

## Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa

### Resumo:

Este artigo aborda o conceito de unidade didática numa perspetiva dicotómica (teórico-prática) de análise crítica.

Num primeiro momento, propomos, no marco da teoria curricular, uma abordagem técnico-evolutiva dos fundamentos e elementos base da construção de unidades didáticas, para, posteriormente, a contextualizar numa dimensão prática de desenvolvimento integrado dos processos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento inter-relacionado dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da iniciação à literatura, da escrita, do conhecimento explícito da língua e do desenvolvimento da linguagem oral, entendido na perspetiva do desenvolvimento das capacidades de reflexão metalinguística, constitui, do ponto de vista técnico-didático, o elemento de transversalidade e abordagem técnica à proposta de sequenciação e construção da matriz de unidade didática que propomos.

**Palavras-chave:** didatologia; unidade didática; integração didática; elemento integrador; Língua Portuguesa.

*Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Educação  
antoniopais@ipcb.pt*

## **Unidade didática: um conceito complexo fundamentado na coerência metodológica**

Os estudos realizados nos últimos dez anos revelam a importância da **integração didática** como **forma e opção metodológica** de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem para **áreas** tão **específicas** como **o ensino da leitura** e a **formação de leitores**. Se a melhoria do desempenho dos alunos portugueses no domínio das **competências literária e literária**, amplamente confirmada pela investigação de âmbito nacional e internacional, está **diretamente relacionada** com o facilitar o **acesso aos livros** e o desenvolvimento de **programas específicos** de **incentivo à leitura**, a ela não é alheia, de igual modo, uma lenta mas efetiva **mudança de cultura educativa** ao nível das formas de ensinar e aprender a leitura e da relação que se estabelece com os livros em ambiente escolar e familiar. **Práticas** como o **ensino sistematizado** e **contextualizado** do **vocabulário** e a gradual **perda** de **importância da leitura de excertos** em detrimento do avanço da **leitura orientada** de **obras completas** em contexto de sala de aula são algumas das evidências do que acabámos de afirmar.

Do ponto de vista relacional dos processos de **desenvolvimento curricular** e da **didática específica**, uma análise atenta, por exemplo, às **formas de organização dos manuais escolares** e à **tendência** como nos projetos curriculares de turma e de agrupamento/escola se **expressam os princípios da integração didática** materializados no **desenho específico de planos a longo, médio e curto prazo**, revelam um **imobilismo didatológico e didático** confrangedor, com a **incoerência técnico - didática** a **emergir como característica fundamental**. Neste contexto, **urge redefinir** as **formas de organização** do processo ensino e aprendizagem, **construindo** a base de uma **matriz de desenho programático** com potencial de eficácia que permita a verdadeira integração, **substituindo** os habituais **somatórios de conteúdos e atividades** por **unidades de sequenciação estratégica**, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um **tema** e um **elemento integrador**.

A designação **unidade didática** ou **unidade de programação** remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma **realidade técnico-didática** baseada num conjunto de opções **metodológico-estratégicas** que apresentam

como fundamentos técnicos de base: **uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático** (entendido como **sequenciação didática**) com o fator tempo (concebido como **entidade biunívoca** de relação entre **tempo de ensino** e **tempo de aprendizagem**); a aposta na **coerência metodológica interna**, a partir da seleção de uma **unidade temática** e da definição de um **elemento integrador**; a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em **percursos**, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados. Do ponto de vista **diacrónico**, os trabalhos de **Dearden (1976)** - com as **estruturas de aprendizagem** - de **Feurstein (1980)** - com a **aprendizagem mediada** e a **experiência de aprendizagem** - e de **Escamilla (2003)** - com as **unidades básicas de programação**, permitem-nos apresentar a realidade atual das unidades didáticas como um construto base de programação que evoluiu, nas últimas décadas, no sentido da conceção da **planificação** como uma **entidade global e globalizada** na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um **todo metodologicamente coerente** designado por **percurso de ensino e aprendizagem**.

Neste sentido, centrando-nos nos trabalhos referidos e na sistematização do conhecimento produzido neste campo pelas escolas europeia e norte-americana nas últimas décadas, **consideramos**, no âmbito deste trabalho, por oposição à via tradicional proposta desde os diferentes paradigmas técnico-didáticos, as **unidades didáticas** como **unidades de programação** e modo de organização da **prática docente** constituídas por um **conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem** que se desenvolvem a partir de uma **unidade temática central de conteúdo** e um **elemento integrador** num **determinado espaço de tempo**, com o propósito de **alcançar** os **objetivos didáticos** definidos e **dar resposta** às principais questões do desenvolvimento curricular - **o que ensinar** (objetivos e conteúdos), **quando ensinar** (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), **como ensinar** (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e **como avaliar** (metalinguagem, critérios e instrumentos).

## **Características técnico-didáticas e elementos base de uma unidade didática**

Pensar na **programação didática** como um **mero somaório** de unidades didáticas para aplicar ao longo de um trimestre, semestre, ano ou ciclo, para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, **revela formas estáticas** de conceção do processo ensino e aprendizagem que em nada favorecem o desenvolvimento do **princípio didático fundamental** da interação plena entre as formas de aprender e ensinar num determinado contexto, com uns determinados alunos.

As unidades didáticas configuram-se como espaços de organização didática e definição de modos de conceber e atuar e apresentam como características fundamentais:

- ser reais, práticas e úteis;
- definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos que a constituem;
- respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos;
- ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação da áreas curriculares que a integram;
- ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no desenvolvimento;
- ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem que propõem e às situações concretas de alunos, professores e famílias;
- ser adequada em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados.

Do ponto de vista estrutural, uma Unidade Didática deve incluir na sua estrutura longitudinal e de transversalidade os seguintes elementos técnico-didáticos base, considerados de forma global e integrada:

- **Elementos didatológicos:**

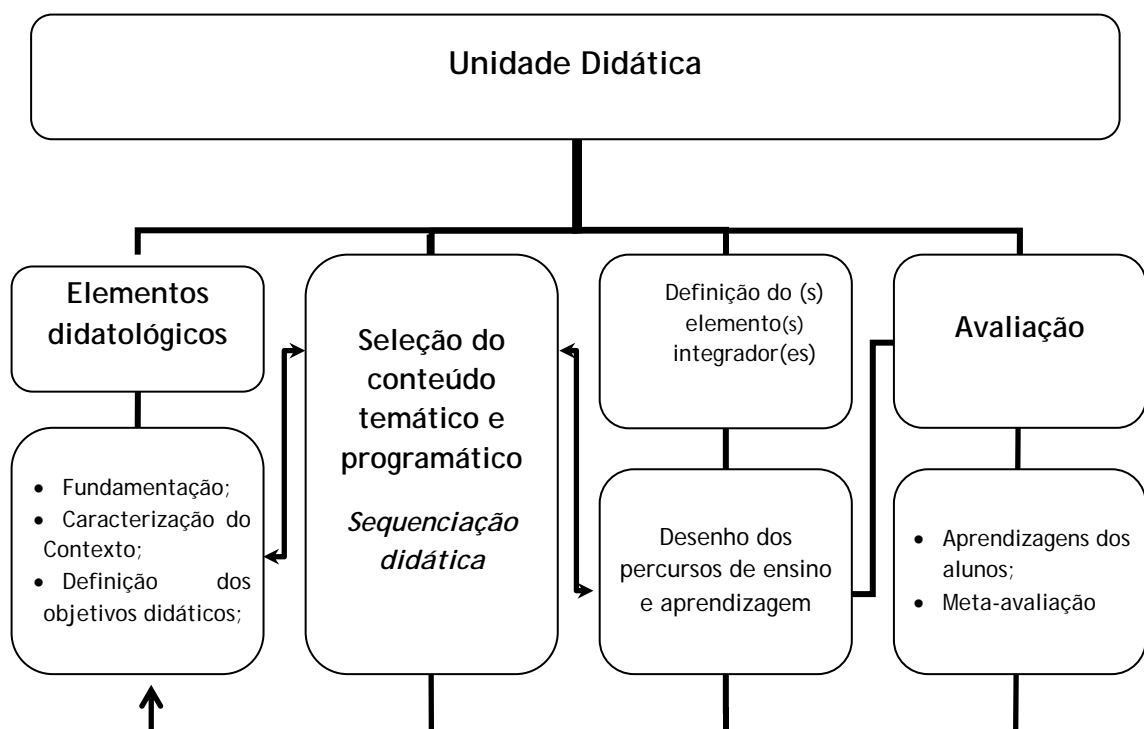
- **Fundamentação didatológica** - descrição breve da Unidade Didática e justificação, onde se especifica também o nome da mesma, os princípios metodológico-estratégicos adotados, os conhecimentos prévios exigidos aos alunos (pré-requisitos), o número de horas de lecionação previsto, o ano e o ciclo.
- **Caracterização do contexto de ensino e aprendizagem** – o conhecimento do contexto didático é fundamental para o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente adaptação aos alunos concretos, ao espaço e materiais disponíveis, afetando-lhe um determinado tempo.
- **Definição dos objetivos didáticos** – estes são definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional, nos Programa Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e turma.

- **Seleção e sequenciação do conteúdo programático:**

- **Definição do tema** e do(s) **elemento(s) integrador(es)**, enquanto categorias das bases de coesão e integração didática;
- **Seleção do conteúdo programático** – a seleção das áreas, das competências gerais e específicas e dos conteúdos enquanto elementos fundamentais que estarão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem.

- **Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem:**
  - definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e elemento integradores e os princípios da progressão e da integração didática.
  - seleção das tarefas de ensino e aprendizagem, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados e da diversidade e completude das diferentes tipologias de atividade
  - elaboração dos guiões integrados de desenvolvimento
- **Avaliação** – este passo é fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor:
  - Avaliação das **aprendizagens dos alunos**
  - **Meta-avaliação** ou **reflexão** sobre a própria prática avaliativa.

Podemos resumir os pontos essenciais de uma Unidade Didática com a ajuda do esquema que se segue.



## **A problemática da coerência metodológica na construção de unidades didáticas para o desenvolvimento da competência leitora**

A definição dos **processos metodológicos** para o desenvolvimento integrado de unidades didáticas **assume papel de centralidade** pela **multiplicidade** de fatores e **variáveis** inerentes à prática do **ensino globalizado** que caracteriza uma **sequência didática** criada com o propósito de trabalhar as **capacidades, habilidades e destrezas** envolvidas no desenvolvimento das **competências literária e literária**.

A **consideração do trinómio didático - globalização** da aprendizagem / **motivação / ensino e aprendizagem significativos**-, imprescindível às formas de abordagem técnica da leitura em contexto educativo, **obriga** à definição de **esquemas metodológicos** em que o ponto de partida assume papel de destaque.

Este ponto de partida, que designamos por **elemento integrador**, configura-se como **elemento de transversalidade** que assegura, nas dimensões global e específica, a **coesão metodológica** dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade didática. Do ponto de vista técnico-didático, caracteriza-se por:

- ser a base **motivacional**, preparando a atenção do aluno;
- **permitir a ativação do conhecimento prévio** e a **verificação dos pré-requisitos** subjacentes a uma determinada aprendizagem;
- **estimular a comunicação multilateral**;
- **desencadear a coerência temática** e a **coesão metodológica** no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade.

A definição de **elementos integradores** para o desenvolvimento da competência de leitura e da formação de leitores encontra o seu **campo natural de seleção na literatura**, mais especificamente **nos textos literários de receção infantil**, no material oral e escrito que integra o grupo dos **textos não literários e paraliterários** e na multitude de **elementos paratextuais**, resultantes dos processos de análise, interpretação e síntese textual e da própria intertextualidade.

Do ponto de vista técnico-didático, a **seleção e definição de elementos integradores** que **assegurem uma base motivacional significativa, garantam o rigor científico** na abordagem dos conteúdos programáticos e **potenciem a coerência metodológica interna** da unidade didática **devem fundamentar-se** nos **princípios da adequação didática** e nos **critérios e funções de relação** entre **o material literário e não literário** e os **elementos paratextuais**.

À **semelhança** do que acontece com as próprias **unidades didáticas** quando consideradas na sua **globalidade**, a definição de **elementos integradores** apresenta um **forte caráter de individualidade técnica**, podendo mesmo afirmar-se que **a existência** de um determinado **elemento integrador só ganha sentido e valor didático** quando **integrado** numa determinada **unidade didática** construída para um **determinado grupo de alunos**, num **determinado contexto**.

Enquanto **elemento físico**, o **elemento integrador** pode assumir uma **infinidade de formas**, dependendo da **criatividade** e das características de individualidade do professor, das características do **ambiente de ensino e aprendizagem** a criar, dos **objetivos definidos** para o processo de ensino e aprendizagem, das **caraterísticas do grupo de alunos** e da **relação** que obrigatoriamente tem de se **estabelecer** com um **contínuo de tarefas de ensino e aprendizagem** que se pretende desenvolver. O **recurso à imagética, à tecnologia informática e de comunicação, aos suportes digitais de leitura e de ensino do vocabulário**, entre outros representa na atualidade a **fonte de excelência** para a definição e criação de elementos integradores.

Do ponto de vista da **funcionalidade didática específica**, as características funcionais dos **elementos integradores** variam em função da **especificidade das áreas curriculares** que a unidade didática integra e da própria natureza dos conteúdos nela envolvidos. Na perspetiva das Línguas, mais propriamente do desenvolvimento da competência de leitura e da iniciação à literatura (objeto deste trabalho), as **caraterísticas de funcionalidade** dos elementos integradores centram-se no **potencial** que revelem para permitir o entrecruzar



pleno das diferentes **variantes tipológico-didáticas de prática da leitura** (leitura silenciosa e leitura oralizada / leitura orientada e leitura autónoma) com os **diferentes momentos técnicos do seu desenvolvimento** (antes de ler, durante a leitura e depois da leitura). Neste sentido, **a funcionalidade didática específica dos elementos integradores** para o desenvolvimento da competência leitora deve centrar-se no seu potencial para:

- **recriar**, em contexto de sala de aula, os ambientes físicos e psicológicos das diferentes leituras propostas, permitindo aos alunos nos diferentes momentos da leitura (antes, durante e depois) adentrar-se nos diferentes espaços e contextos do texto através da vivência de experiências e situações nele propostas;
- **explicitar** ao aluno o objetivo da leitura a realizar;
- motivar para a leitura;
- **ativar** o conhecimento temático imprescindível à compreensão do texto;
- **permitir**, no momento antes da leitura, a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo a confirmação das mesmas utilizada nos momentos durante e depois da leitura como estratégia de análise e interpretação.
- **desencadear** o ensino explícito do vocabulário;
- **ativar** o uso explícito de estratégias de compreensão leitora;
- **promover** a intertextualidade.

### **A especificidade dos critérios para o desenho e seleção de atividades e estratégias didáticas**

Os processos de **treino e aquisição** das **capacidades, habilidades e destrezas** e, ainda, dos **conhecimentos técnicos** envolvidos no desenvolvimento da competência de leitura, **entendida nas dimensões correlatas da decifração e da compreensão**, só se consegue através de **propostas** de ação didática em que o **aluno participe ativamente** no processo de desenvolvimento e não seja um mero recetor ou autómato.

O caráter **integrador** e **multidisciplinar** inerente ao desenvolvimento da competência de leitura **obriga** ao desenho de unidades didáticas **com recurso** aos fundamentos **metodológicos** da **flexibilidade**, da **abertura** às propostas dos alunos e famílias, do **realismo**, do **equilíbrio** e da **adequação** técnica, temática e de conteúdo. Apesar de o cérebro e a **memorização** desempenharem um **papel fundamental** na aprendizagem da leitura, a consideração do **desenvolvimento psicológico** e do **contexto** como um **todo** é **imprescindível**. Por esta razão, **as unidades didáticas** devem **contemplar** princípios e estratégias interventivas que desenvolvam nos alunos **a autoconfiança** e **a autodisciplina**, proporcionando-lhes **momentos para desfrutar com a leitura** e **guiando-os** para que **assumam decisões pessoais** no campo da autonomia e das formas de leitura com ela relacionada, nomeadamente a indagação e a prática da leitura autónoma.

Nesta área, os **alunos possuem**, em cada ciclo e nível, um **conjunto de experiências individuais de leitura** e de **conhecimentos prévios** que devem ser considerados do ponto de vista didático, **mas** que **requerem**, em muitos casos, a inclusão de formas de **intervenção especializada**, pois essas experiências e conhecimentos **manifestam-se frequentemente** sob a forma de “erros” e “faltas de rotinas” que **em nada favorecem a aquisição de hábitos de leitura**. A **análise minuciosa** e **caraterização** destes “erros” devem conduzir à **inclusão** nas unidades didáticas de **estratégias que permitam combater estas tendências**, contribuindo para **a progressão harmoniosa** entre as diferentes etapas que caracterizam a evolução na aprendizagem da leitura. Para que, através da **aplicação** de uma unidade didática, se consigam **níveis aceitáveis de progressão** na aprendizagem da leitura é preciso considerar a **necessidade** de **inter-relacionar** estas **experiências individuais de leitura** e os **conhecimentos prévios** de cada um dos alunos e do grupo com os **objetivos didáticos, conteúdos** e as **aprendizagens** a realizar. Como demonstram os trabalhos de Reyzábal (2004), **na abordagem a esta aproximação é preciso considerar** as realidades **temáticas próximas** do aluno, mas também aquelas que lhe ficam **mais distantes**, como o fantástico ou o exótico, que, num número significativo de casos, revelam um maior potencial de motivação.

Por último, importa considerar que na **definição de estratégias** para unidades didáticas em que a Língua assume um papel relevante **devem combinar-se** sempre **dois tipos de estratégias base: as expositivo-dialógicas** ou de relação comunicativa e as de **indagação**. Mediante as **primeiras** trabalham-se os **conhecimentos**, enquanto através das segundas **se proporciona a aplicação prática** desse conhecimento, a **criatividade pessoal**, a **criação de estratégias de aprendizagem**, através da pesquisa e a **reflexão** sobre as **aprendizagens realizadas**. Neste sentido, é importante que a seleção de objetivos e conteúdos seja equilibrada e que a proposta de atividades seja ampla e diversificada. As **atividades** são, do ponto vista técnico, o **instrumento didático básico** com que o aluno conta para **aprender**.

#### **A atividade como base de construção dos percursos de ensino e aprendizagem**

De acordo com a taxonomia de Bloom, podemos falar de **três tipologias base** possíveis de caracterização dos grandes campos da atividade humana: atividades de tipo **cognitivo, psicomotor e afetivo**. Apesar dos avanços registados nos últimos anos no âmbito da programação didática, do ponto de vista macro, esta classificação continua a ser a que revela maior potencial de transferência, pelo que **de consideração obrigatória no desenho de unidades didáticas**.

Dentro da **programação didática**, o **desenho de atividades** e a **inserção em percursos de ensino e aprendizagem** integrados e que formem um todo coerente **ocupam um papel de singular relevância**, para que a aquisição das aprendizagens seja efetiva. **Definidos os objetivos** didáticos que se desejam alcançar e **os conteúdos** que servem de enlace técnico para o conseguir, **as atividades ou tarefas de aprendizagem** constituem a **via real** através da qual os **alunos chegarão** da melhor forma possível ao **domínio** dos **conteúdos** e **objetivos** selecionados. A **concretização** de atividades para o desenvolvimento da competência de leitura, seja em trabalho individual ou coletivo, **pressupõe sempre o exercício individual** e autónomo **mediante o qual** os alunos

**desenvolvem as suas estruturas mentais e ampliam**, progressivamente, **o vocabulário base do reconhecimento automático de palavras**, tornando-se leitores fluentes.

A **importância** que o desenho das atividades **assume no processo de construção de uma unidade didática** está diretamente relacionada com **a necessária adequação à realidade da escola, do grupo de alunos e de cada aluno** em particular. Evidentemente que **o momento certo** para realizar esta **adequação** é o momento em que se **equaciona** que **para alcançar um determinado objetivo didático** se equacionam as **diferentes possibilidades, caminhos e ritmos** para o conseguir, isto é, **diversificar o conjunto de tarefas propostas**, para, respeitando as características de individualidade, **alcançar as aprendizagens pretendidas**. Daqui resulta a importância de **diversificar os modelos e tipologias** das atividades propostas, através da **aplicação dos princípios técnicos** da diversificação curricular e da **funcionalidade** dessas mesmas atividades.

Do ponto de vista técnico, **o desenho das atividades** deve obedecer aos **princípios didáticos da progressão e da sequenciação e relação curricular**, devendo ter-se em conta:

- os **objetivos** que com elas se pretendem alcançar;
- os **conteúdos** sobre os quais se vão desenvolver, para a **adequar às características epistemologias** dos processos de ensino e aprendizagem da leitura, no nosso caso;
- o **nível de desenvolvimento dos alunos** que as vão realizar, para as **adaptar às suas necessidades e possibilidades e fundamentá-las nos quatro princípios básicos** que as devem caracterizar: **ser atrativas; respeitar o princípio da progressão e da definição temporal; ser coerentes entre si; ser variadas, funcionais e desafiantes.**

Nunca é de mais lembrar que **a explicitação aos alunos dos objetivos a alcançar** com as atividades e **a forma de as apresentar**, tanto oralmente como por escrito, que deve basear-se em formulações simples, concisas e concretas, **são de extrema importância.**

Outro dos **aspectos importantes** a considerar é o **conhecimento** da forma como as diferentes **tipologias de atividades se relacionam** com o **processo de construção de uma unidade didática**. A grandes rasgos, e reconhecendo a falta de exaustividade, podemos classificar a relação entre as duas realidades do seguinte modo:

- Tipologias de atividades, de acordo com a **fase de desenvolvimento da aprendizagem**:
  - de motivação;
  - de aprendizagem propriamente dita;
  - de reforço ;
  - de ampliação;
  - de avaliação.
  
- Tipologias de atividades, de acordo com a **proposta metodológica** apresentada:
  - globalizadas;
  - interdisciplinares;
  - disciplinares;
  - monográficas.
  
- Tipologias de atividades, de acordo com a **frequência de inclusão**:
  - ocasionais;
  - periódicas;
  - cíclicas;
  - constantes.
  
- Tipologias de atividades, de acordo com a **finalidade**:
  - de formulação de hipóteses;
  - de descoberta;
  - de investigação;
  - de confirmação;
  - de aplicação ou manipulação;
  - de generalização;
  - de construção ou elaboração.

- Tipologias de atividades, segundo a **forma de participação**:
  - individuais;
  - de grupo;
  - coletivas.
  
- Tipologias de atividades, segundo o **código a utilizar**:
  - verbais (orais e escritas);
  - não verbais (gestuais, icónicas, musicais, ...).
  
- Tipologias de atividades, segundo o **momento de avaliação**:
  - Iniciais ou de diagnóstico;
  - processuais;
  - finais.
  
- Tipologias de atividades, segundo o **agente avaliador**:
  - autoavaliação;
  - coavaliação;
  - heteroavaliação.

Obviamente, na integração em unidades didáticas, **as atividades** nunca **cumprem só uma função**, mas várias em simultâneo, pelo que a decisão de **inclusão** depende da **intenção didática** e das próprias **caraterísticas dos percursos de ensino e aprendizagem**.

## Na prática: Proposta de uma matriz para a sequenciação e construção de unidades didáticas

Do ponto de vista didático, não podemos falar de unidades didáticas modelares válidas para todos os grupos de alunos, mas podemos e devemos identificar as bases matriciais universais de organização e eficácia nas quais se devem fundamentar os processos de sequenciação e elaboração.

Neste sentido, e relacionando os postulados teóricos que defendemos com as características técnico-didáticas do processo de elaboração que descrevemos, apresentamos uma proposta matricial concreta de elaboração de unidades didáticas para o desenvolvimento da competência leitora que deve ser entendida por cada leitor como um ponto de partida para se adentrar no mundo das unidades didáticas como forma de planificar os processos de ensino e aprendizagem.

<b>Proposta de matriz para a elaboração de unidades didáticas</b>	
<b>1. Elementos didatológicos</b>	
<b>1.1. Elementos de caracterização</b>	
<b>1.1.1- Título</b>	<p>A <b>contextualização</b>, a <b>seleção do material literário e não literário</b> e a <b>definição de elementos integradores</b> constituem as etapas base desta fase.</p> <p>A definição dos <b>elementos integradores</b> deve basear-se nas componentes <b>paratextuais</b> do material literário selecionado e apresentar <b>potencial de articulação</b> das diferentes fases da proposta metodológico-estratégica..</p>
<b>1.1.2. Destinatários</b>	
<b>1.1.3. Materiais literários e não literários</b>	
<b>1.1.4. Seleção e descrição sumária dos elementos base da proposta de integração</b>	
<b>1.2. Fundamentos didatológicos</b>	
1.2.1. Apresentação e justificação da proposta metodológico-estratégica de integração.	<p>A <b>proposta metodológico-estratégica</b> deve basear-se na construção de percursos de ensino e aprendizagem em que as atividades se apresentam agrupadas em <b>três categorias base</b> de desenvolvimento sequencial:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>abordagem</b> em contexto didático;</li><li>2. <b>sistematização</b> em contexto didático-avaliativo;</li><li>3. <b>ampliação/reforço</b> em contexto didático.</li></ol>
1.2.2. Explicitação, de forma sucinta, dos fundamentos e forma de organização do percurso de ensino e aprendizagem	
1.2.3. Seleção de objetivos didáticos	

## 2. Seleção e sequenciação do conteúdo programático

*BASE DIDÁTICA E FORMA INICIAL DE ABORDAGEM – Apresentação sucinta do tema / situação problema e motivação, considerando os elementos de integração selecionados em 1.1. e fundamentados em 1.2.*

**ELEMENTOS PROGRAMÁTICOS**  
*(definição dos pré-requisitos, seleção de competências, conteúdos e descritores de desempenho)*

**ÁREA E COMPETÊNCIAS INTEGRADORAS**

*Conhecimentos prévios (pré-requisitos)*

*Descritores de desempenho*

*Conteúdos*

## 3. Desenho dos percursos de ensino e aprendizagem (roteiros didáticos)

**Etapa1 - Abordagem didática** (relação com o conteúdo programático)

- a. Tarefa(s) de ensino/aprendizagem - **Conceitos**
- b. Tarefa(s) de ensino/aprendizagem – **Reflexão metalinguística**
- .../...

**Etapa 2 - Sistematização em contexto didático-avaliativo** (relação com o conteúdo programático e o processo de avaliação)

- c. Explicitação das situações de ensino/aprendizagem



**Etapa 3 - Ampliação/reforço em contexto didático (relação com o conteúdo programático e o processo de avaliação)**

d. *Explicitação das situações de ensino/aprendizagem*

#### 4. Avaliação

1. *Caráter e tipologias*
2. *Seleção de instrumentos*
3. *Breve descrição do processo de avaliação*

Avaliação de caráter **contínuo** e **essência tipológica** eminentemente **formativa**, a partir da correção individual e coletiva das tarefas de aprendizagem propostas nas **etapas 2** (sistematização) e **3** (ampliação/reforço) do percurso de ensino e aprendizagem.

#### Referências bibliográficas

Alvarez Méndez., J.M. (2000). Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Couceiro, B. R. (2009). La realidad de las unidades didácticas. Madrid: Lulu Press Inc.

Escamilla, A. (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula. Zaragoza: Edelvives.

Iglesias, C. & Mesa, M. (2008). *Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Edição eletrónica em [www.eumed.net/libros/2008b/395/](http://www.eumed.net/libros/2008b/395/)

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*; 11 (3), 273–292.

Hatch, T.; Raley, J.; Austin, K.; Capitelli, S. & Faigenbaum, D. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mello, A. & Urbanetz, S. (2008). *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibpex.

Feldman, D. (2001). *Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino* (trad. de Campos, V.). Porto Alegre: Artmed.

Perez, M. R. e Lopez, E. D. (1998). *Aprendizaje y curriculum: diseños curriculares aplicados*. 5ª edición. Santiago do Chile: FIDE.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (Trad. de Ramos, P.). Porto Alegre: Artmed.

Reyzábal, M. V. (1994). *Lengua y Literatura – Programación en Educación Primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Villalobos, M. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.