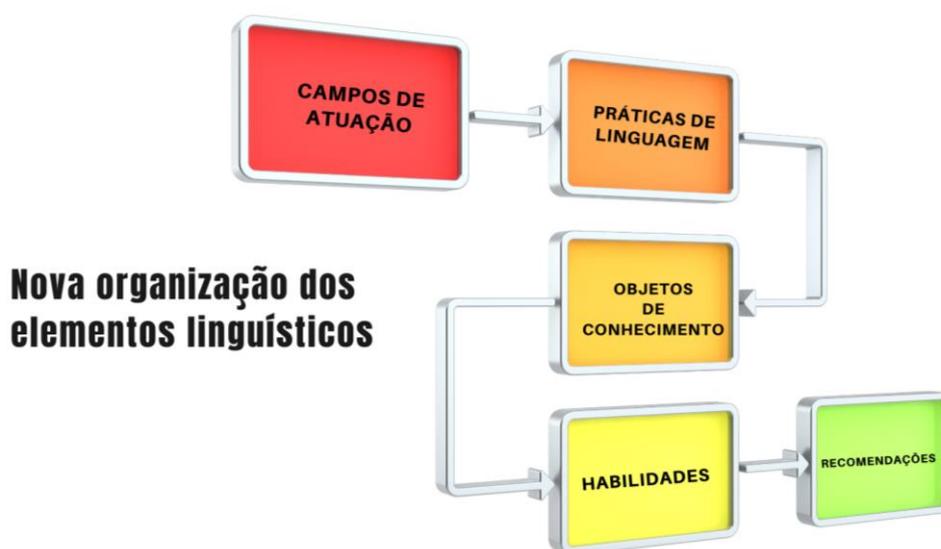
1 - DA ORGANIZAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Olá, professores e equipe técnico-pedagógica, o presente documento tem o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nas unidades escolares da Reme, durante o ano letivo.

Logo de início, cabe esclarecer que o ensino de Língua Portuguesa na Reme é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como pelo Referencial Curricular da Reme (RC Reme) e pelo Plano de Ensino Anual (PEA), documentos que buscam o desenvolvimento de competências e habilidades para garantir aos alunos o uso da linguagem em suas diversas situações e manifestações, inclusive a estética e literária. Dessa maneira, a cada ano escolar, os conhecimentos/habilidades/conteúdos são mobilizados para que se desenvolvam processos cognitivos linguísticos.

Com o advento das novas bases teóricas, trazidas principalmente pela BNCC e pelo Referencial Curricular da Reme, a principal mudança está no fato de que o conteúdo passa a não ser mais foco central, mas a parte de um todo para que se atinjam as novas habilidades e competências aspiradas pelo currículo vigente.

Dessa forma, esses documentos trazem novas perspectivas de organização do ensino de Língua Portuguesa que, assim, passa a se organizar:



Para isso, é importante mudar o foco do ensino de Língua Portuguesa, que outrora era baseado, principalmente, em uma lista de conteúdos gramaticais (substantivo, verbo, adjetivo etc); e agora passa a buscar um ensino pautado na aprendizagem por competências e habilidades. Todavia, cabe destacar que os conteúdos não foram suprimidos pelos novos documentos curriculares, mas tão somente estão à disposição da implementação de cada habilidade.

“ **competências por si expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos.**

Ao começar o planejamento de suas aulas, os professores precisam, primeiramente, pensar nos Campos de Atuação (**estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, vida pública, artístico-literário, bem como todos os campos de atuação**) que queiram desenvolver, para depois selecionar a(s) habilidade(s) dentro do campo elencado, e somente depois de selecionados os campos e habilidades, selecionar a prática de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto) pela qual a habilidade será implementada e, por fim, selecionar os conteúdos que irão auxiliar na concretização dessas habilidades.



Por isso, faz-se necessário entender como se dá o funcionamento de cada um dos Campos de Atuação de Língua Portuguesa, propostos por estes documentos.

2 - DOS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Os Campos de Atuação no componente curricular de Língua Portuguesa se referem aos diferentes contextos sociais em que a língua e os textos são utilizados, pois partem do pressuposto da sua aplicabilidade em situações práticas. A partir desses campos, os planejamentos das aulas devem focar em um ensino com seleção de habilidades e competências que desenvolvam a proficiência da língua portuguesa, de forma efetiva, nos diversos domínios e contextos da vida pessoal, acadêmica, profissional e literária.



Dessa forma, o RCReme traz uma série de habilidades separadas por campo de atuação, elas buscam estimular o uso da linguagem dentro desses vários contextos sociais. Por isso, vale consultar as orientações propostas para cada campo e série de habilidades, constantes no RCReme.

Do Campo de Atuação da Prática de Estudo e Pesquisa

Nesse campo de atuação, o professor e a equipe técnica deve(m) selecionar habilidades que coloquem os alunos em situações práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, além do estudo de termos técnicos e dos textos característicos desse campo, tais como: artigos de divulgação científica, resumos científicos, infográficos científicos, colaborando com as outras áreas do conhecimento. Exemplo:

(CG.EF89LP24.s) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis



Do Campo de Atuação Jornalístico/Midiático.

Nesse campo de atuação, o professor e a equipe técnica deve(m) selecionar habilidades que coloquem os alunos em situações práticas relacionadas à análise de discursos da mídia informativa e seus diversos formatos: impresso, televisivo, radiofônico, digital, além das publicidades e mídias sociais, bem como dos textos característicos desse(s) campo(s), tais como notícias, manchetes, reportagens, gifs, memes etc. Vejamos uma habilidade relacionada:

(CG.EF69LP01.s) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.



Do Campo de atuação da Vida Pública

Nesse campo de atuação, o professor e a equipe técnica deve(m) selecionar habilidades que coloquem os alunos em situações que ampliem e qualifiquem a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, bem como com os textos característicos desse campo, tais como leis, regimentos, regulamentos, entre outros. Vejamos um exemplo:

(CG.EF67LP15.s) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.



Do Campo de Atuação Artístico-literário

Nesse campo de atuação, o professor e a equipe técnica deve(m) selecionar habilidades que coloquem os alunos em situações didáticas de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas e literárias, tais como poemas, contos, minicontos, poemas concretos, entre outros. Vejamos um exemplo de habilidade abaixo:

(CG.EF67LP27.s) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.



Todos os Campos de Atuação

Nesse campo de atuação, o professor e a equipe técnica deve(m) selecionar habilidades que coloquem os alunos em situações didáticas relativas ao estudo da estrutura da língua, a partir do estudo da fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática e estilística, como, por exemplo, explora a habilidade selecionada abaixo:

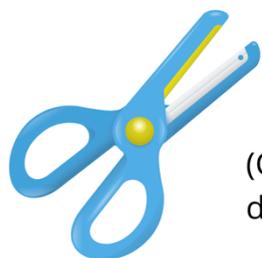
(CG.EF08LP05.s) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.



3 – DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

As habilidades são os conteúdos, conceitos e processos cognitivos necessários para o pleno desenvolvimento das competências linguísticas. Nesse sentido, para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, ao selecionar a habilidade desejada, poderá destacar qual o recorte conceitual o(a) professor(a) vai priorizar naquela aula e/ou planejamento, vejamos um exemplo:

(CG.EF06LP04.s) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.



(CG.EF06LP04.s) Analisar a função e as flexões de verbos nos modos Indicativo.

Além disso, as habilidades poderão também ser estudadas em blocos ou em agrupamentos de habilidades, privilegiando a aprendizagem em espiral, um conceito trazido pelo Referencial Curricular da Reme, conceito esse que possibilita o estudo de diferentes níveis de complexidade da habilidade, conseqüentemente, estimulando o aprofundamento dos conhecimentos em cada etapa de ensino, vejamos um exemplo:

Ao trabalhar os **efeitos de sentido em verbos**, poderá agrupar as seguintes habilidades:

(CG.EF06LP05.s) (CG.EF67LP06.s) (CG.EF69LP04.s)

(CG.EF06LP05.s) Identificar os **efeitos de sentido** dos **modos verbais**, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(CG.EF67LP06.s) Identificar os **efeitos de sentido** provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, **uso de 3ª pessoa etc.**

(CG.EF69LP04.s) Identificar e analisar os **efeitos de sentido** que fortalecem **a persuasão nos textos publicitários**, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, **tempo verbal**, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.



Como se percebe, o(a) professor(a) poderá, em um só planejamento, trabalhar várias habilidades com diferentes níveis de complexidade sobre um mesmo objeto de conhecimento, considerando, sempre, a organização do PEA.

4 – DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

O ensino da Língua Portuguesa está centrado no texto e na sua relação com os contextos de produção e circulação, bem como no uso da linguagem nas práticas sociais, através da leitura, escuta, interpretação e produção de textos, além da oralidade em diversas mídias.

Da Prática de linguagem da Leitura (interpretação) e Escuta de textos.

Nessa prática, o professor(a) e a equipe técnica deve(m) lançar mão de estratégias que privilegiem a progressiva incorporação de leitura e interpretação, compartilhada e autônoma, em textos de diferentes complexidades.

Vale a pena lembrar que o conceito de leitura vai para além do texto escrito, ao se considerar a multimodalidade, incluindo, nesse caso, a leitura de imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou ainda em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios, *podcasts* e música), que circulam em meios impressos ou também digitais. Vamos analisar uma habilidade que explore essa prática:

✔ **Habilidade:**

(CG.EF69LP11.s) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na **escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates** (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

✔ **Prática de Linguagem:**

Leitura/Escuta e Oralidade

✔ **Campo de Atuação:**

Jornalístico-midiático



Portanto, essas práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de suas interpretações, sempre no contexto sociolinguístico do público atendido.

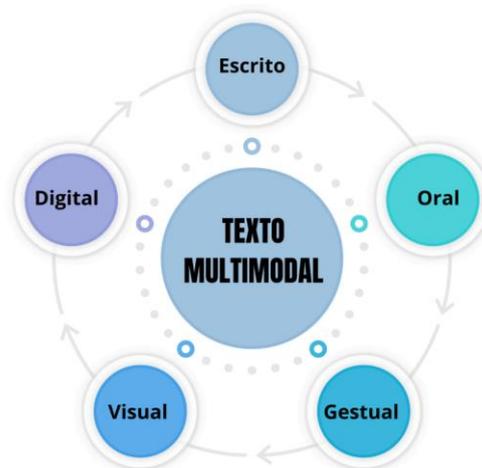
Da Prática de linguagem de Produção de Textos

Nessa prática, o(a) professor(a) deve estabelecer estratégias que possibilitem aos seus alunos o domínio progressivo das habilidades de produzir textos em diferentes gêneros e modalidades. Dessa forma, o incentivo a práticas relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, é essencial para o sucesso dessa prática de linguagem, conforme preceitua a habilidade abaixo:

(CG.EF69LP36.s) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como **artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros**, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos



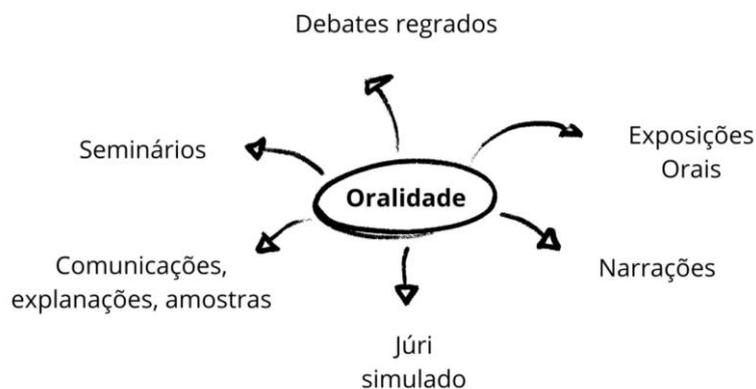
Além disso, a produção, nesse contexto, deve levar em consideração as diferentes ferramentas digitais, como edição de texto, áudio e vídeo, e diferentes finalidades, como *vlogs*, *playlists* comentadas, fotografias, resenha de *games*, entre outros. Com o propósito de trazer uma breve reflexão sobre o que seja o texto multimodal/multissemiótico, vejamos a ilustração abaixo, de elementos que o compõem:



Da Prática de linguagem da Oralidade

Na prática de oralidade o(a) professor(a) deve priorizar as interações discursivas e as estratégias de produção de textos orais. Nesse sentido, pressupõe a utilização de procedimentos específicos que estimulem os alunos à produção de textos orais, com o uso da palavra, do discurso, de elementos argumentativos e enunciativos, do domínio de itens da retórica.

Assim, devem estar presentes em planejamentos e em suas aulas a praticabilidade das composições e gêneros orais, tais como: o uso de narrações, descrições, exposições, debates regrados, seminários, comunicações, explicações, amostras, entre outras que estimulem a verbalização.



Da Prática de linguagem da Análise Linguística/Semiótica

Nessa prática, o(a) professor(a) deve priorizar a análise do funcionamento da língua (fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática e estilística) e das linguagens (verbal, não verbal e multimodal), bem como os seus efeitos nos discursos, não só de forma prescritiva, mas de forma crítica e científica.

Desse modo, deve-se inserir, em suas práticas de sala de aula, a análise e estudos das gramáticas da língua portuguesa (normativa, descritiva, histórica, comparativa, entre outras), aditada pelos estudos linguísticos, sociolinguísticos, lexicológicos, filológicos e outros capazes de explicar os fenômenos da linguagem, uma vez que a proposta é possibilitar o estudo da língua portuguesa de maneira mobilizada, harmônica e contextualizada, proporcionando um aprendizado baseado no letramento crítico e, sobretudo, científico.

“ É o estudo da língua, com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita e o seu funcionamento e de outras linguagens.



5 – DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO

Fique atento, pois os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e/ou processos organizados que englobam o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, são os assuntos abordados ao longo do componente curricular, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades. Assim, os objetos de conhecimento, por exemplo, podem ser:

Exemplos



É nesse momento que o professor poderá selecionar os conteúdos e conhecimentos que serão necessários para o desenvolvimento das habilidades. Assim, cabe destacar que poderão ser ampliados para outros conteúdos/conceitos/processos ainda não previstos naquele rol apenas exemplificativo, desde que oportunos e convenientes para o melhor desenvolvimento e implementação da habilidade, a critério do(a) professor(a).

6 - DAS RECOMENDAÇÕES

Diante da necessidade de ampliar as estratégias de prática pedagógica para uma habilidade específica, pode-se lançar mão das 'Recomendações' previstas no Referencial Curricular, que consistem em um tópico do documento visando a comentar, orientar e sugerir práticas que podem favorecer o desenvolvimento das habilidades e práticas de linguagem. Vale lembrar que este tópico foi construído coletivamente pelos professores da Reme e é riquíssimo em sugestões didáticas. Vejamos um exemplo:

Habilidade

(CG.EF69LP28.s) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”

Recomendações

Práticas de análise linguística/semiótica: que é pertinente trabalhar os verbos no imperativo, para que os alunos compreendam esse mecanismo linguístico na elaboração de textos de lei, de forma que atenda às especificidades do gênero textual estudado. Em complementação, para maior compreensão das circunstâncias de aplicação dos direitos e deveres, o estudo dos advérbios é uma prerrogativa, bem como o entendimento acerca dos pronomes generalizados. Sugere-se, enquanto estratégia de abordagem de gêneros textuais legais/normativos, apresentá-los aos alunos, por meio de filmes ou documentários (a citar “30 anos da Constituição”, da TV Justiça Oficial; “O poder do Parlamento”, produzido pela TV Câmara; “10 anos da Lei Maria da Penha: O que esperar da próxima década?”, do Instituto Maria da Penha), contextualizando com o que os estudantes vivenciam.



7 – DO PLANO DE ENSINO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA (PEA)

O PEA de Língua Portuguesa é um documento que organiza as habilidades do Referencial Curricular de Língua Portuguesa em bimestres e por etapa/ano de ensino. Dessa forma, ressalta-se que dentro dessa sistemática de ensino, conhecida como aprendizagem em espiral, mesmo as habilidades organizadas em bimestre, poderá haver, a critério do professor(a) e da equipe técnica, e, principalmente, diante da necessidade pedagógica das turmas e de seus alunos, a flexibilização da organização das habilidades contidas para aquele bimestre em específico.

Assim, havendo a necessidade, as habilidades poderão ser deslocadas entre os bimestres, desde que garantida sempre o ensino das habilidades previstas para aquele ano ou etapa de ensino.

Lembre-se, o plano anual é um documento que visa a ajudar o(a) professor(a) e equipe técnica na organização do ensino das habilidades durante o ano/etapa de ensino, e nunca ao contrário, evite engessar o ensino de Língua Portuguesa, é o que preceitua o próprio Plano de Ensino Anual (PEA) Língua Portuguesa, vejamos:



“ os professores devem continuar, com **autonomia, de alterar a ordem das habilidades**, sobretudo devido ao fato de que a **relação epistemológica entre as habilidades em Língua Portuguesa**, principalmente, quando se escapa aos aprendizados gramaticais — que têm sido ressignificados na ordem de prioridade inclusive —, se estabelece mais no viés metafórico de uma teia do que de uma linearização hierárquica (...)

PEA de Língua Portuguesa, pág. 5.

8 - DAS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS – IEL

Quanto ao ensino da IEL é oportuno ressaltar a importância dos documentos normativos curriculares da Reme que pautam os planos de aula da Iniciação aos Estudos Literários/IEL, quais sejam, a Ementa Curricular e o Plano Anual, assim como a pertinência do pleno conhecimento e uso coerente destes sem perder de vista a prática de leitura deleite para o processo de formação leitora dos alunos do nono ano do ensino fundamental.

Destaca-se, ainda, que o Plano supracitado guarda diferenças em relação ao formato do Referencial Curricular da Reme, RC, pois, além de ser antecedente a este, o documento da IEL não parte da premissa de habilidades e competências, nele o(a) professor(a) encontrará uma estrutura organizada com as seguintes seções: “conteúdos”, “caminhos temáticos”, “objetivos/expectativas de aprendizagem” e “orientações metodológicas” como seus principais elementos constitutivos e dispostos por bimestre. Desse modo, deve-se ter claro que, embora o planejamento da IEL tenha como lastro principal os elementos subtraídos do seu próprio plano, eventualmente, é possível agregar e/ou complementar com alguma(s) habilidade(s) de um dos campos de atuação do RC, salvo “Todos os Campos”, sendo possível alinhar com o Artístico-literário, o Jornalístico/midiático, o Vida Pública e o Estudo e Pesquisa, desde que apresentem pontos de convergência entre eles.

Ademais, vale salientar que para além dos cânones literários a vasta e plural autoria local em literatura, tanto em prosa quanto em poesia, deve ser matéria de “descoberta e exploração” por professores(as) e alunos(as), fomentando, sempre que possível, movimentos agregadores como clubes de leitura, cafés literários, saraus, seminários, rodas de conversa etc.,

proporcionando aos(às) alunos(as) trocas de experiências leitoras próprias do “ambiente literário” e que dão sentido concreto ao relevante papel que cumpre, por exemplo, a biblioteca escolar e seu acervo com livre acesso.

Outrossim, como forma de fortalecer em âmbito escolar as ações sugeridas é mister manter em perspectiva as práticas didático-pedagógicas, concomitantemente, alinhadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois

[...] pensar a literatura na escola é pensar a transformação da escola, é considerar esse aluno-leitor um sujeito social, posto que o ensino de literatura está imbricado à sociedade. Para investirmos nessa empreitada devemos considerar, sempre, que o texto literário tem suas singularidades e exige, do leitor, habilidades que ultrapassem a mera decodificação. Sua indicação justifica-se não apenas pela organização interna diferenciada, mas, porque vai além de transmitir uma informação, por inserir seus leitores nos substratos da percepção. (Iniciação aos Estudos literários, 2013).

Logo, alguns pontos de contato entre a prática leitora do texto literário e os documentos que tangem ao currículo encontram ressonância no processo de ensino e aprendizagem por meio de ações, como:

1. compreender o valor do conjunto das obras literárias, reconhecendo seu estatuto de objeto de arte.
2. dimensionar a literatura como uso artístico da linguagem, explorada em seus aspectos estéticos, sociais, linguísticos e lúdicos.
3. promover uma relação dialógica entre texto literário, leitor e mundo.
4. conceber o leitor literário como um sujeito social.
5. propiciar práticas de leituras concernentes à formação de leitores literários.
6. reconhecer as diferentes manifestações dos gêneros literários: poesia, conto, crônica, romance, novela, epopeia, tragédia, drama, fábula, lenda, canção, cordel, peça teatral, sermão, carta, discurso, dentre outros.
7. oportunizar a leitura de textos de diferentes autores, gêneros e estilos.
8. articular o discurso literário com outras linguagens de diferentes manifestações artísticas.
9. dialogar a leitura dos textos literários com o uso das novas tecnologias.
10. desenvolver a argumentação e a criticidade no leitor.

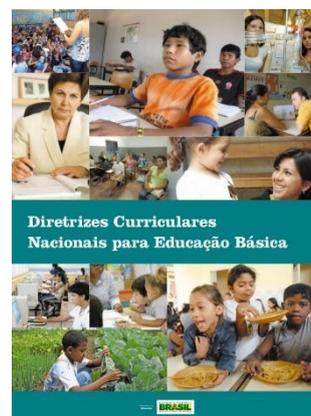
Desse modo, destaca-se que o(a) professor(a) deve balizar o plano de aula da IEL em

conformidade com os documentos pedagógicos normativos e em plena vigência de uso, quais sejam, a Ementa e o Plano Anual de IEL, consoante à sua “bagagem literária” e aporte teórico.

Portanto, para além do que apregoa a ementa curricular em “conceber o leitor literário como um sujeito social”, o Plano Anual da IEL oportuniza aos(às) professores(as) um rol de possibilidades textuais relacionadas à literatura para serem mobilizadas com os(as) alunos(as) em âmbito escolar.

9 – DA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) chamam a atenção para a transição entre as etapas da educação básica e suas fases, requerendo “formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento”.



Segundo a BNCC (2017), **é crucial considerar medidas que garantam uma transição contínua de aprendizado entre as fases do ensino fundamental, visando a uma integração efetiva nesta etapa.** Essa transição envolve mudanças pedagógicas na estrutura educacional, principalmente, devido à diferenciação dos componentes curriculares, além dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as).



O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2010 indica que, ao mudarem do(a) professor(a) generalista dos anos iniciais para os(as) professores(as) especialistas dos diferentes componentes curriculares, os(as) alunos(as) costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais (BRASIL, 2010). Nesse sentido, há de se cuidar da transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, quando o(a) estudante passa a ter uma quantidade maior de docentes conduzindo diferentes componentes curriculares e atividades, tornando mais complexa a sistemática dos estudos.

Portanto, há necessidade de promover ajustes essenciais e conexões, tanto no 5º ano quanto no 6º ano, a fim de apoiar os(as) alunos(as) durante essa transição, para não haver

interrupções no processo de aprendizagem, proporcionando-lhes melhores chances de sucesso nessa nova etapa de ensino.

Assim, é importante ressaltar que os(as) estudantes, dos anos iniciais, estão familiarizados(as) com uma organização escolar distinta dos anos finais, por exemplo, a distribuição de aulas entre os componentes curriculares e o número de professores(as) é diferente. Nos anos iniciais, os(as) estudantes têm uma abordagem pelo(a) professor(a) de atividades que é o principal ponto de referência. Por outro lado, nos anos finais, observa-se um contexto com vários(as) professores(as), com a implementação de diversas metodologias por diferentes docentes, além da utilização de instrumentos variados.

Faz-se ainda necessário ressaltar que, o(a) estudante na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental encontra-se em um momento de transição do seu desenvolvimento entre a infância e a adolescência, ocorrendo mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Portanto, tais mudanças, tanto dos sujeitos quanto da rotina escolar, apresentam-se como um grande desafio aos(às) estudantes, podendo afetar seu desempenho escolar em diversos aspectos e, por isso, é preciso que todos os envolvidos nessa transição atuem em ações coordenadas e comprometidas com o processo educacional. A fim de gerir tais aspectos é preciso que a equipe técnico-pedagógica e os(as) docentes levem em consideração alguns pontos:

01

Autonomia

Zelar para que o(a) aluno(a) do 5º ano desenvolva autonomia no decorrer do ano letivo, atentando-se para aspectos como: organização dos materiais escolares, gestão do tempo de aula, bem como autonomia na leitura e escrita.

02

Reunião de pais

Convidar os pais e/ou responsáveis dos(as) estudantes do 6º ano para uma reunião mostrando as implicações dessas mudanças, nessa fase, a fim de que conheçam os(as) professores(as) e recebam orientações sobre a nova rotina.

03

Apresentar os(as) futuros(as) professores(as)

Apresentar os(as) futuros(as) professores(as) e deixar que expliquem sobre seu componente curricular e as formas de avaliação para os(as) alunos(as) do 6º ano.



SUGESTÃO DE AÇÕES PARA A TRANSIÇÃO

04

Diálogo

Quando possível (no caso de escolas com várias turmas e mais de um(a) professor(a), escolher para atuação nos 6º anos, docentes abertos(as) ao diálogo e dispostos a reconhecer as questões pedagógicas e sociais dessa transição.

05

Momentos

Promover momentos com outras instituições que corroboram o momento de transição dos(as) alunos(as) como: profissionais ligados(as) ao desenvolvimento infantil.

06

Expectativas

Proporcionar um encontro, no início do ano letivo, entre docentes dos anos iniciais e finais para um diálogo diante das expectativas e vivências dos(as) alunos(as) neste momento de transição.

07

Relatórios

Quando possível, viabilizar o compartilhamento de relatórios de desenvolvimento individuais e/ou de turmas do 5º ano aos(as) professores(as) do 6º ano.

08

Outras estratégias

Viabilizar ações e estratégias pedagógicas, além das citadas, que possam ser consideradas necessárias e efetivas para a gestão da etapa de transição.

Fonte: DEFEM. 2024.

Assim sendo, o ensino fundamental II apresenta novos desafios ao(à) estudante, e, portanto, é preciso refletir de maneira ampla sobre as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas durante o período de transição. Logo, tais orientações visam a encontrar maneiras de gerir os efeitos causados pela descontinuidade brusca de abordagens de ensino na transição dos anos iniciais para os anos finais, que acabam comprometendo o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), resultando em dificuldades no processo de adaptação e influenciando nos índices de reprovação ou evasão escolar.

REFERÊNCIAS E SUGESTÕES DE LEITURA

ANGELO, Jamisson da Silva. O processo de transição dos anos iniciais para os anos finais no ensino fundamental **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Volume 21, n.1 – setembro de 2021.

BÔAS, Márcia Martins Villas. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPO GRANDE/MS. Rede Municipal de Educação. **Referencial Curricular**, 2020.

CAMPO GRANDE/MS. Rede Municipal de Educação. **Plano de Ensino Anual**, 2023.
Referencial Curricular da Reme - RC Reme
<https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>

Plano de Ensino Anual - PEA
<https://gefem-semed.blogspot.com/p/plano-de-ensino-anual-2023.html>

Ementa de Iniciação aos Estudos Literários – IEL
https://drive.google.com/file/d/0BxzGtyrhcxwS2VCYUFkNGVwMTQ/view?resourcekey=0-Cc5bvdA295_ZpBAQ6nmlaQ

Plano Anual da Iniciação aos Estudos Literários – IEL
https://docs.google.com/document/d/1dj_EGdqjZ2JQfXhTZyfw4J5InI72GL/edit

DOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

 **linguaportuguesasemedblog@gmail.com**

 **(67) 2020-3844 - DEFEM**

 **www.linguaportuguesasemed.blogspot.com**

