

acara

Australian Curriculum
Assessment And
Reporting Authority

Autoridade de Relatório
e de Avaliação do
Currículo Australiano

Capacidades Gerais no Currículo Australiano

Janeiro de 2013

www.acara.edu.au

Sumário

Visão geral

Letramento em Língua Materna

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo do Letramento em Língua Materna

Letramento Numérico

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo do Letramento Numérico

Capacidade em tecnologia da informação e comunicação (TIC))

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo de TIC

Pensamento crítico e criativo

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo do pensamento crítico e criativo

Capacidades pessoal e social

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo das capacidades pessoal e social

Compreensão ética

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo da compreensão ética

Compreensão Intercultural

Introdução

Elementos Organizacionais

Contínuo da compreensão intercultural

Visão Geral

Capacidades gerais no Currículo Australiano

As capacidades gerais, uma dimensão chave do Currículo Australiano, são abordadas explicitamente nos conteúdos das áreas de aprendizagem. Elas desempenham um papel significativo na consecução dos objetivos estabelecidos na *Declaração de Melbourne sobre Objetivos Educacionais para Jovens Australianos (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians – MCCTYA 2008)* – de que todos os jovens na Austrália devem ser apoiados para se tornarem discípulos bem sucedidos, indivíduos confiantes e criativos, cidadãos ativos e informados.

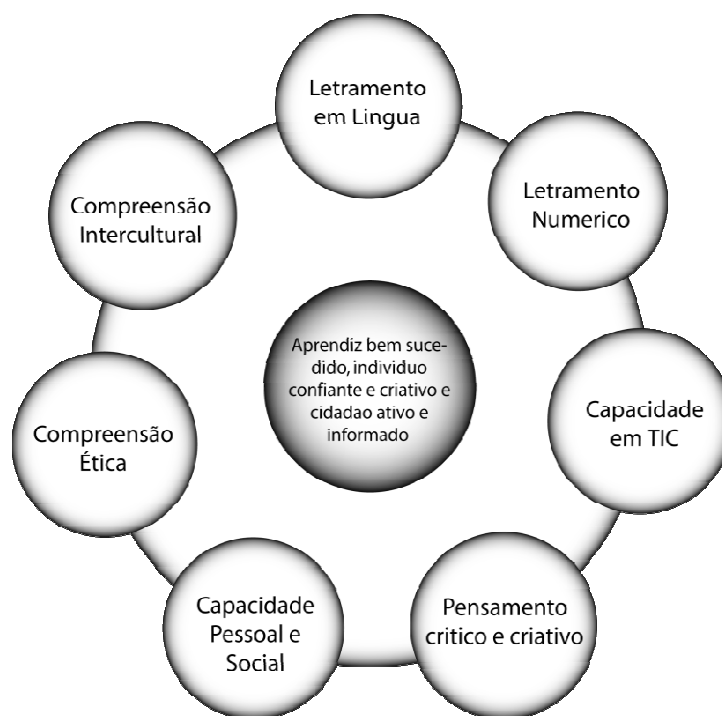
A Declaração de Melbourne identifica habilidades essenciais para os aprendizes do século vinte e um – em letramento na língua materna, letramento matemático, tecnologia da informação e comunicação (TIC), pensamento, criatividade, trabalho em equipe e comunicação. Ela descreve indivíduos que podem gerenciar seu próprio bem estar, relacionar-se bem com os outros, tomar decisões fundamentadas sobre suas vidas, se tornar cidadãos que se comportam com integridade ética, se relacionar e comunicar através das culturas, trabalhar para o bem comum e com responsabilidade nos níveis local, regional e global.

As capacidades gerais englobam o conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes que, juntos com o conteúdo curricular em cada área de aprendizagem e prioridades transversais ao currículo, ajudarão os estudantes a viver e trabalhar com sucesso no século vinte e um. Elas complementam os resultados chave de aprendizagem da *Estrutura da*

Aprendizagem nos Anos Iniciais (Early Years Learning Framework – COAG 2009) – que as crianças tenham um forte senso de identidade e bem estar, sejam ligadas ao e contribuam para seu mundo, sejam estudantes confiantes e envolvidos e comunicadores eficientes.

O Currículo Australiano inclui sete capacidades gerais:

- Letramento em língua materna
- Letramento numérico
- Capacidade em tecnologia da informação e comunicação
- Pensamento crítico e criativo
- Capacidades pessoal e social
- Compreensão ética
- Compreensão intercultural



Capacidades gerais no Currículo Australiano

Materiais sobre capacidades gerais para escolas e professores

Estes materiais são apresentados como recursos para ajudar os professores a:

- desenvolver uma compreensão compartilhada da natureza, escopo e sequência das capacidades gerais no Currículo Australiano
- confirmar sua compreensão da aprendizagem pretendida onde quer que as capacidades gerais sejam identificadas nas descrições e elaborações dos conteúdos das áreas de aprendizagem
- planejar para e guiar o desenvolvimento, pelos estudantes, das capacidades gerais na escola e em programas de aprendizagem em sala de aula.

Desenvolvimento dos materiais das capacidades gerais

Publicados pela primeira vez em 2010 e revisados em 2011, após um processo de consulta nacional, os materiais para as capacidades gerais foram desenvolvidos para fundamentar a escrita da área de aprendizagem do currículo (Fundamental ao Ano 10) e garantir a inclusão forte e coerente das capacidades gerais no Currículo Australiano.

Eles foram desenvolvidos por equipes de especialistas com expertise nas capacidades particulares, junto com aconselhamento do General Capabilities Advisory Group – Grupo Consultivo das Capacidades Gerais –, acadêmicos, grupos focais de professores e especialistas em currículo vindos das autoridades educacionais territoriais. Os materiais se baseiam em iniciativas e práticas territoriais e estaduais significantes, e são fundamentados por pesquisa nacional e internacional.

Mais recentemente, os materiais para as capacidades gerais foram desenvolvidos mais ainda para ajudar as escolas e professores na compreensão dessas capacidades no Currículo Australiano e apoiar as necessidades de aprendizagem individual de vários estudantes. Esse trabalho inclui a extensão de todos os contínuos de aprendizagem de três para seis níveis em Pensamento crítico e criativo, capacidade TIC, capacidades pessoal e social, compreensão ética e compreensão intercultural. Em Letramento em língua materna, quatro níveis adicionais e, em Letramento numérico, dois níveis adicionais foram incluídos no Nível 1 para abordar a aprendizagem nos anos iniciais e maximizar a flexibilidade do currículo para todos os estudantes, ajudando os professores a satisfazer a diversidade dos estudantes e a personalizar aprendizagem. Para informação mais detalhada, veja [Diversidade do Estudante](#).

O trabalho associado com as capacidades gerais está em andamento. Trabalho futuro inclui:

- verificação dos contínuos de aprendizagem estendida nas escolas
- monitoramento e revisão dos materiais, à medida que áreas adicionais de aprendizagem são desenvolvidas e aprovadas pelos Ministros para implementação nas escolas
- investigação sobre a necessidade de mais extensão de outros contínuos da capacidade de aprendizagem para melhor refletir as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes
- revisão da capacidade TIC em conjunto com o desenvolvimento do Currículo Australiano: Tecnologias
- em seguida à conclusão do currículo de todas as áreas de aprendizagem, uma revisão da extensão à qual as capacidades gerais foram abordadas no Currículo Australiano.

Ensino e avaliação das capacidades gerais

Espera-se que os professores ensinem e avaliem as capacidades gerais na extensão à qual elas estão incorporadas em cada área de aprendizagem.

As autoridades escolares estaduais e territoriais determinarão se e como a aprendizagem dos estudantes das capacidades gerais serão ainda mais avaliadas e relatadas.

Para alguns estudantes, pode ser necessário o ajuste dos níveis de complexidade e dos processos que usam para o desenvolvimento de

capacidades. No entanto, o papel e lugar das capacidades gerais no Currículo Australiano permanecem os mesmos para todos os estudantes.

Natureza das capacidades gerais

No Currículo Australiano, “capacidade” engloba conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes. Os estudantes desenvolvem capacidade quando aplicam conhecimentos e habilidades de maneira confiante, eficaz e apropriada em circunstâncias complexas e em mutação, tanto em sua aprendizagem na escola, quanto em suas vidas fora da escola. O encorajamento de comportamentos e atitudes positivos sustentam todas as capacidades gerais. No contexto de capacidades individuais, comportamentos e atitudes específicos foram identificados e incorporados ao contínuo de cada área de aprendizagem, conforme apropriado.

As capacidades gerais compreendem um conjunto integrado e inter-relacionado de conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes que os estudantes desenvolvem e usam em seu aprendizado ao longo do currículo, em programas para curriculares e em suas vidas fora da escola.

Enquanto cada uma das capacidades cobre um aspecto particular da aprendizagem, deve-se notar que alguns conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos são compartilhados por diferentes capacidades. Em alguns casos, um aspecto particular de uma capacidade é coberto por outra; por exemplo, a aplicação de protocolos sociais e éticos no uso de tecnologias digitais está incluída em TIC, e comunicação eficaz em interações sociais está incluída nas capacidades pessoal e social. Em outros casos, para se evitar repetição indevida, alguns aspectos comuns a várias capacidades são identificados na capacidade em que ocorre a realização mais forte, por

exemplo, empatia é identificada na compreensão intercultural, embora seja um aspecto também importante das capacidades pessoal e social.

Ao serem combinadas em contextos de áreas de aprendizagem, as capacidades gerais realçam e completam umas às outras. Por exemplo, estudantes precisam de capacidades de letramento em língua materna e na capacidade TIC para se comunicarem de maneira eficaz através de todas as áreas de aprendizagem. Eles aplicam a compreensão intercultural e as capacidades pessoal e social quando desafiam estereótipos e preconceitos em textos e interações com outras pessoas.

É importante reconhecer-se que se pretende que as capacidades sejam “gerais” e operem através de todo o currículo. Conhecimentos e habilidades mais “especializados” serão detalhados nas áreas de aprendizagem, particularmente em relação aos letramentos em língua e matemática e tecnologia da informação e comunicação.

Os estudantes chegam às escolas australianas, para sua aprendizagem, com visões de mundo, histórias e habilidades diferentes. Isso significa que alguns aspectos das capacidades podem ser interpretados e representados de maneiras diferentes. Por exemplo, as visões de mundo dos Povos Aborígenes e das ilhas de Torres Strait (Estreito Torres) informam sobre as capacidades pessoal e social, recorrendo-se a responsabilidades e relações dentro dos sistemas de conhecimento cultural que conectam o pessoal, através de parentesco e comunidade, à terra, céu e água.

Capacidades gerais nas áreas de aprendizagem

No Currículo Australiano, as capacidades gerais são abordadas através das áreas de aprendizagem e são identificadas sempre que são desenvolvidas ou aplicadas nas descrições de conteúdos. Elas também são identificadas onde oferecem oportunidades para acrescentar aprofundamento e riqueza ao aprendizado do aluno nas elaborações do conteúdo.

Ícones (como mostrados abaixo) indicam onde as capacidades gerais foram identificadas nas descrições e elaboração do conteúdo nas áreas de aprendizagem. Os usuários também podem ver quais elementos da capacidade são abordados na descrição do conteúdo selecionando o ícone da capacidade. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a identificar conteúdo no currículo F-10 onde uma capacidade foi identificada.

Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito das capacidades gerais, dependendo de suas escolhas de atividades e das necessidades individuais de aprendizagem de seus alunos. Os estudantes também podem ser encorajados a desenvolver capacidades através de iniciativas pessoalmente relevantes de seu próprio planejamento.



Letramento em língua materna



Letramento numérico



Capacidade TIC



Pensamento crítico e criativo



Capacidades pessoal e social



Compreensão ética



Compreensão intercultural

Cada área de aprendizado inclui uma breve descrição das capacidades gerais que foram explicitamente incluídas no conteúdo, ou aconselham sobre aquelas capacidades gerais que poderiam ser desenvolvidas através de contextos de ensino particulares.

- Capacidades gerais em Inglês

(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Capacidades gerais em Matemática

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Capacidades gerais em Ciências

(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Capacidades gerais em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Muitas capacidades encontram “lares naturais” em áreas de aprendizagem específicas (por exemplo, Letramento em língua materna, em [Inglês](#), Letramento numérico, em matemática, capacidade em TIC em Tecnologias, capacidades pessoal e social em Educação Física e de Saúde e Português, e compreensão intercultural em Línguas).

As capacidades gerais são representadas em diferentes graus em cada uma das áreas de aprendizagem. Letramento em língua, Letramento numérico, capacidade em TIC e pensamento crítico e criativo são fundamentais para que os estudantes se tornem aprendizes de sucesso. Enquanto o desenvolvimento inicial de Letramento em língua, Letramento numérico e capacidade em TIC se baseiam em português, Matemática e Tecnologias respectivamente, o

desenvolvimento e aplicação dessas capacidades através do currículo são essenciais para o ensino e aprendizagem eficazes. Mais informação sobre as relações entre [Inglês](#)/Letramento em língua, Matemática/Letramento numérico e Tecnologias/capacidade em TIC no Currículo Australiano é fornecida nas introduções das capacidades relevantes.

As capacidades pessoal e social, a compreensão ética e a compreensão intercultural focam em maneiras de ser e comportar, aprender a viver com outros, e são mais fortemente representadas em algumas áreas de aprendizagem do que em outras. Embora toda a aprendizagem envolva algumas dimensões pessoais e sociais, essas capacidades são mais evidentes onde quer que aprendizagens pessoais, sociais e culturais são privilegiadas. Nessas capacidades nos anos iniciais, a aprendizagem é sempre descrita em termos amplos um a vez que é onde o conhecimento e habilidades de base são desenvolvidos. Por exemplo, na compreensão intercultural, as descrições se referem a conceitos fundamentais relacionados à identidade e pertencimento pessoais, mais do que a conhecimento cultural específico, uma vez que esses conceitos sustentam as dimensões pessoais da compreensão intercultural.

Estrutura dos materiais

Os materiais de cada uma das capacidades gerais têm três partes:

- uma introdução que descreve a natureza da capacidade, seu lugar nas áreas de aprendizagem e a base para sua evidência
- elementos organizacionais que sustentam um contínuo de aprendizagem
- um contínuo de aprendizagem que descreve o conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes que razoavelmente se espera que os estudantes tenham desenvolvido em estágios particulares da escolarização.

Contínuos da aprendizagem

As capacidades gerais são apresentadas como contínuos ou sequências de aprendizagem que descrevem o conhecimento, as habilidades, comportamentos e atitudes que se espera que os alunos tenham razoavelmente desenvolvido ao final de anos particulares de escolarização.

Os contínuos de aprendizagem se baseiam na crença de que os estudantes precisam de oportunidades para desenvolver as capacidades ao longo do tempo e através das áreas de aprendizagem. O que é aprendido nos anos iniciais apoia toda a aprendizagem subsequente. Os contínuos de aprendizagem assumem que é possível o mapeamento dos caminhos comuns para o desenvolvimento da capacidade geral, ao mesmo tempo em que reconhecem que o ritmo de desenvolvimento de cada estudante pode ser influenciado por fatores, tais como experiência anterior, sentido de si mesmo no mundo e capacidade cognitiva.

As descrições das capacidades incluem exemplos gerais e exemplos das áreas de aprendizagem que ilustram maneiras em que cada capacidade geral foi abordada nas descrições do conteúdo da área de aprendizagem específica. Esses podem ser acessados online, selecionando-se os exemplos ao final de cada descrição de capacidade. À medida que cada área de aprendizagem é publicada, mais exemplos serão adicionados para ilustrar como as capacidades gerais são abordadas naquela área de aprendizagem.

Tipicamente, mas não exclusivamente, todos os contínuos de aprendizagem, se alinham com os anos de escolarização. Os estágios em cada contínuo de aprendizagem são numerados de 1 a 6 para enfatizar que o contínuo apresenta uma sequência de aprendizagem independente da idade do estudante. Uma frase que acompanha indica que o nível, tipicamente, se aplica aos estudantes

ao final de dado anos de escolaridades, para mostrar a relação com as descrições de conteúdos das áreas de aprendizagem.

Para Letramento em língua, o Nível 1 é dividido em cinco subníveis – Nível 1a, 1b, 1c, 1d e 1e. Os Níveis 1a-1d representam o desenvolvimento das habilidades iniciais do letramento, com ênfase particular na comunicação. O Nível 1a começa com a comunicação não intencional, progredindo para a comunicação intencional simbólica no Nível 1d. O Nível 1e começa com o foco na aplicação das habilidades do letramento.

Para o Letramento numérico, o Nível 1 é dividido em dois subníveis – Nível 1a e 1b, para representar a progressão do letramento numérico inicial até as habilidades do letramento numérico. O Nível 1a tem uma ênfase particular sobre a linguagem numérica nos contextos atuais, e o Nível 1b, uma ênfase na aplicação das habilidades desse letramento. O Nível 1a supõe que os estudantes sejam capazes de se comunicar com intenção

Cada contínuo de aprendizagem está disponível online em duas visões:

- a primeira mostra a aprendizagem esperada através dos níveis em um formato de tabela
- a segunda mostra a aprendizagem esperada para cada nível por vez, em forma de texto.

Letramento em Língua Materna

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes se tornam letrados à medida que desenvolvem o conhecimento, habilidades e atitudes para interpretar e usar a linguagem confiantemente na aprendizagem e comunicação dentro e fora da

escola. E para participar efetivamente na sociedade. O letramento em língua materna envolve os estudantes em ouvir, ler, ver, falar, escrever e criar textos orais, impressos, visuais e digitais, e no uso e modificação da língua para diferentes objetivos, em uma variedade de contextos.

A Declaração de Melbourne sobre Objetivos Educacionais para Jovens Australianos (MCEETYA 2008) reconhece o letramento em língua materna como uma habilidade essencial para que os estudantes se tornem aprendizes bem sucedidos e como base para o sucesso em todas as áreas de aprendizagem. O sucesso em qualquer área de aprendizagem depende de se ser capaz de usar o letramento significativo, identificável e distintivo que é importante para se aprender e representativo do conteúdo da área de aprendizagem.

Escopo da capacidade de Letramento

O letramento em língua materna engloba o conhecimento e habilidades de que os estudantes precisam para terem acesso, entender, analisar e avaliar informação, dar sentido, expressar pensamentos e emoções, apresentar ideias e opiniões, interagir com outros e participar em atividades na escola e em suas vidas fora da escola.

Tornar-se letrado não é simplesmente algo sobre conhecimento e habilidades. Certos comportamentos e atitudes ajudam os estudantes a se tornarem discípulos eficientes, confiantes e motivados a usar suas capacidades de letramento amplamente. Muitos desses comportamentos e atitudes são também identificados e apoiados em outras capacidades gerais. Eles levam os estudantes a gerenciarem sua própria aprendizagem para serem autossuficientes; trabalharem de maneira harmoniosa com outros; serem abertos a ideias, opiniões e textos de e sobre outras culturas; voltarem a tarefas

para melhorar e realçar seu trabalho; e estarem preparados para questionar os significados e hipóteses em textos.

Para uma descrição dos elementos organizadores para Letramento em Língua, veja Elementos organizadores.

Letramento em língua através do currículo

O letramento em língua apresenta aqueles aspectos dos domínios Linguagem e Letramento do currículo de Inglês que devem ser também aplicados em todas as outras áreas de aprendizagem. Não é um componente separado do Currículo Australiano e não contém novo conteúdo. Em alguns momentos no contínuo de aprendizagem do Letramento, incluem-se exemplos e mais explicações para mostrar como aspectos dos domínios da Linguagem e do Letramento do currículo de Inglês funcionam em outras áreas de aprendizagem.

Embora muito do ensino explícito do letramento em língua ocorra na área de aprendizagem de Inglês, ele é reforçado, tornado específico e expandido em outras áreas de aprendizagem, é medida que os estudantes se envolvem em uma variedade de atividades de aprendizagem com demandas significativas de letramento em língua. Essas situações ricas em letramento em língua são uma parte da aprendizagem em todas as áreas do currículo. A atenção dada às demandas do letramento em língua em cada área de aprendizagem garante que o desenvolvimento do letramento em língua dos estudantes seja reforçado, de modo a sustentar a aprendizagem nas áreas específicas. Isso significa que:

- todos os professores são responsáveis pelo ensino do conteúdo específico do letramento em língua de sua área específica
- todos os professores devem ter um entendimento claro das demandas e oportunidades do letramento em língua de sua área específica

- o letramento apropriado a cada área de aprendizagem pode ser inserido no ensino do conteúdo e processos daquela área a aprendizagem.

O contínuo do letramento em língua permitirá que os professores das áreas de aprendizagem possam:

- identificar o nível geral esperado de habilidades de linguagem e letramento para cada nível do ano escolar em que estão ensinando
- planejar como ensinar o conhecimento e habilidades específicos da linguagem e letramento que são essenciais para que o estudante entenda o conteúdo da área de aprendizagem.

(...) Específico da Austrália/Inglês

Alguns estudantes se movem lentamente entre os níveis, ou podem permanecer em um nível do contínuo da aprendizagem em todo seu tempo escolar, O contínuo da aprendizagem do letramento em língua permite que os professores planejem o ensino de habilidades alvo do letramento através do conteúdo da área de aprendizagem correspondente à idade. Os elementos de Compreensão e Composição representam os processos de coroamento da linguagem receptiva e expressiva e podem ser aplicados a estudantes em qualquer ponto de sua escolarização. O início da sequência de aprendizagem para esses dois elementos tem sido estendido a quatro níveis adicionais (Níveis 1a a 1d) pra descrever em particular o desenvolvimento das habilidades de comunicação. Para mais orientação detalhada sobre o uso do contínuo de Letramento em Língua para uma aprendizagem personalizada, veja Diversidade do Estudante.

A capacidade de Letramento em língua materna é abordada através das áreas de aprendizagem e é identificada onde quer que seja desenvolvida ou aplicada em descrições dos conteúdos. É identificada, também, onde oferece oportunidades para o acréscimo de profundidade e riqueza á aprendizagem do

estudante nas elaborações do conteúdo. Um ícone indica onde o Letramento em língua materna tiver sido identificado nas descrições do conteúdo da área de aprendizagem e elaborações. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a encontrar onde o Letramento em língua materna foi identificado no conteúdo do currículo de F-10. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito do Letramento em língua materna, dependendo de suas escolhas de atividades e das necessidades individuais de aprendizagem de seus alunos. Os estudantes podem, também, ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- [Letramento em Inglês](http://www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities>)

- [Letramento em Matemática](http://www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)
(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- [Letramento em Ciências](http://www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)
(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- [Letramento em História](http://www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities>)

- Letramento em Inglês
(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Letramento em Matemática
www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Letramento em Ciências
(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Letramento em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução ao Letramento em língua materna, os elementos organizadores e o contínuo de aprendizagem foram desenvolvidos. O Currículo Australiano lança mão de: pesquisa recente de Inglês internacional e nacional, iniciativas e programas que focam o letramento através do currículo, bem como pesquisa e estratégias no desenvolvimento das habilidades de comunicação.

O Currículo Australiano: Inglês fornece uma rica fonte para aprendizagem em todas as áreas do currículo. As habilidades e conhecimentos ensinados nos domínios da Linguagem e do Letramento do Currículo Australiano: o Inglês apoia e contribui para os requisitos do letramento necessários para todas as áreas de aprendizagem. Essas habilidades e conhecimentos foram usados como base para a construção do contínuo de Letramento, na medida em que ele se relaciona com todas as áreas de aprendizagem do currículo.

A definição de letramento em língua materna no Currículo Australiano é embasada por uma visão social da linguagem, que considera como ela funciona para construção de sentido em diferentes contextos sociais e culturais. Essa visão se constrói sobre o trabalho de Vygotsky (1976), Briece Health (1983), Halliday e Hasan (1985), Feedboy e Luke (1990), Gee (1991, 2008), e Chrisite e Derewianka (2008), que articularam a relação intrínseca e interdependente entre contexto social, significado e linguagem.

Essa visão se preocupa com o modo como o uso da linguagem varia de acordo com o contexto e situação em que é usada. Há importantes considerações relativas às áreas de aprendizagem do currículo que se originam dessa visão porque, à medida que os estudantes se envolvem em conteúdos de áreas específicas, devem aprender a acessar e usar a linguagem e elementos visuais nas maneiras particulares e específicas que são os modos de comunicação distintivos e valorizados em cada área de aprendizagem. Eles precisam aprender como textos diversos constroem o conhecimento em diferentes áreas do currículo, e como a linguagem e informação visual trabalham juntas de várias maneiras para apresentar esse conhecimento.

A linguagem, verbal ou não verbal, é crítica para o desenvolvimento de habilidades do letramento. A capacidade de comunicação permite o aprendizado através do currículo, no dia escolar e na vida fora da escola. O desenvolvimento da comunicação pode fornecer uma maneira para que estudantes com alguma necessidade especial tenham acesso e conteúdo equivalente em idade e promover igualdade na educação (Browder e Spooner 2011). Em muitos casos, o desenvolvimento de habilidades de letramento apoia o desenvolvimento de habilidades de comunicação e vice-versa. Esse é o caso para estudantes que usam comunicação aumentativa e alternativa, bem como estudantes que usam a fala para se comunicar (Patologia da fala, Austrália, 2012).

A visão social da linguagem permite percepções de diferenças entre linguagem “tipo falada” e “tipo escrita” e a crescente complexidade da linguagem à medida que os estudantes progredem através do ensino. Esse é um conceito importante para a aprendizagem nas áreas específicas. Quando as crianças começam a frequentar a escola, elas, em geral, já desenvolveram

facilidade com a linguagem falada em casa e na comunidade para interagir informalmente em situações face-a-face em seu ambiente imediato. Esse é o sistema de construção de significado que usam para se envolverem nas experiências de aprendizagem da escola; e suas primeiras interações com o texto escrito empregam, em geral, versões impressas da linguagem “tipo falada”.

À medida que a aprendizagem específica prossegue, particularmente nos anos centrais e finais, os textos que os estudantes precisam entender e produzir assumem características formais e acadêmicas crescentes, empregando formas de linguagem “tipo escrita” técnicas, abstratas e especializadas, para comunicar complexidades de significado. Esses textos incluem informação precisa, densamente arrumada, e colocam demandas cognitivas crescentes para os estudantes.

Há diferenças significantes na maneira em que diferentes áreas de aprendizagem estruturam o texto e nas características da linguagem e vocabulário que os estudantes devem saber e usar. Assim, o repertório de um estudante de conhecimento de habilidades de letramento da língua precisa ser diversificado, flexível, dinâmico e versátil, desenvolvendo-se durante sua escolarização para lidar com os desafios e demandas crescentes do currículo.

Como no Currículo Australiano: Inglês, o Letramento também leva em conta o letramento visual e as rápidas mudanças que ocorreram como resultado das novas tecnologias nos modos em que ocorre a comunicação. Ela se embasa no trabalho de Kress e Van Leeuwen (2006), que identificaram uma gramática extensa do padrão visual.

Referências

- Brice Heath, S. 1983, *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Browder, D. & Spooner, F., 2011, *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities*, Guilford, New York.
- Christie, F. & Derewianka, B. 2008, *School Discourse: learning to write across the years of schooling*, Continuum, London, New York.
- Freebody, P. & Luke, A. 1990, 'Literacies Programs: debates and demands in cultural context', *Prospect: Australian Journal of TESOL*, vol. 5, no. 7, pp. 7–16.
- Freebody, P. 2009, *Literacy Across the Curriculum* – Presentation: www.nlnw.nsw.edu.au/videos09/ (acesso em 2 de Novembro de 2011).
- Gee, J. 1991, *Rewriting Literacy*, Bergin & Garvey, New York.
- Gee, J. 2008, *Social Linguists and Literacies: ideology in discourses*, 3rd edn, Taylor & Francis, London.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1985, *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University Press, Geelong, Victoria.

Hanlen, W. 2010, *Aboriginal Students: cultural insights for teaching literacy*, NSW Department of Education and Training, NSW.

Katz, L.G. 1993, *Dispositions as Educational Goals*:
<http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1993/katzdi93.html> (acesso em 2 Novembro de 2011).

Kress, G.R. & Van Leeuwen, T. 2006, *Reading Images: the grammar of visual design*, 2nd edn, Routledge, New York.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs
2008, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*:
www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (acesso em 2 Novembro de 2011).

Speech Pathology Australia, 2012, *Augmentative and Alternative Communication Clinical Guideline*, Speech Pathology Australia, Melbourne.

Vygotsky, L. 1976, *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, MA.

Walsh, M. 2011, *Multimodal Literacy: researching classroom practice*, e:lit, Primary English Teaching Association Australia, Newtown, Sydney.

ACARA, August 2011, Version 1.1 *English as an Additional Language or Dialect: Teacher Resource*,
(http://www.acara.edu.au/verve/_resources/EALD_teacher_resource.pdf)

Elementos Organizacionais

O contínuo do Letramento em língua materna incorpora dois processos maiores:

- Compreensão de textos pela audição, leitura e visão
- Composição de textos através da fala, escrita e criação

com as seguintes áreas de conhecimento se aplicando a ambos os processos:

- Conhecimento de texto
- Conhecimento da gramática
- Conhecimento de vocabulário
- Conhecimento visual

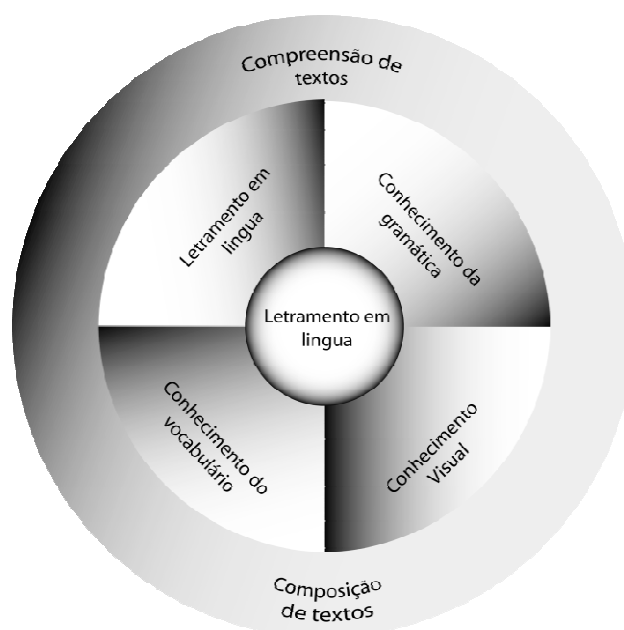
Esses processos e áreas de conhecimento são usados como elementos organizadores do contínuo do Letramento em língua. Os elementos são extraídos dos domínios da Linguagem e Letramento do Currículo Australiano: Inglês, como mostrado a seguir.

Contínuo do Letramento em Língua	Currículo Australiano: Inglês	
	Linguagem	Letramento
Compreensão de textos através da audição, leitura e visualização	Expressar e desenvolver ideias	Interpretação, análise, avaliação
Composição de textos através da fala, escrita e criação	Linguagem para a interação	Interação com outros Criação de textos
Conhecimento do texto	Estrutura e organização do texto Conceitos de print e screen	Interpretação, análise e avaliação Criação de textos
Conhecimento da gramática	Expressão e desenvolvimento de ideias Linguagem para interação	
Conhecimento do vocabulário	Expressão e desenvolvimento de ideias	
Conhecimento visual	Expressão e desenvolvimento de ideias	Interpretação, análise e avaliação Criação de textos

Textos no contínuo do Letramento em Língua

Um texto é um meio de comunicação. Textos podem ser escritos, falados, visuais ou multimodais, e em formas impressa ou digitais/online. Textos multimodais combinam a linguagem com outros sistemas de comunicação, como as imagens visuais, trilhas sonoras, palavras faladas, como em um filme ou apresentação por computador. Os textos incluem todas as formas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por exemplo gestos, sinalização, objetos reais, fotografias, pictografias e Braille. As formas e convenções dos textos têm se desenvolvido para nos ajudar a nos comunicar eficientemente com uma variedade de audiências para uma gama de objetivos e, assim, os textos em diferentes áreas de aprendizagem podem usar, e realmente o fazem, a linguagem e outras características de modos diferentes.

Onde se usa o termo “textos” no contínuo do Letramento em língua, deve-se entender os tipos de textos particulares ou característicos de uma área de aprendizagem; por exemplo, relatórios, apresentações de dados e procedimentos em Matemática; modelos, diagramas, explicações e relatórios em Ciências; e narrativas, descrições, discussões e explicações em História. O diagrama a seguir apresenta esses elementos.



Elementos Organizacionais para o Letramento em Língua

Compreensão de textos através da audição, leitura e visualização

Esse elemento trata da linguagem receptiva e envolve o uso, pelos estudantes, das habilidades e estratégias para acessar e interpretar textos falados, escritos, visuais e multimodais. Implica em que os estudantes naveguem, leiam e visualizem textos que usam conhecimento de tópico, conhecimento de vocabulário, palavra e visual. Implica em que os estudantes ouçam e respondam a áudios falados e textos multimodais, incluindo ouvir para informação, ouvir para realizar tarefas e ouvir como parte da participação em atividades e discussões em sala de aula. Implica, também, em que os estudantes usem uma variedade de estratégias para compreender, interpretar e analisar esses textos, incluindo recuperar e organizar informação literal, fazer e defender inferências, e avaliar pontos de vista de informação. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- ouvem e respondem a textos de áreas de aprendizagem
- leem e veem textos de áreas de aprendizagem

Interpretam e analisam textos de áreas de aprendizagem.

O elemento da Compreensão de textos pode se aplicar a estudantes em qualquer ponto de sua escolarização. O início da sequência de aprendizagem para esse elemento foi estendido em quatro níveis adicionais (Níveis 1a a 1d) para descrever em particular o desenvolvimento das habilidades iniciais de comunicação. As descrições para Compreensão de textos nesses níveis se aplicam através dos elementos do Conhecimento do Texto, Conhecimento da gramática, Conhecimento da palavra e Conhecimento visual.

Composição de textos através da fala, escrita e criação

Esse elemento trata da linguagem expressiva e implica a composição, pelos estudantes, de tipos diferentes de textos para uma variedade de objetivos e como parte integrante da aprendizagem em todas as áreas do currículo. Esses incluem textos falados, escritos, visuais e multimodais que exploram, comunicam e analisam informação, ideias e problemas nas áreas de aprendizagem. O elemento envolve a criação, pelos estudantes, de textos formais e informais como parte de experiências de aprendizagem em sala de aula, incluindo discussões em grupos e na classe, conversa que explora e investiga tópicos das áreas de aprendizagem, e apresentações formais e informais e debates. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- compõem textos falados, escritos, visuais e multimodais das áreas de aprendizagem
- usam a linguagem para interagir com outros
- fazem apresentações

O elemento da Composição de textos pode se aplicar a estudantes em qualquer ponto de sua escolarização. O início da sequência de aprendizagem para esse elemento foi estendido em quatro níveis adicionais (Níveis 1a a 1d) para descrever em particular o desenvolvimento das habilidades de comunicação. As descrições para Composição de textos nesses níveis se aplicam através dos elementos do Conhecimento do Texto, Conhecimento da gramática, Conhecimento da palavra e Conhecimento visual.

Conhecimento do texto

Esse elemento pede que os estudantes entendam como os textos falados, escritos, visuais e multimodais que eles produzem e compreendem são estruturados para satisfazer uma variedade de objetivos necessários nas áreas do currículo. Envolve a compreensão dos diferentes tipos de estruturas textuais que são usadas com as disciplinas do currículo para apresentar informação, explicar processos e relações, argumentar e sustentar pontos de vista e investigar problemas. Envolve, também, a compreensão de como textos inteiros se tornam coesos através de várias características gramaticais que ligam e reforçam a estrutura interna do texto. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- usam o conhecimento da estrutura das sentenças
- usam o conhecimento de palavras e de grupos de palavras
- expressam opinião e ponto de vista

Conhecimento da gramática

Esse elemento exige que os estudantes compreendam o papel das características gramaticais na construção de sentido em textos que compõem e compreendem. Envolve a compreensão de como diferentes tipos de estruturas de

sentenças apresentam, unem e elaboram ideias, e como diferentes tipos de palavras e de grupos de palavras transmitem informação e representam ideias nas áreas de aprendizagem. O elemento inclui, também, a compreensão das características gramaticais através das quais são construídos nos textos as opiniões, avaliações, pontos de vista e preconceitos. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- usam o conhecimento de estruturas das sentenças
- usam o conhecimento de palavras e grupos de palavras
- expressam opinião e ponto de vista

Conhecimento da palavra

Esse elemento pede que os estudantes entendam o vocabulário e soletração crescentemente especializados necessários à composição e compreensão de textos das áreas de aprendizagem. Inclui o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aquisição de um vasto vocabulário nas áreas de aprendizagem e a capacidade de soletrar com precisão as palavras relevantes. . Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- entendem o vocabulário da área de aprendizagem
- usam o conhecimento da soletração

Conhecimento visual

Esse elemento a compreensão, pelos estudantes, de como a informação visual contribui para os significados criados nos textos das áreas de aprendizagem. Inclui a interpretação de imagens paradas e móveis, gráficos, tabelas, mapas e outras representações gráficas, entendimento e avaliação de como as imagens e a linguagem trabalham juntas de maneiras distintas nas diferentes áreas do currículo para apresentar ideias e informação nos textos que eles compõem e

compreendem. . Ao desenvolverem e atuarem com o letramento, os estudantes:

- compreendem como os elementos visuais criam significado.

Contínuo da Aprendizagem do Letramento em Língua Materna

Compreensão de textos através da audição, leitura e visualização

Estudantes do nível 1a:	Estudantes do nível 1b:	Estudantes do nível 1c:	Estudantes do nível 1d:
Compreender textos			
usam <i>comportamentos que não são intencionalmente dirigidos a outra pessoa</i> para: • atender, responder a ou mostrar interesse por pessoas da família, textos, eventos e atividades	usam <i>comportamentos informais</i> que mostram antecipação consistente de eventos nas rotinas regulares para; • acompanhar consistentemente textos familiares • responder consistentemente a interações sociais com pessoas familiares • demonstrar antecipação de eventos previsíveis • responder a questões • responder a pedidos	usam <i>comportamentos convencionais</i> e/ou <i>símbolos concretos</i> de maneira consistente em uma crescente variedade de ambientes e com pessoas familiares e não familiares para: • responder a uma sequência de gestos, objetos, fotografias e/ou pictografias - por exemplo, seguir um esquema visual para realizar uma tarefa • responder a textos com estruturas familiares – por exemplo, responder a uma questão • responder a pedidos	usam <i>comportamentos convencionais</i> e/ou <i>símbolos abstratos</i> de maneira consistente em diferentes contextos e com diferentes pessoas para: • construir o significado de textos com estruturas familiares, tais como livros ilustrados, palavras impressas, textos em Braille e pictografias, usando o conhecimento do contexto e vocabulário • responder a questões, sequência de eventos e identificar informação a partir de textos com estruturas familiares • usar informação em textos para explorar tópico

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Navegar, ler e ver textos das áreas de aprendizagem					
navegam, leem e veem textos simples com vocabulário familiar e ilustrações de apoio	navegam, leem e veem textos com ilustrações e gráficos simples	navegam, leem e veem tipos diferentes de textos com ilustrações e gráficos mais detalhados	navegam, leem e veem textos sobre assuntos específicos com algumas características desafiadoras e uma variedade de representações gráficas	navegam, leem e veem uma variedade de textos desafiadores sobre assuntos específicos, com uma grande variedade de representações gráficas	navegam, leem e veem uma grande variedade de textos sobre assuntos específicos mais exigentes, com extensa variedade de representações gráficas

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Exemplos • usando do conhecimento inicial de layout, contexto, vocabulário, gramática, fônico, visual, e navegação simples de funções em tablets e computadores pessoais	Exemplos • usando e combinando o conhecimento em desenvolvimento de layout, contexto, vocabulário, gramática, fônico e visual, ferramentas de layout e navegação, tais como barras de menu e ícones	Exemplos • usando e combinando o conhecimento crescente de layout de página e tela, contexto, vocabulário, gramática, fônico e visual incluindo ícones e botões	Exemplos • aplicando conhecimento avançado de layout, contexto, vocabulário, gramática e visual, incluindo home pages e sub-pages para ajudar o uso e a navegação	Exemplos • aplicando conhecimento detalhado e específico de layout, contexto, vocabulário, gramática, visual	Exemplos • aplicando conhecimento detalhado e extensivo de layout, contexto, vocabulário, gramática, visual
Ouvir e responder a textos da área de aprendizagem					
ouvem e respondem a questões breves e instruções de um ou dois passos, ouvem para obter informação em textos falados simples e respondem a textos de áudio e textos lidos em voz alta Exemplos • comentando um texto lido em voz alta	ouvem instruções de dois ou mais passos para a realização de tarefas de aprendizagem, ouvem para se informarem sobre tópicos que estão sendo aprendidos em textos falados e em áudio, e respondem a textos lidos em voz alta Exemplos • recuperando informação de um texto lido em voz alta	ouvem instruções faladas com algum detalhe para a realização de tarefas das áreas de aprendizagem, ouvem para identificar informação chave em textos falados e multimodais e respondem a textos lidos em voz alta Exemplos • ouvindo informação relembada de um texto em áudio	ouvem instruções detalhadas faladas para a realização de tarefas, ouvem textos falados e em áudio, e respondem a e interpretam informação e opiniões apresentadas Exemplos • questionando ideias apresentadas em uma discussão de grupo	ouvem textos mais longos falados e em áudio, respondem a e interpretam significados estabelecidos e implícitos, e avaliam informação e ideias Exemplos • fazendo inferências a partir de informação apresentada em um texto falado	ouvem uma variedade de textos mais longos, falados e em áudio, e respondem a, interpretam e avaliam ideias, informação e opiniões Exemplos • identificando e desafiando hipóteses não apropriadas em um texto falado

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Interpretar e analisar textos das áreas de aprendizagem					
interpretam textos simples usando estratégias compreensão	interpretam e usam textos para explorar tópicos, obter informação e fazer algumas inferências óbvias, usando estratégias de compreensão	interpretam informação literal e fazem inferências pra expandir conhecimento de tópico, usando estratégias de compreensão	interpretam e analisam informação e ideias, comprando textos sobre tópicos ou temas similares, usando estratégias de compreensão	interpretam e avaliam informação, identificam ideias principais e evidência de apoio, e analisam diferentes perspectivas, usando estratégias de compreensão	interpretam e avaliam informação dentro e entre textos, comparando e contrastando informação, usando estratégias de compreensão
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• relacionando informação à própria experiência, ordenando eventos e tirando informação de ilustrações	• recorrendo ao conhecimento prévio, e interpretando ilustrações e gráficos simples	• unindo texto impresso e gráfico, fazendo e respondendo a perguntas e encontrando a ideia principal	• ligando e resumindo informação de diferentes fontes	• verificando a credibilidade de fontes	• identificando perspectivas embutidas e avaliando evidência de apoio

Composição de textos através da fala, escrita e criação

Estudantes do nível 1a:	Estudantes do nível 1b:	Estudantes do nível 1c:	Estudantes do nível 1d:
Compor textos			
usam <i>comportamentos que não são intencionalmente dirigidos a outra pessoa</i> para: • recusar ou rejeitar • refletir uma preferência ou desejo • refletir estado de bem estar - por exemplo, contentamento, alegria, preocupação, dor • refletir um estado físico - por exemplo calor, frio, enjoo	usam <i>comportamentos informais</i> para, intencionalmente, comunicar uma única mensagem em ambientes familiares com pessoas familiares, como: • recusar ou rejeitar • expressar uma preferência • pedir a continuação de uma atividade • pedir algo novo • pedir mais	usam <i>comportamentos convencionais</i> e/ou <i>símbolos concretos</i> para, intencionalmente, comunicar mais de uma ideia de uma vez, consistentemente através uma variedade crescente de ambientes com pessoa familiares e não familiares, para: • recusar ou rejeitar • requisitar itens, pessoas ou eventos presentes no momento	usam <i>comportamentos convencionais</i> e/ou <i>símbolos abstratos</i> de maneira consistente em diferentes contextos e com diferentes pessoas para se comunicar intencional e consistentemente em diferentes contextos e com diferentes pessoas para: • criar textos com estruturas familiares tais como discurso, textos impressos simples, textos digitados,

Estudantes do nível 1a:	Estudantes do nível 1b:	Estudantes do nível 1c:	Estudantes do nível 1d:
	• pedir atenção	• criar textos – por exemplo, comentar sobre evento, história ou experiência compartilhada recentes	ilustrações, pictografias • comentar sobre pessoas, eventos e objetos no passado, presente e futuro e fazer perguntas • transmitir informação sobre tópicos de área de aprendizagem

O

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Compor textos falados, escritos, visuais e multimodais da área de aprendizagem					
compõem textos curtos nas áreas de aprendizagem, com suporte, para registrar e relatar ideias e eventos	compõem e editam pequena variedade de textos de áreas de aprendizagem	compõem e editam uma variedade de textos de áreas de aprendizagem	compõem e editam textos de áreas de aprendizagem	compõem e editam textos mais longos de áreas de aprendizagem	compõem e editam textos mais longos e mais complexos de áreas de aprendizagem
Exemplos incorporando: • linguagem expressiva, como discurso ou aviso • conhecimento inicial de escrita • conhecimento inicial de escrita • desenho e outros elementos visuais	Exemplos incorporando: • informação sobre tópico conhecido • estruturas de linguagem familiar • ilustrações e gráficos simples	Exemplos incorporando: • informação conhecida e alguma pesquisada • algumas características estendidas de linguagem • ilustrações e diferentes tipos de gráficos	Exemplos combinando: • informação de várias fontes • características mais formais e de linguagem estendida para relatar informação e expressar opinião	Exemplos incorporando: • informação pesquisada e analisada • características de linguagem complexa para explorar tópicos e expressar e apoiar opiniões • uma grande variedade de gráficos	Exemplo incorporando: • informação pesquisada e avaliada • características de linguagem complexa para interpretar e analisar problemas desafiadores e complexos • uma extensa gama de gráficos
Usar a linguagem para interagir com outros					
usam conversações e discussões em pares, grupos ou de classe como ferramentas de aprendizagem para explorar tópicos das áreas de aprendizagem e	usam conversações e discussões em pares, grupos ou de classe como ferramentas de aprendizagem para explorar tópicos das áreas de aprendizagem ,	usam discussões em pares, grupos ou de sala sobre tópicos de áreas de aprendizagem como ferramentas de aprendizagem para explorar e representar	usam discussões em pares, grupos ou de sala e debates informais como ferramentas de aprendizagem para explorar ideias e relações, testar	usam discussões em pares, grupos ou de sala e debates formais e informais como ferramentas de aprendizagem para explorar ideias, testar	usam discussões em pares, grupos ou de sala e debates formais e informais como ferramentas de aprendizagem para explorar ideias,

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
se preparar para criar textos Exemplos • compartilhando gostos e aversões	para representar ideias e relações, e se preparar para criar textos Exemplos • compartilhando ideias para a realização de uma investigação	ideias e relações, testar possibilidades e se preparar para criar textos Exemplos • discutindo dados coletados em uma investigação	possibilidades, comparar soluções e se preparar para criar textos Exemplos • comparando soluções para um problema	possibilidades, comparar soluções, ensaiar ideias e argumentos na preparação para a criação de textos Exemplos • considerando dados e compartilhando e apoiando opiniões	comparar soluções, avaliar informação e ideias, refinar opiniões e argumentos na preparação para a criação de textos Exemplos • participando de um debate formal sobre um aspecto de tópico em estudo
Fazer apresentações					
planejam e fazem pequenas apresentações relacionadas aos tópicos das áreas de aprendizagem Exemplos • relatando uma experiência	planejam, ensaiam e fazem pequenas apresentações sobre tópicos das áreas de aprendizagem, incorporando alguns elementos visuais e multimodais Exemplos • relatando passos em uma tarefa	planejam, ensaiam e fazem apresentações sobre tópicos das áreas de aprendizagem, incorporando algum conteúdo aprendido e elementos visuais e multimodais apropriados Exemplos • fornecendo informação pesquisada sobre um tópico em estudo	planejam, ensaiam e fazem apresentações sobre tópicos das áreas de aprendizagem, selecionando conteúdo e elementos visuais e multimodais apropriados para alcançar diferentes audiências Exemplos • explicando resultados de uma tarefa de grupo	planejam, ensaiam e fazem apresentações sobre tópicos das áreas de aprendizagem, fazendo a sequência do conteúdo selecionado e elementos multimodais em relação à precisão e impacto sobre a audiência Exemplos • descrevendo um processo e explicando seus resultados	planejam, ensaiam e fazem apresentações sobre problemas e tópicos das áreas de aprendizagem mais complexos, combinando elementos visuais e multimodais de maneira criativa para apresentar ideias e informação e apoiar opiniões e atrair e persuadir uma audiência Exemplos • fornecendo argumentos baseados em evidência para justificar uma posição

Conhecimento de Texto

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Usar o conhecimento de estruturas de textos					
usam o conhecimento de algumas diferenças básicas entre textos imaginativos e informativos para selecionar e usar textos, e compõem textos simples nas áreas de aprendizagem com apoio do professor	usam o conhecimento da estrutura e características dos textos das áreas de aprendizagem e compor uma variedade crescente de textos com algum apoio do professor	usam o conhecimento crescente da estrutura e características dos textos das áreas de aprendizagem para compreender e compor um número crescente e variado de textos	usam o conhecimento em desenvolvimento da estrutura e características dos textos das áreas de aprendizagem para compreender e compor uma variedade de textos mais complexos para objetivos definidos	usam conhecimento amplo da estrutura e características dos textos das áreas de aprendizagem para compreender e compor textos, usando adaptações criativas e convenções para a citação de outros	Usam o conhecimento abrangente da estrutura e características dos textos das áreas de aprendizagem para compreender e compor textos complexos de modo inovador, usando convenções para a citação de outros
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• selecionando um texto informativo para encontrar informação	• criando um relato de passos em um processo em sequência	• criando um relatório de informação para apresentar a informação pesquisada	• criando um texto multimodal para explicar um processo ou conjunto de eventos	• adaptando elementos de texto digital para criar um texto persuasivo	• criando um texto multimodal para apresentar, argumentar e justificar um encaminhamento de ação
<u>Exemplos de Matemática</u>	<u>Exemplos de Matemática</u>	<u>Exemplos de Matemática</u>	<u>Exemplos de Matemática</u>	<u>Exemplos de Matemática</u>	<u>Exemplos de Matemática</u>
• padrões • afirmativas simples de comparações • questões sim/não sobre dias da semana	• calendários • mapas simples • problemas verbais • relato de passos em processo • apresentação de dados tais como listas e gráficos	• relatos de processo • procedimentos sobre como fazer formas matemáticas ou completar um processo • apresentações de dados para representar informação • relatórios orais e escritos de tarefas	• questões de pesquisa e relatórios • procedimentos sobre como fazer formas matemáticas ou completar um processo • apresentações de dados com e sem tecnologias digitais • relatos e avaliações de	• questões de pesquisa e relatórios • procedimentos sobre como fazer formas matemáticas ou completar um processo • apresentações de dados com e sem tecnologias digitais • relatos e avaliações de	• questões de pesquisa e relatórios • procedimentos sobre como fazer formas matemáticas ou completar um processo • apresentações de dados com e sem tecnologias digitais • relatos e avaliações de

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
<u>Exemplos de Ciências</u> • questões e respostas • comunicação de observações • desenhos representando ideias	<u>Exemplos de Ciências</u> • relatórios de passos em um processo • descrição de observações • diagramas anotados de objetos ou coisas vivas observados • explicações sequenciais, por exemplo, explicação do crescimento pessoal e mudanças desde o nascimento, estágios de vida de animais	<u>Exemplos de Ciências</u> de grupo • problemas em palavras com multiplicação de divisão <u>Exemplos de Ciências</u> • relatórios de um processo • relatórios de informação sobre procedimentos de como planejar objetos ou processos • diagramas anotados que ilustram relações ou processos • descrições de objetos, coisas vivas ou fenômenos observados • explicações causais, por exemplo, explicar como as propriedades e uso de materiais podem levar à poluição	<u>Exemplos de Ciências</u> tarefas de grupo • problemas em palavras envolvendo adição e subtração de frações <u>Exemplos de Ciências</u> • relatórios e avaliações de investigações • relatórios de informação usando pesquisa de múltiplas fontes • procedimentos sobre como realizar um processo ou investigação particular usando voz ativa • explicações causais, pro exemplo, explicar o efeito de uma mudança de estado causada pelo aquecimento e resfriamento de substâncias familiares	<u>Exemplos de Ciências</u> tarefas de grupo • problemas em palavras envolvendo lucro e perda <u>Exemplos de Ciências</u> • relatórios e avaliações de investigações individuais e de grupo • relatórios reais usando pesquisa de múltiplas fontes • textos persuasivos para argumentar em favor de uma direção particular de ação • discussão de textos com apoio de evidências para apresentar ambos os lados de problemas controversos e uma conclusão • procedimentos sobre como realizar um processo ou investigação particular usando voz passiva • explicações de consequências, por exemplo, explicar como a flamabilidade ou corrosividade de uma substância afetam seu uso	<u>Exemplos de Ciências</u> tarefas de grupo • problemas em palavras envolvendo equações algébricas <u>Exemplos de Ciências</u> • relatórios e avaliações de investigações • relatórios reais usando pesquisa de múltiplas fontes • argumentos com base em evidência usando linguagem científica apropriada, convenções e representações para justificar uma posição e persuadir outros • discussão de textos, que, por exemplo, apresentam um ponto de vista sobre assunto controverso com apoio de evidência • explicações teóricas, por exemplo, explicar a relação entre DNA, genes e cromossomos, usando modelos e diagramas

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
<u>Exemplos de História</u> • sequências simples de objetos ou eventos familiares • perguntas e respostas • narrativas sobre o passado	<u>Exemplos de História</u> • recontagens históricas de um evento • narrativas construídas em torno de eventos históricos • descrições de pessoas e lugares históricos	<u>Exemplos de História</u> • relatórios históricos de eventos • narrativas históricas feitas a partir de uma perspectiva particular • descrições de uma figura ou local históricos	<u>Exemplos de História</u> • relatos históricos de uma série de eventos com algum comentário adicional • narrativas históricas que contam eventos passados, por exemplo, a partir de uma perspectiva particular pessoal ou cultural • descrições detalhadas de locais particulares do passado, demonstrando uso de material de pesquisa • textos persuasivos, por exemplo, apresentando um ponto de vista particular em relação a um evento ou figura históricos	<u>Exemplos de História</u> • relatos históricos de uma série de eventos com algum comentário adicional • narrativas históricas que contam eventos passados, por exemplo, a partir de uma perspectiva particular • descrições detalhadas de locais particulares do passado, demonstrando uso de evidências de fontes • explicações que, pro exemplo, apresentam as causa de um evento • discussão de textos com apoio de evidência	<u>Exemplos de História</u> • relatos históricos de uma série de ventos ou desenvolvimentos em uma estrutura cronológica. Com algum comentário adicional ou avaliativo • explicações que, por exemplo, consideram eventos passados a partir de uma perspectiva particular pessoal ou cultural • descrições detalhadas de locais particulares do passado, demonstrando uso de evidências de fontes primárias e secundárias, usando referência apropriada • discussão de textos que, pro exemplo, apresentam argumentos históricos com apoio de evidência
Usar conhecimento da coesão do texto					
usam o conhecimento inicial de como a linguagem é usada para compreender textos com	usam o conhecimento de como os textos se tornam coesos através de repetições e	usam o conhecimento de como os textos se tornam coesos através de palavras e frases de	usam o conhecimento do poder de coesão dos conectores em textos, através da omissão e	usam o conhecimento das funções das palavras para fazer conexões nos textos	usam o conhecimento de como a coesão em textos é melhorada pelo reforço da estrutura

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2 os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
apoio	associações de palavras, sinônimos e antônimos para compreender e compor textos	união, como ‘então’, ‘portanto’, ‘além disso’, e do uso correto de pronomes, para compreender e compor textos	substituição de palavras		
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando espaços entre palavras e return sweep ao escrever	• usando sinônimos ao falar sobre um tópico	• relatando uma sequências de eventos	• substituindo uma palavra geral por uma específica mencionada anteriormente	• ordenando um texto (primeiramente), desenvolvendo um argumento (portanto) e sinalizando uma conclusão (em conclusão, em resumo)	• Usando paragrafação, e fornecendo exemplos, citações e substancializações de afirmações

Conhecimento da Gramática

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Usar conhecimentos das estruturas das sentenças					
usam sentenças simples para registrar ideias eventos com conhecimento emergente da ordem das palavras	usam sentenças simples e compostas para registrar observações, e fazem conexões entre ideias	usam estruturas simples, compostas e complexas de sentenças para descrever, explicar, relatar e fazer conexões entre ideias e eventos	usam estruturas simples, compostas e complexas de sentenças para registrar, explicar, questionar, descrever e elaborar ideias e eventos	controlam uma variedade de estruturas simples, compostas e complexas para registrar, explicar, questionar, argumentar, descrever e unir ideias, evidências e conclusões	controlam uma variedade de estruturas simples, compostas e complexas para transmitir ideias complexas, construir a apoiar argumentos, e mudar ênfase
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
• usando sentenças simples para registrar e relatar eventos	• unindo frases com conjunções como ‘e’, ‘mas’ ou ‘então’	• usando antes/depois para explicar uma relação temporal	• usando conjunções para indicar tempo (enquanto), maneira (como), causa (porque), concessão (embora)	• usando conjunções como ‘se’, ‘embora’, para expressar relações lógicas	• reordenando orações ou usando voz passiva ou ativa
Usar conhecimento das palavras e de grupos de palavras					
reconhecem que os textos são feitos de palavras e de grupos de palavras que fazem sentido	reconhecem e usam substantivos que representam pessoas, lugares, coisas e ideias nas áreas de aprendizagem e expandem os substantivos para alcançar maior precisão	reconhecem e usam advérbios e frases preposicionadas que dão descrições detalhadas nas áreas de aprendizagem	expandem e aguçam ideias através de escolha cuidadosa de verbos e frases, e de tempos elaborados	reconhecem e usam aspectos da linguagem para sugerir possibilidade, probabilidade, obrigação e condição	desenvolvem conceitos de ordem superior em textos acadêmicos através das características de linguagem que resumem e generalizam ideias
Exemplos • associando palavras faladas a palavras escritas ao ler	Exemplos • usando artigos e adjetivos, tais como ‘comunidade’, ‘minha comunidade local’	Exemplos • relatando uma ação tal como ‘O bloco deslizou lentamente ladeira abaixo’	Exemplos • expandindo um grupo verbal como ‘Ele esperou’ ‘Ele tinha esperado por um longo tempo’	Exemplos • usando estruturas tais como ‘Teria sido possível...’	Exemplos • usando a nominalização , vocabulário técnico e abstrato
Expressar opinião e ponto de vista					
usam a fala, elementos visuais (inclusive desenhos) e início da escrita para expressar gostos e aversões	identificam e usam linguagem que expressa sentimentos e opiniões, e compara e avalia pessoas e coisas	diferenciam entre a linguagem de opinião e sentimento e a linguagem de relato ou registro de fatos	usam linguagem subjetiva, objetiva e avaliativa, e identificam preconceitos	usam linguagem para avaliar um objeto, ação ou texto, e linguagem que se destina a persuadir o leitor/telespectador	usam linguagem que expressa indiretamente opiniões e constrói representações de pessoas e eventos, e consideram julgamentos expressos e implícitos
Exemplos • usando escolha de palavras simples, como	Exemplos • usando adjetivos para comparar dois	Exemplos • identificando verbos usados para expressar opinião (pensar,	Exemplos • usando a linguagem pra expressar um ponto de vista, persuadir uma	Exemplos • identificando avaliações obtidas através de escolha das	Exemplos • identificando avaliações obtidas através do exagero,

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
gostar, amar, divertir-se	elementos (mais distante, mais velho), e mais de dois (o mais distante, o mais velho)	acreditar) e relatar descobertas (encontrar, descobrir, observar)	audiência e relatar um evento	palavras	ironia, subestimação e paródia

Conhecimento da palavra

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Compreender o vocabulário da área de aprendizagem					
usam contextos de vocabulário familiar relacionados a experiências cotidianas e tópicos ensinados na escola e usado em outros contextos	usam principalmente vocabulário familiar, com contínua introdução de vocabulário novo nas áreas de aprendizagem	usam crescente vocabulário específico de área, discutem e escrevem sobre tópicos das áreas de aprendizagem	usam vocabulário, inclusive vocabulário específico de área de várias áreas de aprendizagem, e vocabulário que expressa nuances de significado	usam uma vasta gama de vocabulário de novos especialistas e tópicos para contribuir para a especificidade, autoridade e abstração de textos	usam vocabulário específico de área para expressar conceitos abstratos, e refinam as escolhas de vocabulário para discriminar entre nuances e significado
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando palavras familiares em uma discussão de classe	• usando novos termos em um relato oral	• usando vocabulário de novo tópico com precisão em um relato escrito	• usando vocabulário técnico para explicar um processo	• usando terminologia correta para criar uma descrição detalhada	• usando vocabulário para expressar, argumentar e justificar um ponto de vista

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Usar o conhecimento da ortografia					
soletram palavras usando som crescente e conhecimento das letras e palavras com padrões regulares de letras	soletram palavras de tópicos, palavras irregulares complexas, palavras regulares e famílias de palavras, e reconhecem relações significativas entre palavras como “brincar”, “brincando”	soletram palavras de tópico, palavras irregulares mais complexas, palavras regulares e famílias de palavras que contêm letras e aglomerados de letras conhecidos, e usam estratégias para tentar palavras desconhecidas	soletram palavras de tópico e usam origens da palavra, palavras base, prefixos e sufixos ao soletrar novas palavras	soletram palavras de tópico especialista e usam o conhecimento das origens da palavra, palavras base, prefixos e sufixos e combinações de letras não usuais para soletrar corretamente	Usam o conhecimento de uma ampla variedade de convenções de soletração em Inglês para soletrar corretamente e deduzir os significados de palavras não familiares e soletrar palavras desconhecidas
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• mostrando tentativas de combinar letra-som para soletrar novas palavras	• soletrando palavras conhecidas correta e consistentemente	• escrevendo palavras de novo tópico com crescente precisão	• demonstrando bom conhecimento de soletração em tentativas com palavras desconhecidas	• mostrando grande consistência e precisão na soletração	• soletrando com precisão em quase todas as ocasiões

Conhecimento visual

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Compreender como os elementos visuais criam significado					
reconhecem os diferentes significados de palavras e imagens em textos imaginativos e informativos	descrevem como as imagens contribuem para, contradizem ou multiplicam os significados de palavras em um texto, e comparam imagem e	identificam os efeitos de escolhas na construção de imagens, incluindo moldura e composição	explicam como imagens analíticas, tais como figuras, diagramas, tabelas, mapas e gráficos contribuem para a compreensão de informação factual em	analisam os efeitos de diferentes elementos visuais sobre o leitor/espectador, e como testes visuais, tais como propagandas e textos informativos	avaliam o impacto de diferentes escolhas visuais na composição de imagens, incluindo imagens simbólicas e movimento de câmera ou luz, para obter

Nível 1e Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Exemplos • identificando um objeto em um texto em palavras e ilustração	texto impresso Exemplos •identificando informação adicionada fornecida por uma imagem	Exemplos • identificando a relação entre elementos em uma imagem	textos Exemplos •selecionando um gráfico para apresentar informação	lançam mão de e fazem alusão a outros textos para realçar o sentido Exemplos • explicando o impacto de uma imagem	diferentes nuances Exemplos • identificando a imagem mais eficaz para incluir em um relato

Letramento Numérico

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes se tornam letrados numericamente à medida que desenvolvem o conhecimento e habilidades para usar a matemática com confiança através das outras áreas de aprendizagem na escola e em suas vidas, de modo mais amplo. O letramento numérico envolve o conhecimento e compreensão, pelos estudantes, do papel da matemática no mundo e que tenham as atitudes e capacidades para usar o conhecimento e habilidades matemáticas decididamente.

A Declaração de Melbourne dos Objetivos Educacionais para os Jovens

Australianos (Melbourne Declaration of Educational Goals for Young Australians –

MCEETYA 2008) reconhece que o letramento numérico é uma habilidade essencial para que os estudantes se tornem aprendizes bem sucedidos na escola e na vida fora da escola, e para que eles se preparem para seus futuros papéis como membros de família, da comunidade e da força de trabalho. De modo mais amplo, uma população numericamente letrada é crítica para garantir a prosperidade vindoura da nação, a produtividade e a participação da força de trabalho.

Esboço do Letramento Numérico

O letramento numérico engloba o conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes de que os estudantes precisam para usar a matemática em uma vasta amplitude de situações. O contínuo da aprendizagem do Letramento Numérico identifica o conhecimento matemático e habilidades relacionados, e os contextualiza através de exemplos nas áreas de aprendizagem.

Quando os professores identificam demandas numéricas através do currículo, os estudantes têm oportunidade de transferir seu conhecimento e habilidades

matemáticos para contextos além da matemática da sala de aula. Essas oportunidades ajudam os estudantes a reconhecer a natureza inter-relacionada do conhecimento matemático, outras áreas de aprendizagem e o mundo mais amplo, e os encoraja a usar largamente as habilidades matemáticas.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para o Letramento Numérico, veja Elementos Organizacionais (Organising elements)

Letramento Numérico através do currículo

No Currículo Australiano, muito do ensino explícito das habilidades do letramento numérico ocorre na Matemática. Ter letramento numérico envolve mais do que a aplicação de procedimentos de rotina dentro da sala de aula de matemática. Os estudantes precisam reconhecer que a matemática é constantemente usada fora da sala de aula de matemática e que as pessoas numericamente letradas aplicam habilidades matemáticas em uma grande variedade de situações familiares e não familiares.

O uso de habilidades matemáticas através do currículo enriquece o estudo de outras áreas de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e profunda do letramento numérico. Assim, o desenvolvimento de um compromisso com o letramento matemático é um componente essencial das áreas de aprendizagem através do currículo e uma responsabilidade de todos os professores.

Isso exige que os professores:

- identifiquem as demandas específicas de letramento numérico em suas áreas de aprendizagem
- propiciem experiências e oportunidades de aprendizagem que apoiem a aplicação do conhecimento e habilidades gerias de matemática dos estudantes
- usem a linguagem do letramento numérico em seu ensino conforme apropriado.

Os professores devem estar cientes do uso correto da linguagem matemática em suas próprias áreas de ensino. A compreensão da terminologia matemática e dos usos específicos da linguagem na matemática é essencial para o letramento numérico. A capacidade do letramento numérico é abordada através das áreas de aprendizagem e é identificada onde quer que seja desenvolvida ou aplicada em descrições de conteúdo. É identificada, também, onde oferece oportunidades de acrescentar profundidade e riqueza ao aprendizado do estudante em elaborações do conteúdo. Um ícone indica onde o Letramento numérico foi identificado em descrições e elaborações de conteúdos de áreas de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a encontrarem onde o Letramento Numérico foi identificado no conteúdo curricular F–10. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito do Letramento Numérico, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes podem, também, ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Letramento em Inglês

(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Letramento Numérico

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Letramento Numérico em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução ao Letramento Numérico, os elementos organizadores e o contínuo de aprendizagem foram desenvolvidos. Lança mão de pesquisa recente internacional e nacional, bem como de iniciativas e programas que focam o letramento numérico através do currículo.

A identificação do letramento numérico como uma capacidade geral, ou competência a ser abordada através do currículo é apoiada pela literatura. Na Austrália, Relatório Nacional de Revisão do Letramento Numérico (National Numeracy Review Report – Commonwealth of Australia 2008) argumentou em favor de uma ênfase na matemática como uma área de estudo distinta e no letramento numérico como uma competência que perpassa o currículo. Para desenvolverem a habilidade de comunicação de informação numérica eficazmente, os estudantes devem se dedicar a uma aprendizagem que envolve o uso da matemática no contexto de outras disciplinas. Isso exige um compromisso transcurricular e não é responsabilidade apenas do Departamento de Matemática (Miller 2010).

A capacidade de Letramento Numérico e o contínuo de aprendizagem foram embasados por várias descobertas identificadas na literatura durante um considerável período de tempo. Steen (2001) apontou a lacuna sempre crescente entre necessidades quantitativas dos cidadãos e suas capacidades quantitativas, enquanto Miller (2010) continua a argumentar que o letramento quantitativo é uma proficiência que é essencial para que as pessoas sejam capazes de participar de maneira plena em uma sociedade democrática. Mais recentemente, preocupações com os baixos níveis de letramento em matemática financeira mostrado pelos jovens australianos ocasionaram o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Letramento Financeiro e do Consumidor (National Consumer and Financial Literacy

Framework) para apoiar o desenvolvimento das habilidades de letramento financeiro entre os jovens australianos (MCEECDYA 2011).

A abordagem à capacidade de Letramento Numérico, refletida em uma abordagem ótima nas escolas, é embasada por aspectos do letramento numérico que foram realçados na literatura, incluindo:

- a matemática que as pessoas usam em contexto é mais bem entendida do que a matemática ensinada isoladamente (Carraher, Carraher e Schliemann 1985; Zevenbergen e Zevebeergen 2009)
- o conhecimento não é automaticamente transferível da matemática para outros contextos (Lave 1988); o letramento numérico requer conhecimento contextual e estratégico, bem como habilidades matemáticas (AAMT 1998)
- no letramento numérico, pode haver mais de uma resposta ou método adequados (Cohen 2001)
- o letramento numérico, em geral, surge de situações inesperadas (Thornton e Hogan 2005).

Referências

Ahlgrim-Dezell, L., Knight, V., Jimenez, B. & Agnello, B., 2009, Research-Based Practices for Creating Access to the General Curriculum in Mathematics for Students with Significant Intellectual Disabilities, Chief Council of State School Officers, Washington, DC, www.ccsso.org/Documents/2009/Research_Based_Practices_Math_2009.pdf (acesso em Junho de 2012).

Australian Association of Mathematics Teachers 1998, *Policy on Numeracy Education in Schools*, AAMT, Adelaide.

Browder, M., Spooner, F. 2011, Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities, Guilford, New York.

Carraher, T., Carraher, D. & Schliemann, A. 1985, 'Mathematics in the streets and in schools', *British Journal of Developmental Psychology*, 3, pp. 21–29.

Cockcroft, W.H. 1982, *The Cockcroft Report: mathematics counts*, The History of Education in England: www.educationengland.org.uk/documents/cockcroft/ (acesso em 2 Novembro de 2011).

Cohen, P. 2001, 'The Emergence of Numeracy', in Steen, L. (ed), *Mathematics and Democracy: the case for quantitative literacy*, National Council on Education and the Disciplines, USA.

Council of Australian Governments 2008, *National Numeracy Review Report*,

Commonwealth of Australia, Barton, ACT.

Crowther, G. 1959, *15 to 18: A report of the Central Advisory Committee for Education (England)*, HMSO, London.

Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs 1997, *Numeracy = Everyone's Business: Report of the Numeracy Education Strategy Development Conference*, AAMT, Adelaide.

Frankenstein, M. 2001, 'To Read the World: goals for a critical mathematical literacy', in Lee, B. & Spencer, T. (eds), *Mathematics: Shaping Australia*, Proceedings of the 18th Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers, AAMT, Adelaide.

Lave, J. 1988, *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge.

Miller, J. 2010, 'Quantitative Literacy Across the Curriculum: integrating skills from English composition, mathematics and the substantive disciplines', *The Educational Forum*, October, vol. 74, no. 4.

Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs 2011, *National Consumer and Financial Literacy Framework*, MCEECDYA, Carlton South, Victoria.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs 2008, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*:

www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (acesso em 2 Novembro de 2011).

Organisation for Economic Co-operation and Development 2001, *Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000*, p. 22, OECD, Paris.

Steen, L. 2001, 'The Case for Quantitative Literacy', in Steen, L. (ed), *Mathematics and Democracy: the case for quantitative literacy*, pp. 1–22, National Council on Education and the Disciplines, USA.

Thornton, S. & Hogan, J. 2005, 'Mathematics for Everybody: implications for the lower secondary school', in Coupland, M., Anderson, J. & Spencer, T. (eds), *Making Mathematics Vital*, Proceedings of the 20th Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers, pp. 243–252, AAMT, Adelaide.

Watson, J.M. & Callingham, R.A. 2003, 'Statistical Literacy: a complex hierarchical construct', *Statistics Education Research Journal*, vol. 2, no. 2, pp. 3–46.

Willis, S. 1992, 'Being Numerate: Whose right? Who's left?', *Literacy and Numeracy Exchange*, Autumn 1992.

Zevenbergen, R. & Zevenbergen, K. 2009, 'The Numeracies of Boatbuilding: new numeracies shaped by workplace technologies', *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 7, no. 1, pp. 183–206

Elementos Organizacionais

O contínuo da aprendizagem do letramento numérico é organizado em seis elementos inter-relacionados:

- Estimação e cálculo com números inteiros
- Reconhecimento e uso de padrões e relações
- Uso de frações, decimais, porcentagens, razões e taxas
- Uso de raciocínio espacial
- Interpretação de informação estatística
- Uso de medidas

Esses elementos são extraídos do Currículo Australiano: Matemática, como mostra a tabela que segue:

Contínuo do Letramento Numérico	Currículo Australiano: Matemática
Estimação e cálculo com números inteiros	Número e Álgebra Medida e Geometria
Reconhecimento e uso de padrões e relações	Número e Álgebra Estatística e Probabilidade
Uso de frações, decimais, porcentagens, razões e taxas	Número e Álgebra Medida e Geometria
Uso de raciocínio espacial	Medida e Geometria
Interpretação de informação estatística	Estatística e Probabilidade
Uso de medidas	Medida e Geometria

O diagrama abaixo dispõe esses elementos.



Elementos organizacionais para o Letramento Numérico

Estimação e cálculo com números inteiros

Esse elemento envolve o uso dos números, pelos estudantes, para diferentes objetivos. Os estudantes aplicam habilidades na estimação e cálculo com números inteiros para resolver e modelar problemas cotidianos em uma variedade de contextos autênticos, usando eficientes estratégias mentais, escritas e digitais. Eles identificam situações onde o dinheiro é usado e aplicam seu conhecimento do valor do dinheiro a compras, orçamento e justificativas do uso do dinheiro. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento numérico, os estudantes:

- compreendem e usam números em contexto
- estimam e calculam
- usam dinheiro

Reconhecimento e uso de padrões e relações

Esse elemento envolve a identificação, pelos estudantes, de tendências e a descrição e uso de uma ampla variedade de regras e relações para estender e prever padrões.

Os estudantes aplicam sua compreensão de padrões e relações quando resolvem problemas em contextos autênticos.

Uso de frações, decimais, porcentagens, razões e taxas

Esse elemento requer que os estudantes desenvolvam uma compreensão do significado das frações e decimais, suas representações como razões, taxas e porcentagens, e de como eles podem ser aplicados em situações da vida real. Os estudantes visualizam, ordenam e descrevem formas e objetos usando suas proporções e as relações de razões, taxas e porcentagens para resolver problemas em contextos autênticos. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento numérico, os estudantes:

- interpretam o raciocínio proporcional
- aplicam o raciocínio proporcional

Uso de raciocínio espacial

Esse elemento exige que os estudantes façam sentido do espaço em torno deles. Os estudantes visualizam, identificam e classifiquem formas e objetos, descrevendo suas características chave no ambiente. Eles usam simetria, formas e ângulos para resolver problemas em contextos autênticos e interpretam mapas e diagramas, usando escalas, legendas e linguagem direcional para identificar e descrever rotas e localizações. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento numérico, os estudantes:

- visualizam formas 2D e objetos 3D
- interpretam mapas e diagramas

Interpretação de informação estatística

Esse elemento exige que os estudantes ganhem familiaridade com a maneira como a informação estatística é representada, através da resolução de problemas em contextos autênticos, que envolvem a coleta, registro, apresentação, comparação e avaliação da eficácia das apresentações de dados de vários tipos. Os estudantes usam linguagem apropriada e representações numéricas ao explicarem os resultados de eventos aleatórios. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento numérico, os estudantes:

- interpretam apresentações de dados
- interpretam eventos aleatórios

Uso de medidas

Esse elemento envolve os alunos no aprendizado de medições de comprimento, área, volume, capacidade, tempo e massa. Os estudantes estimam, medem, comparam e calculam, usando unidades métricas ao resolverem problemas em contextos reais. Leem horas em relógios e fazem a conversão entre sistemas de medida de tempo, identificam e sequenciam datas e eventos usando um calendário, e usam horários e cronogramas para uma variedade de objetivos. Ao desenvolverem e atuarem com o letramento numérico, os estudantes:

- estimam e medem com unidades métricas
- operam com relógios, calendários e horários e cronogramas.

Contínuo do Letramento Numérico

Estimação e cálculo com números inteiros

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b					
	Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Compreender e usar números em contexto						
demonstram conceitos de contagem usando experiências cotidianas	fazem a conexão e ordenam nomes de números, numerais e grupos de objetos usando números até dois dígitos	modelam, representam, ordenam e usam números até quatro dígitos	modelam, representam, ordenam e usam números até cinco dígitos	identificam, descrevem e usam números maiores do que um milhão	comparam, ordenam e usam números positivos e negativos para resolver problemas cotidianos	usam diferentes maneiras para representar números muito grandes ou muito pequenos, inclusive notação científica
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• mostrando antecipação de que algo acontecerá na contagem de 1, 2, 3	• ordenado objetos numerados em ordem crescente ou identificando quantos membros há no time de esportes da escola	• estimando crescimento de coisas vivas e representando predição através de um gráfico	• estimando a quantidade de suprimentos para a Primeira Frota	• estimando e comparando o crescimento populacional de século vinte em países ou estados da Austrália	• registrando diferentes pontos de ebulição e congelamento em um experimento	• comparando o PIB de nações ou a representação de átomos em diferentes materiais
Estimar e calcular						
reconhecem os efeitos da adição e a subtração de uma coleção de objetos	resolvem adições no dia a dia e compartilham histórias	estimam a solução de um problema e, então, calculam a resposta	estimam solução de um problema e, então, verificam a solução através dos fatos da adição, subtração, multiplicação e divisão	resolvem problemas e verificam cálculos usando estratégias mentais e escritas eficientes	resolvem problemas complexos pela estimativa e cálculo, usando estratégias mentais, escritas e digitais eficientes	resolvem e modelam problemas que envolvem dados complexos por estimativa e cálculo, usando uma variedade de estratégias mentais, escritas e digitais eficientes

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Exemplos • reconhecendo que uma pilha de livros se torna maior quando a ela se acrescentam mais livros	Exemplos • modelando uma história numérica em um livro favorito ou apresentação de multimídia	Exemplos • calculando o total de duas compras na cantina da escola	Exemplos • calculando a diferença entre o número de condenados que deixaram a Inglaterra na Primeira Frota e o número dos que chegaram à Austrália	Exemplos • medindo e estimando o crescimento de plantas	Exemplos • calculando os custos de funcionamento de vários aparelhos eletro domésticos com diferentes classificações de consumo	Exemplos • usando a estatística para prever tendências, tais como o uso de redes sociais em diferentes grupos de idade
Usar dinheiro						
identificam situações que envolvem o uso de dinheiro	reconhecem os diferentes valores de moedas e cédulas no sistema monetário	identificam e usam combinações de moedas e cédulas para compras simples	estimam o troco de compras simples	criam planos financeiros simples, orçamentos e previsões de custos	identificam e justificam decisões de ‘melhor valor para o dinheiro’	avaliam planos financeiros para apoiar objetivos financeiros específicos
Exemplos • usando figuras da comunidade local para identificar locais onde o dinheiro pode ser usado	Exemplos • nomeando os valores de diferentes moedas e cédulas	Exemplos • selecionando o dinheiro exato para a compra de lanche na cantina da escola	Exemplos • calculando o troco de \$5 na compra de um refrigerante	Exemplos • criando um orçamento simples para uma festa de aniversário para 10 amigos	Exemplos • comparando diferentes planos de telefonia e apresentando uma razão para a compra do plano escolhido	Exemplos • desenvolvendo um plano orçamentário/financeiro para economizar para um item desejado, levando em conta os juros ganhos

Reconhecendo e usando padrões e relações

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Reconhecer e usar padrões e relações						
reconhecem padrões simples em contextos cotidianos	descrevem e estendem padrões	identificam, descrevem e criam padrões cotidianos	identificam e descrevem tendências nos padrões cotidianos	Identificam e descrevem regras de padrões e relações que ajudam a identificar tendências	identificam tendências usando regras e relações numéricas	explicam como as aplicações práticas dos padrões podem ser usadas para a identificação de tendências
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
reconhecendo padrões em jogos, música, peças de arte	estendendo padrões simples pelo uso de cores, ou repetindo um padrão na música	criando um padrão com base na estrutura de pétalas de uma flor	criando um padrão que poderia ser usado para a produção de um mosaico	pesquisando datas em um cemitério local para encontrar pistas sobre padrões da povoação	usando dados de consumo de combustível <i>versus</i> distância para determinar padrões de consumo de combustível de um veículo	usando contas de telefones celulares para identificar tendências de uso

Uso de frações, decimais, porcentagens, razões e taxas

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Interpretar raciocínio proporcional						
reconhecem um ‘todo’ e ‘partes de um todo’ em contextos cotidianos Exemplos •	reconhecem que um objeto inteiro pode ser dividido em partes iguais Exemplos • dobrando ou cortando uma forma em partes iguais	visualizam e descrevem metades e quartos Exemplos • cortando um item de alimento na metade e, novamente, na metade	visualizam, descrevem e ordenam décimos, centésimos, decimais com 1 e 2 casas Exemplos • colocando em ordem as quantias de dinheiro arrecadadas por diferentes turmas em um levantamento de fundos de uma escola	visualizam, descrevem e ordenam frações equivalentes, decimais e porcentagens simples Exemplos • explicando como fazer um refresco usando 20% de fruta, 30% de limonada e 50% de suco de fruta	Visualizam e descrevem as proporções de porcentagens, razões e taxas Exemplos • explicando os tamanhos de diferentes grupos culturais como proporções da população da comunidade local	Ilustram e ordenam relações para frações, decimais, porcentagens, razões e taxas Exemplos • calculando e fazendo o gráfico das economias feitas com taxa de juros de hipoteca variável pelos últimos 5 anos
Aplicar raciocínio proporcional						
O nível 1b é o ponto inicial para esses sub-elemento	identificam relações de quantidades tais como mais, menos, o mesmo que, em comparações diárias Exemplos • despejando um líquido igualmente em duas vasilhas ou	resolvem problemas usando metades e quartos Exemplos • usando equipamento de medida de cozinha	resolvem problemas usando frações equivalentes para décimos, centésimos, decimais com uma ou duas casas Exemplos • encontrando a diferença entre os tempos mais rápido	resolvem problemas usando frações equivalentes, decimais e porcentagens simples Exemplos • usando estatísticas de imigração para mostrar qual	resolvem problemas usando porcentagens simples, razões e taxas Exemplos • comparando e contrastando tendências na	resolvem problemas envolvendo frações, decimais, porcentagens, razões e taxas Exemplos • usando raciocínio proporcional pra avaliar o impacto de

1a	Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
	1b	Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
		identificando que uma vasilha é maior do que a outra	para mostrar que se podem usar 2 medidas de meia xícara em vez de uma medida de uma xícara	e mais lento em um teste de tempo marcado	re período de 50 anos na história da Austrália teve o maior crescimento percentual	migração dos países asiáticos para a Austrália desde a Segunda Guerra Mundial	mudanças na sociedade e de eventos significativos, por exemplo, perda populacional na epidemia de gripe de 1919

Usando raciocínio espacial

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Visualizar formas 2D e objetos 3D						
ordenam ou combinam objetos de acordo com suas características	ordenam e nomeiam formas 2D e objetos 3D simples	identificam, ordenam e descrevem formas 2D e objetos 3D comuns	visualizam, ordenam, identificam e descrevem simetrias, formas e ângulos no ambiente	visualizam, ordenam e comparam as características de objetos, como prismas e pirâmides no ambiente	visualizam, descrevem e aplicam seu entendimento das características e propriedades de formas 2D e de objetos 3D	visualizam, descrevem e analisam o modo como formas e objetos se combinam e posicionam no ambiente para diferentes propósitos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
ordenando objetos por características de forma, tamanho, cor e função	agrupando formas 2D e objetos 3D por suas características, cor e materiais	criando uma estrutura com o uso de uma variedade de formas	registrando os ângulos de acerto de um batedor em um jogo de cricket	explicando por que alguns ângulos são usados com mais frequência em construções do que outros	identificando e explicando características chave da arquitetura na China Qing	explicando como o planejamento das construções na comunidade local refletem seu uso
Interpretar mapas e diagramas						
demonstram consciência de sua própria posição e a de objetos em relação a contextos diários	seguem instruções para demonstrar compreensão posições comuns de palavras e movimentos	dão e seguem instruções em mapas e diagramas de locais familiares	interpretam informação, localizam posições e descrevem rotas em mapas e diagrama, usando escalas simples, legendas e linguagem de direção	identificam e descrevem rota e localizações usando sistemas de referência de malha e linguagem de direção, tal como norte ou nordeste	criam e interpretam mapas, modelos e diagramas 2D e 3D	Criam e interpretam mapas, modelos e diagramas, usando uma variedade de ferramentas de mapeamento

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Exemplos • seguindo ações de uma canção ou dança	Exemplos • usando um diagrama ou figura como guia para a construção de um modelo	Exemplos • usando a linguagem de posição e movimento para direcionar um amigo a uma nova localização	Exemplos • criando e rotulando um diagrama que mostra a localização de características históricas na comunidade local	Exemplos • usando um mapa de ruas para descrever como localizar a casa de um amigo	Exemplos • criando um mapa que mostra a expansão do Império Mongol através da Europa e Ásia	Exemplos • usando ferramentas digitais de mapeamento para mostrar a movimentação de pessoas no comércio transatlântico de escravos ou de condenados para a Austrália

Interpretação de informação estatística

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Interpretar apresentações de dados						
apresentam informação usando objetos reais ou fotografias e responde m a questões sobre a informação apresentada	reconhecem como fazer perguntas e responder a questões simples sobre dados e interpretam dados em desenhos ou gráficos de figuras	coletam e descrevem dados sobre assunto relevante em uma variável e os apresentam como listas, tabelas ou gráficos de figuras	coletam, registram e apresentam dados como tabelas, diagramas, gráficos de figuras e gráficos de colunas	coletam, comparam, descrevem e interpretam dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas duplas e gráficos de setores, incluindo de fonte digital	comparam, interpretam a avaliam a eficácia de diferentes apresentações de dados da mesma informação	avaliam estatísticas e tendências da mídia, ligando afirmativas a apresentações de dados, estatísticas e dados representativos
Exemplos • apresentando a atividade mas popular na turma usando fotografias	Exemplos • perguntando aos colegas da turma por qual time de futebol eles torcem e registrando essa informação usando os escudos dos times	Exemplos • construindo gráficos de coluna para representar a quantidade de água desperdiçada por uma torneira que pinga, durante uma semana	Exemplos • apresentando evidência sobre os alimentos de animais em um gráfico de colunas	Exemplos • comparando e discutindo gráficos de linha sobre taxas de pulsação quando em repouso e depois de atividade	Exemplos • usando dados secundários para investigar as mudanças nas quantidades média e mediana de chuva e o consumo de água em diferentes locais • escolhendo a apresentação de dados mais eficaz para quantidades média e mediana de chuva e o consumo de água em diferentes locais e justificando e escolha feita	Exemplos • usando gráficos de barras para comparar rações de alimento durante a Segunda Guerra Mundial com seu próprio consumo

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ai final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Interpretar eventos aleatórios						
O nível 1b é o ponto inicial para esses sub-elemento	reconhecem que alguns eventos podem, ou não, ocorrer	Identificam e descrevem eventos familiares que envolvem o acaso	descrevem possíveis resultados de experimentos aleatórios usando linguagem informal de chance e reconhecendo variações nos resultados	descrevem eventos aleatórios e comparam resultados observados com previsões, usando representações tais como 75% de chance de chover ou chance de 50/50 de neve	descrevem e explicam por que os resultados reais de eventos aleatórios não são sempre os iguais aos resultados esperados	Explicam a verossimilhança da ocorrência simultânea de múltiplos eventos, através de exemplos de situações em que eles podem ocorrer
	Exemplos • reconhecendo que pode, ou não, chover amanhã	Exemplos • discutindo e usando linguagem de chance para descrever a verossimilhança de eventos, tais como ‘certamente’, ‘certamente que não’, ‘pode ser’	Exemplos • compreendendo e usando termos que denotam possibilidade de eventos, incluindo termos coloquiais como ‘de jeito nenhum’, ‘com certeza’	Exemplos • comparando e discutindo a diferença entre dados preditos e evidência, ao explicarem os resultados de uma investigação	Exemplos • predizendo e comparando os resultados de técnicas de clonagem de plantas na agricultura	Exemplos • jogando dois dados e determinando a probabilidade de ambos exibirem o mesmo número na face superior

Usando medidas

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Estimar e medir com unidades métricas						
usam linguagem informal e/ou ações para descrever características de comprimento, temperatura, massa, volume, capacidade e área em ambientes familiares	medem através da comparação de objetos e indicam se essas medições são iguais ou diferentes	estimam, medem e ordenam usando comparações diretas ou indiretas e unidades informais, para coletar e registrar informação sobre formas e objetos	estimam, medem e comparam o comprimento, temperatura, volume, capacidade e massa de objetos do cotidiano usando unidades métricas e instrumentos de medida	escolhem e usam unidades métricas apropriadas para comprimento, área, volume, capacidade e massa para resolver problemas cotidianos	Fazem a conversão entre unidades métricas comuns para volume e capacidade, e usam fórmulas de perímetro, área e volume para resolver problemas reais	resolvem problemas complexos que envolvem área de superfície e volume de prismas e cilindros e sólidos compostos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando gestos com as mãos para descrever o comprimento de um objeto	• comparando o comprimento de dois objetos e indicando qual é maior	• usando medidas informais para registrar observações, comparar massa de objetos usando uma balança, medir as alturas de plantas em palmos	• usando um termômetro para medir o aquecimento e o resfriamento, e registrando os resultados até a metade mais próxima de unidade	• usando medições de mapas, planos e outras fontes para descrever construções históricas e disposição de povoações	• estimando e formulando a área de uma horta em metros quadrados e calculando quanto bagaço de cana de açúcar comprar para cobri-lo	• formulando quanto espaço é tomado por guarda-louças em um projeto de cozinha e a área de paredes restante que necessitará de pintura

Nível 1		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
1a	1b Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes	Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes
Trabalhar com relógios, calendários e horários						
sequenciam ações e eventos familiares em uma variedade de maneiras	sequenciam ações e eventos familiares usando a linguagem temporal cotidiana	leem relógios analógicos e digitais até meia hora e quarto de hora, sequenciam eventos por meses e estações e identificam uma data em um calendário	leem relógios analógicos e digitais até o minuto, fazem a conversão entre horas e minutos e usam calendários para localizar e comparar horas de eventos	fazem conversões entre sistemas de 12 e 24 horas para resolver problemas de tempo, interpretam e usam horários de fontes impressas e digitais	usam sistemas de 12 e 24 horas dentro de uma zona de tempo único para resolver problemas de tempo, e colocam eventos pessoais e familiares em uma escala temporal estendida	usam sistemas de 12 e 24 horas dentro de uma zona de tempos múltiplos para resolver problemas de tempo, usam escalas temporais grandes e pequenas em contextos complexos e colocam eventos históricos e científicos em uma escala temporal estendida
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• associando atividades familiares com tempos do dia, ou dias da semana, usando formatos pictóricos, escritos ou tecnológicos	• relatando uma história familiar ou ordenando figuras de um evento familiar em ordem temporal	• elaborando uma lista para a comemoração dos aniversários da turma	• calculando quantas horas eles passam na escola no mês de julho	• elaborando quanto tempo levaria de casa até o aeroporto de ônibus ou de trem	• registrando o tempo correto da criação de um novo evento no site de uma mídia social	• calculando as diferenças corretas de tempo antes de telefonar para um amigo além mar

Capacidade de tecnologia da informação e comunicação (TIC)

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes desenvolvem a capacidade em TIC à medida que a usam de maneira eficaz e apropriada para acessar, criar e comunicar informação e ideias, resolver problemas e trabalhar de modo colaborativo em todas as áreas de aprendizagem na escola, e em suas vidas fora da escola. Essa capacidade exige que os estudantes aprendam a tirar o máximo proveito das tecnologias digitais a eles disponíveis, a se adaptar a novas maneiras de fazer as coisas à medida que a tecnologia evolui, e a limitar os riscos a si próprios e outros em um ambiente digital.

A Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians

(MCSSTYA 2008) reconhece que, em uma era digital, e com mudanças rápidas e continuadas nos modos como as pessoas compartilham, usam, desenvolvem e se comunicam com TIC, os jovens precisam ótimas habilidades em seu uso. Para participarem em uma economia baseada no conhecimento e para terem poder em uma sociedade tecnologicamente sofisticada, os estudantes precisam de conhecimentos, habilidades e confiança para fazerem a TIC trabalhar para eles na escola, em casa, no trabalho e em suas comunidades.

As tecnologias de informação e comunicação são rápidas e automatizadas, interativas e multimodais, e elas servem de apoio para rápida comunicação e representação do conhecimento para muitas audiências e se adaptam a diferentes contextos. Elas transformam os modos como os estudantes pensam e aprendem, e lhes dão maior controle sobre como e quando aprender.

Escopo da capacidade em TIC

A natureza e o escopo da capacidade em TIC não são fixados, mas são responsáveis por desenvolvimento tecnológico continuado. Isso é evidente pela emergência de tecnologia avançada de internet durante os poucos últimos anos e as mudanças resultantes nas maneiras como os estudantes constroem o conhecimento e interagem com outros.

Os estudantes desenvolvem a capacidade no uso da TIC para tarefas associadas a acesso a e gerenciamento da informação, criação e apresentação de informação, resolução de problemas, tomadas de decisão comunicação, expressão criativa, e raciocínio empírico. Isso inclui a realização de pesquisa, criação de produtos de informação multimídia, análise de dados, planejamento de soluções de problemas, controle de processos e aparelhos, e cálculos de apoio enquanto trabalha independentemente ou em colaboração com outros.

Os estudantes desenvolvem o conhecimento, habilidades e atitudes em torno de TIC e seu uso, e a habilidade de transferir isso através dos ambientes a aplicações. Eles aprendem a usar TIC com confiança, cuidado e consideração, compreendendo possibilidades, limitações e impacto dessas tecnologias sobre os indivíduos, grupos e comunidades.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para a capacidade em TIC, veja [Organising elements](#).

A capacidade em TIC através do currículo

A capacidade em TIC apoia e realça o aprendizado dos alunos através de todas as áreas do currículo. Os estudantes desenvolvem e aplicam o conhecimento, habilidades em TIC e os protocolos e práticas sociais e éticas apropriadas para investigar, criar e comunicar, bem como para desenvolver sua habilidade para gerenciar e operar as TIC para satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

As áreas de aprendizagem fornecem o conteúdo e os contextos com os quais os estudantes desenvolvem e aplicam o conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes que compreendem a capacidade em TIC.

A capacidade em TIC e a área de aprendizagem de Tecnologias

A tecnologia da informação e comunicação é representada de duas maneiras no Currículo Australiano: através da capacidade em TIC, que se aplica através de todas as áreas de aprendizagem, e dentro do Currículo de Tecnologias, através de Tecnologias digitais. A capacidade em TIC será revista (e revisada, se necessário) para garantir que haja consistência com o Currículo de tecnologias em seu desenvolvimento.

A capacidade em TIC é abordada através das áreas de aprendizagem e é identificada onde quer que seja desenvolvida ou aplicada em descrições de conteúdos. É identificada, também, onde oferece oportunidades para o acréscimo de profundidade e riqueza ao aprendizado do aluno em elaborações do conteúdo. Um ícone indica onde a capacidade em TIC foi identificada nas descrições e elaborações de conteúdos de áreas de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda o usuário a encontrar onde a capacidade em TIC foi identificada no conteúdo curricular de F-10. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito da capacidade em TIC, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes também podem ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Tecnologia de informação e comunicação em Inglês

(<http://www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities>)

- Tecnologia de informação e comunicação em Matemática
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities>)
- Tecnologia de informação e comunicação em Ciências
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities>)
- Tecnologia de informação e comunicação em História
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities>)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução à capacidade em TIC, os elementos organizacionais e o contínuo de aprendizagem se desenvolveram. Ela se apoia em recente pesquisa internacional e nacional, bem como em iniciativas e programas que focalizam as TIC através do currículo.

A capacidade em TIC se baseia em conjuntos de relevantes conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes. Internacionalmente, tal capacidade é tipicamente representada, em termos de desenvolvimento, através de domínios ou elementos inter-relacionados para mostrar experiências crescentemente sofisticadas com a tecnologia. Por exemplo, o currículo em TIC para a Inglaterra apresenta ‘linhas de progressão’ em domínios e sub-domínios. Os National Education Technology Standards (NETS) (Padrões Nacionais em Tecnologia em Educação) para estudantes, fornecidos pela International Society for Technology in Education (ISTE) (Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação), representam a capacidade com seis conjuntos de padrões. Na Austrália, as Afirmativas de Aprendizagem para TIC (Statemnets of Learning for ICT) foram apresentadas como cinco elementos organizacionais conceituais amplamente definidos, representando aspectos chave da TIC que se aplicam do currículo. O Conselho Australiano para

Pesquisa Educacional [Australian Council for Educational Research (ACER)] identificou, também, uma progressão na pesquisa associada ao Programa Nacional de Avaliação – Letramento em TIC (National Assessment Program – ICT Literacy). Os primeiros pesquisadores em TIC na educação, tais como Papert (1908) e Turkle (1984), consideravam que os estudantes construíam a realidade a partir da experiência e do conhecimento prévio. O estudante interage como ambiente e, para se sentir à altura desse ambiente, desenvolve uma estrutura conceitual para explicar a interação.

Teóricos mais recentes, tais como Dede (2009), repetem essas proposições mais antigas, mesmo com a evolução da tecnologia, dando origem a um conjunto de construtos sobre os quais a capacidade me TIC se baseia. Em particular, o elemento abrangente Aplicar protocolos e práticas sociais e culturais no uso de TIC aborda os contextos pessoal, social e cultural introduzidos pelos teóricos, tais como Papert e Turkle.

A capacidade me TIC se baseia na suposição de que as tecnologias são ferramentas digitais que permitem que o estudante resolva problemas e realize tarefas. Isto é, o sistema de TIC precisa se adaptar ao estudante e à tarefa, enquanto o estudante precisa desenvolver uma compreensão do que a máquina pode fazer, e uma apreciação das limitações sob as quais ela opera. Dessa maneira, os estudantes passam a perceber que os sistemas de TIC são ferramentas úteis, em vez de sentirem que eles próprios são as ferramentas da máquina (Maas 1983). Essa última situação ocorre frequentemente quando os usuários têm pouca informação sobre como os sistemas de TIC operam e simplesmente seguem procedimentos estabelecidos, padrões, determinados para eles pelo sistema.

Assim, a capacidade em TIC precisa levar em conta os tipos de tarefas que fornecem contextos autênticos para a aprendizagem. A amplitude das tarefas é categorizada em três conjuntos: Pesquisando com as TIC, Comunicando com as TIC e Criando com

as TIC. Os estudantes precisam, também, do conhecimento e habilidades para o uso de TIC com base em uma compreensão da ‘natureza da máquina’. Isso é abarcado no elemento ‘Gerenciar e operar’ do contínuo.

Referências

Curriculum Corporation (2006), *Statements of Learning for Information and Communication Technologies*, (ICT) www.curriculum.edu.au/verve/_resources/SOL06_ICT.pdf, (acessado em 14 de outubro de 2011)

Dede, C. 2009, *Comparing Frameworks for ‘21st Century Skills’*: www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf (accessed 14 October 2011).

Department for Education 2011, *The National Strategies*: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/16087> (accessed 14 October 2011).

Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority 1999, *Information and Communication Technology – The National Curriculum for England*: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/ICT%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12058.pdf (accessed 14 October 2011).

International Society for Technology in Education 2007, *Profiles for Technology (ICT) Literate Students*: www.iste.org/Libraries/PDFs/NETSS_2007_Student_Profiles_EN.sflb.ashx (accessed 14 October 2011).

International Society for Technology in Education 2007, *National Educational Technology*

Standards (NETS) and Performance Indicators for Students:

www.iste.org/standards/netsfor-students.aspx (accessed 14 October 2011).

Maas, S. (1983). Why systems transparency? In T. R. G. Green, S. J. Payne, & G. C. van der Veer (Eds.), *Psychology of computer use* (pp. 19-28). London: Academic Press.

Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs 2007,
National Assessment Program – ICT Literacy: Years 6 and 10 Report 2005,
Curriculum
Corporation, Carlton South, Melbourne.

Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs 2010,
National Assessment Program – ICT Literacy: Years 6 and 10 Report 2008,
Curriculum
Corporation, Carlton South, Melbourne.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs 2008,
Melbourne
Declaration on Educational Goals for Young Australians:
www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (accessed 14 October 2011).

Papert, S. 1980, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Harvester Press,
New York.

Turkle, S. 1984, *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, Simon & Schuster, New York.

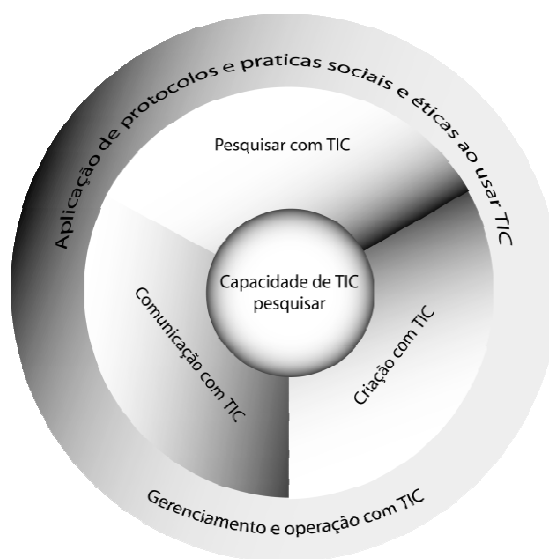
WestEd 2009, *Technological Literacy Framework for the 2012 National Assessment of Educational Progress*, WestEd, San Francisco, CA.

Elementos Organizacionais

O contínuo de aprendizagem da capacidade em TIC é organizado em cinco elementos inter-relacionados:

- Aplicação de protocolos e práticas sociais e éticas ao usar TIC
- Pesquisa com TIC
- Criação com TIC
- Comunicação com TIC
- Gerenciamento e operação de TIC

O diagrama que segue estabelece esses elementos.



Elementos organizacionais para a capacidade em TIC

Aplicação de protocolos e práticas sociais e éticas ao usar TIC

Esse elemento envolve os estudantes no desenvolvimento e compreensão da propriedade intelectual para a informação digital, e a aplicação de práticas apropriadas para o reconhecimento da propriedade intelectual própria e dos outros. Os estudantes usam práticas apropriadas para o armazenamento físico e lógico, e para a segurança da informação digital, e aplicam protocolos apropriados ao usarem TIC para a criação, comunicação e compartilhamento de informação de maneira segura. Eles alcançam uma compreensão dos benefícios e consequências do uso de TIC pelos indivíduos, grupos e comunidades, e do impacto da TIC sobre o sistema social. Ao desenvolverem e atuarem com a capacidade de tecnologias da informação e comunicação, os estudantes:

- reconhecem a propriedade intelectual
- aplicam as práticas de segurança da informação digital
- aplicam protocolos de segurança pessoal
- identificam os impactos das TIC na sociedade.

Pesquisando com TIC

Esse elemento envolve os estudantes no uso das TIC na definição e planejamento de buscas de informação em uma variedade de fontes primárias e secundárias ao pesquisarem questões, tópicos ou problemas. Os estudantes usam TIC para localizar, acessar e/ou analisar dados e informação e aplicar critérios para a verificação da integridade e valor dos dados, informações e fontes digitais. Ao desenvolverem e atuarem com a capacidade de tecnologias da informação e comunicação, os estudantes:

- definem e planejam buscas de informação
- localizam, geram e acessam dados e informação
- selecionam e avaliam dados e informação.

Criação com TIC

Esse elemento envolve os estudantes no uso das TIC para gerar ideias, planos e processos que clareiem uma tarefa ou passos para responder a questões, realizar intenções criativas e criar soluções para desafios e tarefas. Os estudantes usam as TIC para gerar e gerenciar soluções digitais para desafios que surgem das atividades de aprendizagem ou para responder a uma necessidade ou intenção criativa. Ao desenvolverem e atuarem com a capacidade de tecnologias da informação e comunicação, os estudantes:

- geram ideias, planos e processos
- geram soluções para desafios e tarefas das áreas de aprendizagem.

Comunicação com TIC

Esse elemento envolve os estudantes no uso das TIC para se comunicarem e compartilharem ideias e informação para a construção do conhecimento e de soluções digitais de maneira colaborativa. Os estudantes desenvolvem uma compreensão do contexto quando se comunicam através das TIC, incluindo um sentido da audiência, da forma de comunicação, das técnicas usadas e das características dos usuários e das tecnologias. Ao desenvolverem e atuarem com a capacidade de tecnologias da informação e comunicação, os estudantes:

- colaboram, compartilham e trocam
- compreendem as comunicações mediadas pelo computador.

Gerenciamento e operação de TIC

Esse elemento envolve os estudantes na aplicação do conhecimento a habilidades técnicas para a seleção e uso das tecnologias digitais apropriadas ao investigarem, criarem e se comunicarem. Os estudantes desenvolvem uma compreensão dos

componente de hardware e de software, e operações dos sistemas de TIC apropriados, incluindo suas funções, processos e aparelhos. Aplicam conhecimento e habilidades técnicas para gerenciar e manter dados digitais de maneira segura e eficaz. Ao desenvolverem e atuarem com a capacidade de tecnologias da informação e comunicação, os estudantes:

- selecionam e usam hardware e software
- compreendem os sistemas de TIC
- gerenciam dados digitais.

Contínuo de Aprendizagem da Capacidade de Tecnologias da Informação e Comunicação

Aplicação de protocolos e práticas sociais e éticas ao usar TIC

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Reconhecer propriedade intelectual					
reconhecem a propriedade sobre seu próprio trabalho digital	reconhecem a propriedade de produtos digitais que outros produziram, e que o que eles criaram ou forneceram pode ser usado ou mal usado por outros	têm consciência quando usam produtos digitais criados por outros, e começam a indicar as fontes	identificam as obrigações legais relativas à propriedade e uso de produtos digitais e aplicam algumas convenções de referência	aplicam práticas que concordam com as obrigações legais relativas à propriedade e uso de fontes de produtos digitais	identificam e descrevem dilemas éticos e aplicam conscienciosamente práticas que protegem a propriedade intelectual
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
reconhecendo que possuem um texto, fotos e vídeos que produziram	compreendendo que não devem copiar o trabalho de outrem sem obter permissão	explicando onde uma imagem foi obtida	listando todas as fontes, nomes de autores e URLs de informação que usaram	nomeando fontes, evitando o plágio, sabendo o que pode e o que não pode ser copiado, verificando permissões e obrigações legais antes de publicar o trabalho	compreendendo que a pirataria nega aos músicos o pagamento por seu trabalho, compreendendo o licenciamento dos Creative Commons (Licença de Uso)
Aplicar práticas seguras de informação digital					
seguem regras da classe sobre o uso de informação digital	seguem as regras da classe sobre a aplicação de diretrizes e técnicas padrão para segurança da informação digital	aplicam, de maneira independente, diretrizes e técnicas padrão para sistemas digitais particulares para segurança da informação digital	aplicam, de maneira independente, estratégias para a determinação e proteção da segurança da informação digital e avaliam os riscos associados a ambientes online	aplicam, de maneira independente, estratégias para a determinação do tipo de informação digital apropriado ao local de armazenagem e da segurança adequada para ambientes online	usam uma variedade de estratégias para garantir e proteger a informação, avaliam os riscos associados aos ambientes online e estabelecem estratégias apropriadas de segurança e códigos de conduta

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • participando de discussão em classe sobre por que a informação pessoal não deve ser usada	Exemplos • reconhecendo que quando entram na rede, eles são capazes apenas de acessar seus próprios folders ou contas • apenas entrando no computador da classe com seu próprio nome de usuário e senha	Exemplos • salvando para seu próprio folder ou aparelho, conectando ao servidor ou e-mail usando senha pessoal	Exemplos • verificando se um amigo pode acessar a informação, verificando se alguém pode encontrar o link para suas postagens online, usando nomes de usuários e senhas não previsíveis	Exemplos • não armazenando informação privada em sites públicos online, estabelecendo os parâmetros de acesso e privacidade do usuário	Exemplos • usando estruturas complexas de segurança para sites online; variando estruturas de senhas; separando informação com folders ou sites, e compreendendo como modificar parâmetros padrão dentro dos sites da rede social
Aplicar protocolos pessoais de segurança					
seguem as regras da turma ao compartilharem informação pessoal com audiências conhecidas e demonstram ciência da aplicação de protocolos sociais ao usarem TIC para se comunicarem	seguem as diretrizes da turma ao compartilharem informação pessoal e aplicam protocolos sociais básicos no uso de TIC para a comunicação com audiências conhecidas	aplicam diretrizes padrão e tomam precaução para evitar os perigos comuns à segurança pessoal ao usarem as TIC e aplicam protocolos básicos apropriados ao usarem as TIC para se comunicarem com audiências desconhecidas	identificam os riscos à identidade, privacidade e segurança emocional para eles mesmos ao usarem TIC e aplicam protocolos sociais geralmente aceitos ao compartilharem informação em ambientes online, levando em conta contextos sociais e culturais diferentes	identificam e valorizam os direitos à identidade, privacidade e segurança emocional para eles mesmos e outros ao usarem TIC e aplicam protocolos sociais geralmente aceitos ao usarem TIC para colaborarem com comunidades locais e globais	aplicam independentemente estratégias apropriadas para proteger direitos, identidade, privacidade e segurança emocional de outros quando usam TIC, e discriminam entre protocolos adequados para diferentes ferramentas de comunicação ao colaborarem com comunidades locais e globais
Exemplos • fazendo um registro digital sobre suas	Exemplos • enviando mensagens apenas para pessoas	Exemplos • compartilhando fotografias pessoais	Exemplos • compreendendo os perigos de fornecer	Exemplos • encaminhando comunicações pessoais	Exemplos • analisando possíveis consequências da

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
famílias que não ofende ou aborrece o espectador	conhecidas, permitindo que apenas certas pessoas acessem seus espaços online; mantendo senhas secretas; abordando receptores de modo apropriado em e-mails, vídeos ou postagens	apenas em ambientes apropriados; usando linguagem polida mas impessoal em mensagens postadas; reconhecendo formas de bullying cibernético	informação pessoal; reconhecendo e relatando o bullying cibernético; postando uma foto apenas com a permissão do dono; não revelando detalhes de identidade; evitando linguagem ofensiva a grupos particulares de pessoas; evitando ativamente incidências e bullying cibernético	de amigos apenas com permissão; prestando atenção a zonas de tempo e diferenças nos significados de termos devido à localização e à cultura; usando o campo de email bcc; reconhecendo quando outros estão sofrendo bullying cibernético	postagem de informação pessoal nos sites de redes sociais; assumindo responsabilidade pelo efeito de suas comunicações sobre outras pessoas; usando saúdáveis apropriadas; ajustando tamanho e formalidade da mensagem à forma de comunicação; empregando independentemente estratégias de anti- bullying cibernético
Identificar impactos das TIC na sociedade					
identificam como usam as TIC de várias maneiras em múltiplos aparelhos	identificam como as TIC são usadas em casa e na escola	identificam o valor e o papel do uso de TIC em casa e na escola	Explicam os principais usos de TIC na escola, em casa e na comunidade local. E reconhecem seus potenciais impactos positivos e negativos em suas vidas	explicam os benefícios e os riscos do uso de TIC para pessoas particulares nos ambientes de trabalho e em casa	avaliam o impacto das TIC no local de trabalho e na sociedade, e especulam sobre seu papel no futuro e em como eles podem influenciar seu uso
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• tirando uma fotografia ou jogando um jogo digital com um telefone, usando uma simulação ou lendo um livro online em um tablet	• identificando como TIC é usada na comunicação pessoal, compras, operações bancárias, procura de informação, mantendo	• valorizando TIC como um método rápido de encontrar informação; jogando com amigos; fazendo viagens virtuais; observando	• pedindo comida de restaurantes usando aparelhos móveis, ou escaneando códigos QR para acessar informação	• explicando que o Protocolo da Internet Sem Voz (Voice Over Internet Protocol VOIP) permite que as pessoas permaneçam	• reconhecendo o potencial da inclusão aumentada para pessoas com incapacidade através das TIC; o

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
	informação da turma, pedindo lanche online	eventos em tempo real		conectadas, que os empregos de algumas pessoas são substituídos por computadores, que a produtividade do trabalhador pode aumentar quando se usam computadores	divisor digital; novos tipos de trabalho; globalização

Pesquisando com TIC

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Definir e planejar buscas de informação					
usam TIC para identificar onde se localiza a informação	usam TIC para identificar, registrar e classificar informação textual e gráfica para mostrar p que é conhecido e o que precisa ser investigado	usam TIC para planejar uma busca de informação, reconhecerem algum padrão dentro da informação	usam uma variedade de TIC para identificar e representar padrões em conjuntos de informação e para propor questões que guiem a procura por , ou gerem mais informação	usam uma variedade de TIC par analisar informação em termos de padrões e estruturas implícitos como base para o planejamento de uma busca ou geração de informação	selecionam e usam uma variedade de TIC independentemente e colaborativamente, analisam informação para estruturar questões e planejam estratégias de busca ou geração de dados
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando programas com base em ícones para localizar informação	• usando programa de codificação por cores e desenho para mostrar passos em uma sequência	• listando qual informação é necessária e sugerindo onde pode ser localizada, criando métodos de registro de	• usando tabelas, gráficos e organizadores gráficos, tais como mapas conceito	• usando organizadores gráficos para planejar uma busca com links para fontes	• usando wikis ou outros documentos compartilhados; pesquisando em bases de dados

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
		dados de experimentos			
Localizar, gerar e acessar dados e informação					
usam ícones para localizar ou gerar informação pedida	localizam informação a partir de um conjunto dado de fontes digitais	localizam, recuperam ou geram informação a partir de uma variedade de fontes digitais	localizam , recuperam ou geram informação usando dispositivos de busca ou funções simples de busca e classificam informação de maneiras significativas	localizam , recuperam ou geram informação usando facilitadores de busca e organizam informação de maneiras significativas	usam ferramentas e técnicas avançadas de busca ou simulações e modelos digitais para localizar ou gerar dados e informação precisos que apoiem o desenvolvimento de novas compreensões
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
fazendo escolhas a partir de menus com ícones	localizando seguindo hiperlinks; imprimindo páginas; copiando e colando texto e imagens; experimentando o teste de decisões em um ambiente de simulação	localizando informação por digitação em URLs simples; salvando textos e imagens; coletando dados de um ambiente de simulação	procurando e localizando arquivos no diretório da escola; procurando na rede ou dentro de sites; organizando em folders, tabelas ou base de dados, usando simulações para gerar e organizar informação sobre problemas do mundo real	procurando dentro de um documento – find/search/buttons/tabs; usando cadeias de pesquisa; acessando dados primários através de equipamentos online ou local; usando ferramentas de simulação para o teste de hipóteses para problemas	usando afirmativas lógicas, tal como verdadeiro/falso; procurando dentro de campos ou por tipos de dados; usando equipamento registrador de dados, microscópio digital; usando modelos digitais para o teste e ajuste de hipótese de problemas

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Selecionar e avaliar dados e informação					
explicam como foram usados dados ou informação localizados	explicam a utilidade de dados ou informação localizados	explicam por que forma selecionados dados e informação localizados	avaliam a adequação da dados ou informação, usando uma variedade de critérios dados	avaliam a adequação da dados ou informação, usando critérios próprios, adequados	Desenvolvem e usam critérios sistematicamente para avaliar a qualidade, adequação e credibilidade de dados ou informação localizados e de fontes
Exemplos • explicando como a informação digital foi usada em uma atividade	Exemplos • explicando como a informação digital responde a uma questão	Exemplos • explicando por que uma fonte de informação digital foi usada, ou considerada confiável, em preferência a outra	Exemplos • selecionando a fonte digital mais útil/confiável/relevante de um conjunto de três ou quatro alternativas	Exemplos • aplicando critérios desenvolvidos para uma pesquisa ou projeto; considerando a adequação da fonte de informação	Exemplos • comparando dados objetivos de múltiplas fontes digitais para avaliar a provável credibilidade da informação fornecida

Criação com TIC

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Gerar ideias, planos e processos					
usam TIC para seguir ou contribuir para um planejamento simples para uma solução	usam TIC para preparar planos simples para encontrar soluções ou respostas a questões	usam TIC para gerar ideias e planejar soluções	usam TIC de maneira eficiente para registrar ideias, representar pensamento e planejar soluções	usam TIC apropriada para gerar ideias e desenvolver planos, de maneira colaborativa	Selecionam e usam TIC pra articula ideias a conceitos, e planejar o desenvolvimento de soluções complexas
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando sequências curtas de instruções online e me multimídia; contribuindo para o planejamento de um produto digital da turma	• desenhando mapas simples usando programas de mapeamento conceitual; usando programas de desenho para mostrar passos em uma sequência	• usando tablets, fotos e esboços no planejamento de documentos	• usando linhas do tempo para planejar processos; usando programas de mapeamento conceitual e brainstorming para gerar ideias chave; usando programas gráficos e de áudio para registrar ideias	• compartilhando documentos, incluindo textos, gráficos e números	• usando programas para criar hiperlinks, tabelas e gráficos; usando programas de design e planejamento de projetos
Gerar soluções para desafios e tarefas das áreas de aprendizagem					
usam TIC como ferramenta criativa para gerar soluções simples, modificações ou representações de dados para objetivos pessoais ou escolares	fazem experiências com TIC como uma ferramenta criativa para gerar soluções simples, modificações ou representações de dados para objetivos ou audiências particulares	criam e modificam soluções digitais simples, saídas criativas ou representação/transformação de dados para propósitos particulares	independentemente ou em colaboração, criam e modificam soluções digitais, saída criativas ou representação/transformação de dados para audiências e propósitos particulares	planejam e modificam soluções digitais simples, ou saídas multimodais criativas ou transformações de dados pra audiências e propósitos particulares, seguindo convenções reconhecidas	planejam, modificam e gerenciam soluções digitais, ou saídas criativas multimodais, ou transformações de dados para uma variedade de audiências e propósitos

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • usando programa apropriado para introduzir texto, imagens, áudio e números; editando um produto digital criado pela turma; representando um conjunto de dados em um produto digital	Exemplos • usando a funcionalidade básica do programa selecionado para manipular textos, imagens, áudio e números; representando dados numérica ou graficamente; editando trabalho próprio ou de outros	Exemplos • editando texto, imagens, áudio e vídeo para apresentações e para contar histórias; transformando dados em ter representações numérica e digital gráfica; aplicando estratégias de edição	Exemplos • manipulando a combinando imagens, texto, vídeo e som para apresentações; criando podcasts; aplicando edição com propósito definido e refinando processos	Exemplos • criando filmes, animações, sites e música; programando jogos; usando planilhas; administrando e editando materiais de fontes originais	Exemplos • modelando soluções em planilhas, criando filmes, animações, sites e música; programando jogos; usando base de dados; criando páginas na rede para usuários com deficiência visual; usando funções avançadas para administrar e editar produtos para efeitos desejados

Comunicação com TIC

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Colaborar, compartilhar e trocar					
usam com propósito definido e de maneira segura ferramentas de TIC para ver informação compartilhada com adultos de confiança	Usam com propósito definido e de maneira segura ferramentas de TIC para compartilhar e trocar informações com audiências apropriadas locais	usam ferramentas de TIC com segurança para compartilhar e trocar informação com audiências apropriadas conhecidas	selecionam e usam ferramentas de TIC apropriadas para compartilhar e trocar informações e para colaborar com outros com segurança	selecionam e usam ferramentas de TIC apropriadas para levar grupos a compartilharem e trocarem informações, e participarem de projetos online ou em colaborações ativas com audiências globais	Selecionam e usam uma variedade de ferramentas de TIC de maneira eficiente e segura para compartilhar e trocar informação, e para construir conhecimento de maneira colaborativa e com propósito

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • visualizando informação colocada em um site seguro pelo professor	Exemplos • usando quadro de discussão de classe online, ou blog para ler e postar mensagens eletrônicas; compondo uma mensagem e enviando-a com suporte	Exemplos • usando emails e discussão online para ler e postar mensagens eletrônicas	Exemplos • contribuindo pra o conteúdo de uma wiki; fazendo blogs ou postando quadros de avisos	apropriadas Exemplos • formando um blog de wiki para um grupo de usuários associados	Exemplos • usando ferramentas de aplicações e administração online para projetos colaborativos, tais como portais online, wikis; usando ferramentas de redes sociais comuns para propósitos estratégicos
Compreender as comunicações mediadas por computador					
compreendem que as mensagens são registradas, vistas ou enviadas em comunicações mediadas por computador para outros receberem	compreendem que as comunicações mediadas por computador podem ser recebidas mais tarde pelo destinatário	compreendem que as comunicações mediadas por computador são direcionadas a uma audiência, com um propósito	compreendem que formas particulares de comunicações mediadas por computador e ferramentas são adaptadas para comunicações síncronas ou assíncronas e um a um ou em grupo	compreendem que há vários métodos de colaboração através de comunicações mediadas pelo computador que variam em forma e controle	Compreendem que as comunicações mediadas por computador têm vantagens e desvantagens no apoio à participação ativa em uma comunidade da prática a administração de colaboração em materiais digitais
Exemplos • compreendendo que a resposta a uma questão em um ambiente online será recebida pelo professor	Exemplos • compreendendo que uma comunicação em um blog pode ser vista mais tarde por outros estudantes	Exemplos • compreendendo que uma mensagem de texto pode ser enviada para uma ou mais pessoas	Exemplos • compreendendo diferenças nas características, aspectos e uso do Skype em comparação com blogs ou wikis	Exemplos • compreendendo as características, aspectos e uso de ambientes de aprendizagem eletrônica para colaboração	Exemplos •compreendendo as vantagens e desvantagens do uso de sites e ambientes online para administrar colaborações

Administrando e Operando com TIC

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Selecionar e usar hardware e software					
identificam e operam sistemas de TIC com segurança para completar tarefas especificadas simples e relevantes e procuram ajuda quando encontram um problema	Identificam e operam com segurança uma variedade selecionada de recursos, programas, funções e comandos apropriados quando operam um sistema TIC e tentam resolver um problema antes de procurar ajuda	identificam e operam independentemente uma variedade de recursos, programas, funções e comandos, levando em consideração a ergonomia quando operam com sistemas TIC apropriados, e procuram soluções quando encontram um problema	Selecionam, e operam com segurança uma variedade de recursos para realizar tarefas específicas e usam procedimentos básicos de eliminação de problemas para resolver defeitos de rotina	selecionam independentemente e operam uma variedade de recursos pelo ajuste de funções de programas relevantes para se adaptarem a tarefas específicas, e usam independentemente procedimentos de eliminação de problemas para resolver defeitos de rotina	justificam a seleção e otimizam a operação de uma variedade selecionada de recursos e funções de programas para completar tarefas específicas, para diferentes objetivos e em diferentes contextos sociais
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• selecionando e usando uma câmera para tirar fotografias, ou usando uma impressora para imprimir uma figura; usando um tablet, notebook ou computador de mesa para ler um livro ou desenhar uma figura; sabendo quando uma coisa não funcionou como esperado e buscando ajuda	• usando layout de página para posters, usando o mouse, drive de USB, impressora, câmera digital, ou robô supervisionado pelo professor; Dan do os passos iniciais para enfrentar o inesperado e, então, buscando ajuda	• usando uma câmera, um microfone e um programa de exibição de slides para criar uma apresentação, ajustando a colocação e orientação do mouse, teclado e tela para garantir facilidade e conforto no uso; tentando resolver um problema técnico	• selecionando programas gráficos específicos ou ferramentas gráficas nos processadores de texto, usando filas de impressão, servidores de arquivos, escaneadoras, probes, câmeras digitais	• selecionando uma planilha para modelar um orçamento ou um processador rápido para editar filmes, ajustando ambientes de câmera digital, criando atalhos	• selecionando uma opção apropriada para criar um site, tais como uma ferramenta online ou um editor HTML, alternado barras de ferramentas, funções sorting e layout; usando impressão duplex; usando filtros para afastar lixo de correio; otimizando as funções e características de ferramentas online ora um objetivo particular

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Compreender os sistemas TIC					
identificam sistemas de TIC comuns ao consumidor com funções de input e output	identificam os componentes principais de sistemas TIC comuns ao consumidor, suas funções fundamentais, e as descrevem usando a terminologia básica da TIC	identificam e comparam o uso dos componentes principais do diferentes sistemas de TIC	identificam, comparam e classificam os componentes básicos do sistema TIC	identificam e comparam componentes TIC na rede, inclusive entre hardware, software e dados	aplicam e compreendem componentes de sistemas TIC para fazer mudanças em funções, processos, procedimentos e aparelhos para adequação ao objetivo das soluções
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
identificando e/ou listando diferentes sistemas TIC, tais como computador de mesa, notebook, tablet e sistemas móveis	identificando hardware básico e periféricos, tais como mouse, teclado, monitor, impressora, e alguns programas, tais como o processador de palavras, desenho e programa de pintura	comparando o uso de uma tela de toque e aplicativos em um móvel com mouse e aplicações em um computador de mesa	compreendendo os usos da entrada, processamento, saída e componentes de armazenamento padrão, tais como entrada – teclado, microfone; processo – unidade de processamento central; saída – monitor, alto-falantes, projetor; armazenamento – nuvem, USB, disco rígido; compreendendo o uso e papel do sistema e programa de aplicação	identificando e comparando os conceitos redes de área locais, redes de servidores-clientes, sistemas nuvem, arquivos de salvamento em diferentes formatos de modo que sejam compatíveis através de diferentes plataformas de software	aplicando sua compreensão para decidir se usar nuvem, o servidor local ou armazenamento local; decidindo se usar uma webcam ou câmera de vídeo digital

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Administrar dados digitais					
salvam e recuperam dados digitais com suporte	administram e mantêm dados digitais com orientação	administram e mantêm dados digitais usando métodos comuns	administram e mantêm dados em diferentes meios de armazenamento – localmente e em redes	administram e mantêm dados para grupos de usuários, usando uma variedade de métodos e sistemas	administram e mantêm dados com segurança em uma variedade de meios de armazenamento e formatos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• usando as funções Save e Open em uma aplicação	• salvando e recuperando dados; fornecendo nomes únicos para os arquivos; aplicando funções básicas tais como abrir, arrastar e largar arquivos	• administrando e mantendo listas, favoritos, marcações, pastas e arquivos	• salvando/exportando dados em arquivos de diferentes formatos; fazendo back up e protegendo dados rotineiramente; movendo dados de um para outro local	• estabelecendo e mantendo pastas compartilhadas	• planejando e usando convenções lógicas e sustentáveis de nomes de pastas/arquivos; mantendo controle de versão de documentos; limitando o acesso aos dados por localização ou senha

Pensamento crítico e criativo

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes desenvolvem a capacidade do pensamento crítico e criativo à medida que aprendem a gerar e avaliar conhecimento, esclarecer conceitos e ideias, buscar possibilidades, considerar alternativas e resolver problemas. O pensamento crítico e criativo é parte integrante de atividades que exigem que os estudantes pensem de maneira mais ampla e profunda, usando habilidades, comportamentos e atitudes, tais como razão, lógica, desenvoltura, imaginação e inovação em todas as áreas de aprendizagem na escola e em suas vidas fora da escola.

A Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians

(MCEETYA) 2008) reconhece que o pensamento crítico e criativo é fundamental para que os estudantes se tornem aprendizes de sucesso. O pensamento que é produtivo, significativo e intencional está no centro de uma aprendizagem eficaz. Aplicando uma sequência de habilidades de pensamento, os estudantes desenvolvem uma compreensão crescentemente sofisticada dos processos que podem empregar sempre que encontrarem problemas, informação não familiar e novas ideias. Além disso, o desenvolvimento progressivo do conhecimento sobre pensamento e prática do uso de estratégias de pensamento aumentam a motivação dos estudantes para sua própria aprendizagem, e para administrá-la. Eles se tornam solucionadores de problemas e pensadores mais confiantes e autônomos .

A resposta aos desafios do século vinte e um – com suas pressões ambientais, sociais e econômicas – exige que os jovens sejam criativos, inovadores, empreendedores e adaptáveis, com a motivação, confiança e habilidades para usar o pensamento crítico e criativo de maneira significativa.

Escopo do pensamento crítico e criativo

Essa capacidade combina dois tipos de pensamento – pensamento crítico e pensamento criativo. Embora os dois não sejam intercambiáveis, eles são fortemente ligados, trazendo dimensões complementares ao pensamento e à aprendizagem.

O pensamento crítico é o centro da atividade mais intelectual que envolve os alunos na aprendizagem para reconhecerem ou desenvolverem argumento, usarem evidência em apoio ao argumento, tirar conclusões pensadas e usar informação para resolver problemas. Exemplos de habilidades de pensamento são interpretação, análise, avaliação, explicação, sequenciação, raciocínio, comparação, questionamento, inferência, formulação de hipótese, apreciação, teste e generalização

O pensamento criativo exige que os estudantes aprendam a gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, vendo situações existentes de uma nova maneira, identificando explicações alternativas, e vendo ou fazendo novas conexões que geram resultados positivos. Isso inclui a combinação de partes para formar algo original, analisar e refinar ideias para descobrir possibilidades, construir teorias e objetos, e agir por intuição. Os produtos de esforço criativo podem envolver representações e imagens complexas, investigações e apresentações, resultados digitais e gerados por computador, ou ocorrer como realidade virtual.

A formação de conceito é a atividade mental que nos ajuda a comparar, contrastar e classificar ideias, objetos e eventos. A aprendizagem de conceitos pode ser concreta ou abstrata, e está proximamente ligada à metacognição. O que foi aprendido pode ser aplicado a exemplos futuros e sustenta os elementos esboçados adiante.

Atitudes como curiosidade, moderação, flexibilidade intelectual, mente aberta e equilibrada, prontidão para tentar novas maneiras de se fazerem as coisas e

considerar alternativas, e persistência favorecem e são realçadas pelo pensamento criativo.

Os pensamentos crítico e criativo podem ser encorajados simultaneamente através de atividades que integram razão lógica, imaginação e inovação; por exemplo, focalizando um tópico de uma maneira lógica, analítica por algum tempo, escolhendo afirmativas conflitantes, pesando evidências, pensando em possíveis soluções e, então, seguindo a reflexão e, talvez, num rompante de energia criativa, chegar a respostas inovadoras e refletidas. Os pensamentos crítico e criativo são processos comunicativos que desenvolvem tanto a flexibilidade quanto a precisão. A comunicação é parte integrante de cada um dos processos de pensamento. Pelo compartilhamento de pensamentos, visualizações e inovações, e dando e recebendo respostas eficazes, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade dos estilos de aprender e comunicar.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para Pensamento crítico e criativo, veja Elementos organizacionais.

Pensamentos crítico e criativo através do currículo

A comunicação de conhecimento (conteúdo) e o desenvolvimento de habilidades de pensamento são hoje aceitos como objetivos primários da educação. O ensino explícito e embutido do pensamento crítico e criativo através das áreas de aprendizagem encoraja os estudantes a se engajarem em pensamentos de ordem alta. Usando lógica e imaginação, e refletindo sobre como eles melhor lidam com problemas, tarefas e desafios, os estudantes são, cada vez mais, capazes de selecionar de uma variedade de estratégias de pensamento e empregá-las seletivamente e espontaneamente em uma crescente variedade de contextos de aprendizagem.

Atividades que favorecem os pensamentos crítico e criativo devem ser incluídas tanto em tarefas independentes, quanto em tarefas colaborativas, e devem exigir algum tipo de transição ou tensão entre modos de pensar. Elas devem ser desafiadoras e envolventes, e devem conter abordagens que estão dentro da amplitude de habilidades dos estudantes, mas que também os desafiem a pensar logicamente, raciocinar, ter mente aberta, buscar alternativas, tolerar ambiguidade, pesquisar possibilidades, assumirem riscos de inovação e usar a imaginação.

O pensamento crítico e criativo é abordado através das áreas de aprendizagem e é identificado onde seja desenvolvido ou aplicado em descrições de conteúdos. É identificado, também, onde oferece oportunidades de acrescentar aprofundamento e riqueza à aprendizagem do estudante nas elaborações do conteúdo. Um ícone indica onde o Pensamento crítico e criativo foi identificado nas descrições e elaborações de conteúdo das áreas de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a identificar o conteúdo curricular F-10 onde o Pensamento crítico e criativo foi identificado. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito do Pensamento crítico e criativo, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes também podem ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Pensamento crítico e criativo em Inglês

(<http://www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities>)

- Pensamento crítico e criativo em Matemática

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Pensamento crítico e criativo em Ciências

(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Pensamento crítico de criativo em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução à capacidade de pensamento crítico e criativo, os elementos organizacionais e o contínuo da aprendizagem foram desenvolvidos. Ela se apoia em pesquisa de fundamentos recentes internacionais e nacionais, bem como em iniciativas e programas que focalizam o pensamento crítico e criativo através do currículo.

Os pensamentos crítico e criativo são caracterizados de várias maneiras pelos teóricos como atitudes (Tishman, Perkins e Jay); Ritchhart, Church e Morrison), taxonomias de habilidades Bloom; Anderson, Krathwohl et al.), hábitos e estruturas mentais (Costa e Kallick; Gardner; de Bono), elaboração de estratégias (Marzano, Pickering e Pollock), e pesquisa filosófica (Lipman, Sharp e Oscanyan). Cada uma dessas abordagens embasou o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico e criativo.

Essa capacidade diz respeito ao encorajamento de habilidades e atitudes de aprendizagem ou tendências em relação a padrões particulares de comportamento. Isso inclui ser um pensador amplo, flexível e aventureiro, que planeja e é estratégico, demonstrando metacognição, e que apresenta perseverança e integridade intelectuais. Os estudantes aprendem a usar habilidosamente e conscientemente as atitudes de pensamento, ou ‘hábitos mentais’, tais como assumir riscos e dominar a impulsividade (Costa e Kallick 2000) quando confrontados com problemas para os quais as soluções não são imediatamente aparentes.

Gardner (1994) e Robinson (2009) enfatizam que precisamos entender e capitalizar as aptidões, talentos e paixões naturais dos estudantes – eles podem ser altamente

visuais, ou pensar melhor enquanto se movem, ou ouvem, ou leem. Os pensamentos crítico e criativo são fomentados através e oportunidades para o uso de atitudes tais como pensamento amplo e aventureiro, reflexão sobre possibilidades, e metacognição (Perkins 1995), e podem resultar de flexibilidade intelectual, mente aberta, adaptabilidade e prontidão para experimentar e esclarecer questões e fenômenos novos (Gardner 2009). Descobertas recentes em neurociência aprofundaram as teorias sobre o pensamento, percepção e a ligação entre cognição e emoções. Os teóricos acreditam que a aprendizagem é realçada quando ambientes ricos contêm múltiplos estímulos, reforçando a importância do envolvimento da curiosidade natural da mente através de desafios complexos e significativos. As taxonomias educacionais mapeiam sequências de habilidades e processos considerados fundamentais e essenciais para a aprendizagem. A mais conhecida delas, desenvolvida por Bloom et al. (1956), dividiu os objetivos educacionais em domínios onde a aprendizagem em níveis mais altos era dependente de se ter alcançado conhecimento e habilidades de pré-requisito em níveis mais baixos. Em 1967, Bruner e colegas descreveram o processo da aprendizagem de conceito como um processo ativo, no qual os aprendizes construíam novos conceitos ou ideias com base em seus conhecimentos.

O modelo de investigação filosófica, aplicada à educação escolar pela primeira vez por Lipman, Sharp e Oscanyan (1980), tem dois elementos principais: pensamento crítico e criativo, e formação de um ambiente de sala de aula chamado ‘comunidade de investigação’, para apoiar o desenvolvimento do pensamento e de habilidades de discussão. Esse modelo coloca ênfase em possibilidades e significados, imaginação, raciocínio, rigor, lógica, e no uso de critérios para se medir a qualidade do pensamento.

Lave e Wenger (1991) descreveram as ‘comunidades de aprendizagem’ que valorizam suas competências coletivas e aprendem umas com as outras. Através

dessa noção de aprendizagem ‘autêntica’, surgiu a importância do envolvimento e união dos interesses dos estudantes e modos de aprendizagem preferidos com a aprendizagem em sala de aula. Marzano, Pickering e Pollock (2001) identificaram as estratégias com mais chances de melhorar a realização dos estudantes através das áreas de conteúdo e níveis de ensino. Essas incluem o uso não linguístico de representações e de organizadores de aprendizagem, e a geração e teste de hipóteses. Em 2001, Anderson e Krathwohl mudaram o processo cognitivo de Bloom de ‘síntese’ para ‘criatividade’ e o tornaram o nível mais alto do funcionamento intelectual. Eles acreditavam que a habilidade de criar requeria a elaboração de uma ideia ou produto original a partir de uma única síntese de elementos discretos. As teorias de aprendizagem do século vinte e um enfatizam a importância de apoio à aprendizagem autêntica e onipresente (em qualquer lugar, de qualquer modo), e de se fornecer aos estudantes oportunidades, recursos e espaços para o desenvolvimento de suas habilidades de pensamento crítico e criativo (Newton e Fisher 2009; McGuinness 1999, 2010). As cinco ‘mentes’ de Gardner (2009) para o futuro – mentes disciplinadas, sintetizadoras, criativas, respeitadas e éticas – oferecem um útil ponto de partida. Os estudantes precisam desenvolver as habilidades para analisar e responder a situações autênticas através de investigação, imaginação e inovação.

Referências

Anderson, L., Krathwohl, D., et al. (eds) 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. 1956, *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay, New York.

Bruner, J., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. 1967, *A Study of Thinking*, Science Editions, New York.

Costa, A.L. & Kallick, B. 2000–2001b, *Habits of Mind*, Search Models Unlimited, Highlands Ranch, Colorado: www.instituteforhabitsofmind.com/ (accessed 10 October 2011).

Costa, A. & Kallick, B. (eds) 2004, *Discovering and Exploring Habits of Mind*, Hawker Brownlow Education, Heatherton, Melbourne.

deBono, E. 2009, *CoRT 1 Breadth Tools*, The McQuaig Group Inc.: www.deBonoForSchools.com (accessed 10 October 2011).

Erickson, H.L. 2006, *Concept-based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*, Corwin Press, Thousand Oaks, California: www.sagepub.com/upmdata/11469_Erickson_Ch_1.pdf (accessed 10 October 2011).

Gardner, H. 1993, *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, Fontana Press, UK.

Gardner, H. 1994, *Multiple Intelligences: the theory in practice*, Harper Collins, New York.

Gardner, H. 2009, *5 Minds for the Future*, McGraw-Hill, North Ryde, Sydney.

Lave, J. & Wenger, E. 1991, *Situated Learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Lipman, M., Sharp, M. & Oscanyan, F. 1980, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.

Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. 2001, *Classroom Instruction That Works*, Association for Supervision and Curriculum Development, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

McGuinness, C. 1999, *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*, Research Report No. 115, Department for Education and Employment, Norwich, UK.

McGuinness, C. 2010, *Thinking and Metacognition* video, The Journey to Excellence series, HMle – Improving Scottish Education:
www.journeytoexcellence.org.uk/videos/expertspeakers/metacognitioncarolmcguinness.asp (accessed 10 October 2011).

Newton, C., & Fisher, K. 2009, *Take 8. Learning Spaces: the transformation of educational spaces for the 21st century*, The Australian Institute of Architects, ACT.

Perkins, D. 1995, *The Intelligent Eye: learning to think by looking at art*, Getty Centre for the Arts, California.

Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. 2011, *Making Thinking Visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*, John Wiley & Sons, Stafford, Queensland.

Robinson, K., 'Education systems too narrow', ABC 7.30 Report (16 June 2009): www.abc.net.au/7.30/content/2009/s2600125.htm (accessed 10 October 2011).

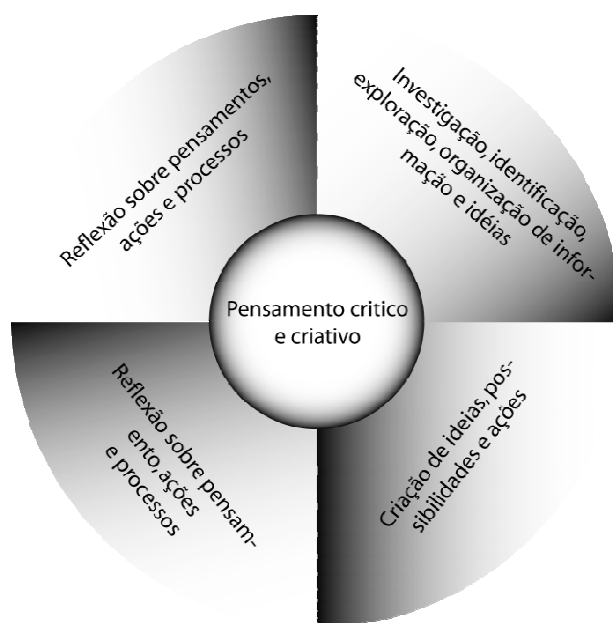
Tishman, S., Perkins, D. & Jay, E. 1995, *The Thinking Classroom: learning and teaching in a culture of thinking*, Allyn & Bacon, Boston.

Elementos organizacionais

O contínuo da aprendizagem do pensamento crítico e criativo se organiza em quatro elementos inter-relacionados, cada um detalhando diferentes aspectos do pensamento. Os elementos não são uma taxonomia do pensamento. Antes, cada um dá sua própria contribuição à aprendizagem e precisa ser explícita e simultaneamente desenvolvido.

- Investigação – identificação, exploração e organização de informação e ideias
- Criação de ideias, possibilidades e ações
- Reflexão sobre pensamento e processos
- Análise, síntese e avaliação de raciocínio e procedimentos.

O diagrama abaixo estabelece esses elementos.



Elementos organizacionais para Pensamento crítico e criativo

Investigação – identificação, exploração e organização de informação e ideias

Esse elemento exige que os estudantes proponham questões e identifiquem e clareiem informação e ideias e, em seguida, organizem e processem informação. Quando investigam – identificam, exploram e clareiam informação e ideias, os estudantes usam o questionamento para investigar e analisar ideias e problemas, fazer sentido

de e avaliar informação e ideias, e coletam, comparam e valiam informação de uma variedade de fontes. Em resumo, investigar consiste, primariamente, em

- propor questões
- identificar e esclarecer informação e ideias
- organizar e processar informação.

Criação de ideias, possibilidades e ações

Esse elemento exige que os estudantes imaginem possibilidades e façam ligação de ideias através da consideração de alternativas, procurem soluções e coloquem as ideias em ação. Os estudantes criam novas ideias e expandem as já conhecidas. Exploram situações e geram alternativas para guiar ações e experimentar, avaliam opções e ações na busca de soluções. Em resumo, criação consiste, primariamente, em

- imaginar possibilidades e conectar ideias
- considerar alternativas
- procurar soluções e colocar ideias em ação.

Reflexão sobre pensamento e processos

Esse elemento exige que os estudantes pensem sobre o pensamento (metacognição), refletindo sobre ações e processos, e transferindo conhecimento para novos contextos para criar alternativas ou abrir possibilidades. Os estudantes refletem sobre, ajustam e explicam seu pensamento e identificam o pensamento por detrás de escolhas, estratégias e ações realizadas. Aplicam o conhecimento ganho em um contexto para esclarecer outro. Em resumo, reflexão consiste, primariamente, em

- pensar sobre o pensamento (metacognição)
- refletir sobre processos
- transferir conhecimento para novos contextos.

Análise, síntese e avaliação de raciocínio e procedimentos

Esse elemento requer que os estudantes apliquem a lógica e o raciocínio, tirem conclusões, planejem um curso de ação, e avaliem procedimentos e resultados. Os estudantes consideram e avaliam a lógica e o raciocínio por detrás de escolhas, diferenciam componentes de decisões tomadas e ações executadas e avaliam ideias, métodos e resultados relativamente a critérios. Em resumo, análise consiste, primariamente, em

- aplicar a lógica e o raciocínio
- tirar conclusões e planejar curso de uma ação
- avaliar procedimentos e resultados.

Contínuo da Aprendizagem dos Pensamentos Crítico e Criativo

Investigação – identificação, exploração e organização de informação e ideias

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Propor questões					
propõem questões factuais e exploratórias sobre interesses e experiências pessoais	propõem questões para identificar e esclarecer problemas, e comparam informações em seu mundo	propõem questões para expandir seu conhecimento sobre o mundo	propõem questões para esclarecer e interpretar informação e procuram causas e consequências	propõem questões para testar hipóteses e investigam problemas complexos	propõem questões para analisar criticamente problemas ideias abstratas
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
perguntando pro que eventos fazem as pessoas felizes ou tristes	perguntando como e por que certas ações e eventos ocorrem	perguntando quem, quando, como e pro que em relação a uma variedade de situações e eventos	investigando causas e efeitos de eventos significativos em suas vidas	questionando causas e efeitos de eventos locais e mundiais	questionando para revelar hipóteses e inferências e provocar debate sobre eventos globais.
Identificar e esclarecer informação e ideias					
identificam e descrevem informação e ideias familiares durante uma discussão ou investigação	identificam e exploram informação e ideias a partir de fontes materiais	identificam ideias principais e esclarecem informação partir de uma variedade de fontes	Identificam e esclarecem informação relevante e priorizam ideias	esclarecem informação e ideias a partir de textos ou imagens quando exploram problemas desafiadores	esclarecem informação e ideias complexas a partir de uma variedade de fontes
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
identificando oque levou a uma decisão sendo tomada	explorando padrões e similaridades	estabelecendo uma sequência durante investigação de artefato, imagem ou texto	dando razões para a preferência por uma caminho na solução de um problema	identificando as forças e fraquezas de diferentes abordagens	examinado posições contrastantes apresentadas sobre evento ou descobertas

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Organizar e processar informação					
juntam informação ou representações similares de fontes dadas	organizam informação com base em ideias relevantes similares, a partir de várias fontes	coletam, comparam e categorizam fatos e opiniões encontrados em uma amplitude crescente de fontes	analisam, condensam e combinam informação relevante de múltiplas fontes	analisam criticamente informação e evidência de acordo com critérios tais como validade e relevância	analisam criticamente informação originadas independentemente para determinar preconceito e confiabilidade
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
coletando uma variedade de representações de ação(ões) partícula(es)	encontrando exemplos de bondade ou mudança em várias fontes	processando descrições relevantes de um evento	estabelecendo opinião <i>versus</i> fato em literatura ou filme	escrutinando a precisão de eventos descritos	criticando dados de fontes conhecidas e desconhecidas

Criação de ideias, possibilidades e ações

Imaginar possibilidades e conectar ideias					
usam a imaginação para visualizar ou criar coisas de novas maneiras e fazem a conexão de duas coisas que parecem diferentes	elaboram sobre o que sabem para criar ideias e possibilidades em maneiras novas para eles	expandem ideias conhecidas pra criar novas e imaginativas combinações	combinam ideias em uma variedade de maneiras e a partir de uma variedade de fontes para criar novas possibilidades	fazem paralelos entre ideias conhecidas e novas para criar novas maneiras de atingir objetivos	criam e conectam ideias complexas usando imagens , analogias e simbolismo
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
mudando a forma ou cor de objetos familiares	usando um fluxograma ao fazer gráficos de ações	trocam ou combinam ideias usando mapas mentais	combinando ideias das áreas de ciências e de história	usando padrões e tendências em matemática para a possíveis soluções em outras áreas de aprendizagem	desenvolvendo hipóteses sobre modelos e teorias conhecidos e inventados

Reflexão sobre o pensamento e processos

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Pensar sobre o pensamento (metacognição)					
descrevem o que estão pensando e dão razões para isso	descrevem as estratégias de pensamento usadas em dadas situações e tarefas	refletem sobre, explicam e verificam os processos usados para chegarem a conclusões	refletem sobre hipóteses feitas, consideram críticas razoáveis e ajustam seu pensamento, se necessário	avaliam hipóteses em seu pensamento e pedem opiniões alternativas	dão razões para apoiar seu pensamento, a abordam pontos de vista opostos e possíveis fragilidades em suas próprias posições
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• apoiando-se me experiência passada para explicar seu pensamento	• descrevendo como abordam tarefas quando não estão seguros sobre o que fazer	• explicando maneiras pelas quais verificam seu pensamento e lidam com contratempos	• identificando onde métodos de investigação e pesquisa podem ser melhorados	• refletindo sobre a precisão de seu próprio pensamento e do de outros	• refletindo sobre justificativas para a abordagem de problemas de certas maneiras
Refletir sobre os processos					
identificam os elementos principais dos passos em um processo de pensamento	esboçam os detalhes e a sequência em uma tarefa inteira e a separam em partes trabalháveis	identificam informação pertinente em uma investigação e a separam em partes ou ideias menores	identificam e justificam o pensamento pro detrás de escolhas que fizeram	avaliam e justificam as razões por detrás da escolha de uma estratégia particular de resolução de problema	equilibram componentes racionais e irracionais de um problema complexo ou ambíguo para avaliar evidência
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• identificando passos envolvidos em rotinas diárias	• usando lógica para escolher informação em organizadores gráficos ou segmentos musicais	• examinando os aspectos significantes de um evento histórico	• explicando por que forma selecionadas notações musicais ou sequências matemáticas particulares	• escolhendo imagens que melhor representam uma ideia ou produto	• explorando as razões para a seleção ou rejeição de padrões ou agrupamentos para representar uma ideia

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Transferir conhecimento para novos contextos					
conectam informação de uma para outro contexto	usam informação de experiência prévia para embasar uma nova ideia	transferem e aplicam informação em um contexto para enriquecer outro	aplicam conhecimento ganho em um contexto a outro contexto não relacionado e identificam novo significado	justificam razões para decisões ao transferirem informação pra contextos similares e diferentes	identificam, planejam e justificam transferência de conhecimento para novos contextos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
dando razões para regras em casa e na escola	aplicando razões para ações dadas anteriormente a situações novas similares	usando representações visuais ou numéricas para esclarecer informação	usando estatística para interpretar informação a partir de dados do censo sobre migração	explicando escolhas, tais como o uso de uma trilha sonora para acompanhar uma performance	demonstrando maneiras como ideias ganhas em um contexto histórico ou literário poderiam ser aplicadas em um cenário diferente

Análise, síntese e avaliação de raciocínios e procedimentos

Aplicar lógica e raciocínio					
identificam o pensamento usado pra resolver problemas em situações dadas	identificam raciocínio usado em escolhas ou ações em situações específicas	identificam e aplicam raciocínio apropriado e estratégias de pensamento para resultados particulares	avaliam se há raciocínio e evidência adequados que justifiquem uma afirmação, conclusão ou resultado	identificam falhas em raciocínios e elementos faltantes em informação	Analisam raciocínio usado em descobertas e aplicação de soluções, e na escolha de recursos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
perguntando como dilemas na narrativa foram resolvidos	perguntando qual curso de ação era mais lógico e por que	usando raciocínio lógico ou preditivo na resolução de problemas	comparando e contrastando interpretações ou imagens	encontrando fundamentos ou hipóteses errados feitos e/ou conclusões ilógicas	testando proposições para identificar confiabilidade de dados e raciocínio falho ao

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
				extraídas na busca de resultados	planejar novos produtos
Tirar conclusões e planejar curso de ação					
compartilham seu pensamento sobre possíveis cursos de ação	identificam cursos de ação alternativos ou possíveis conclusões quando se lhes apresenta nova informação	apoiam-se em conhecimento prévio e usam evidência ao escolherem um curso de ação ou tirarem uma conclusão	escrutinam ideias ou conceitos, testam conclusões e modificam ações ao planejarem um curso de ação	diferenciam os componentes de um curso de ação planejado e toleram ambiguidades ao tirarem conclusões	usam pensamento lógico e abstrato para analisar e sintetizar informação complexa para embasar um curso de ação
Exemplos • discutindo as várias maneiras em que as pessoas poderiam ter agido	Exemplos • descrevendo como um resultado poderia mudar se um personagem agisse de outro modo	Exemplos • avaliando o valor de elementos de uma abordagem ou solução planejadas	Exemplos • fazer um gráfico do progresso de um argumento ou investigação e propondo alternativas	Exemplos • avaliando o sucesso de uma fórmula para um produto ou gerenciamento de um evento	Exemplos • usando evidência primária ou secundária para apoiar ou refutar uma conclusão
Avaliar procedimentos e resultados					
verificam se estão satisfeitos com o resultado de tarefas ou ações	avaliam se concluíram o que se propuseram fazer	explicam e justificam ideias e resultados	avaliam a eficácia de ideias, produtos, desempenhos, métodos e cursos de ação em relação a critérios dados	explicam intenções e justificam ideias, métodos e cursos de ação, e levam em conta resultados esperados e não esperados em relação a critérios que identificaram	avaliam a eficácia de ideias, produtos e desempenhos e implementam cursos de ação para alcançar resultados desejados, em relação a critérios que identificaram

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • perguntando se seu trabalho parece correto e faz sentido	Exemplos • perguntando se ouviram bem a resposta de um colega ou usaram um procedimento adequado	Exemplos • avaliando se materiais ou cálculos específicos foram apropriados para o conjunto de objetivos ou evidência apresentados	Exemplos • avaliando suas próprias respostas e as de colegas a um problema, desempenho ou artefato	Exemplos • avaliando se um método de investigação escolhido resiste a escrutínio	Exemplos • reforçando uma conclusão, identificando soluções alternativas para uma investigação

Capacidades pessoal e social

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes desenvolvem as capacidades pessoal e social à medida que aprendem a se entender e aos outros, e administram suas relações, vidas, trabalho e aprendizagem de maneira mais eficaz. A capacidade envolve os estudantes em uma variedade de práticas, incluindo o reconhecimento e controle de emoções, o desenvolvimento de empatia pelos outros e a compreensão das relações, o estabelecimento e construção de relações positivas, tomada de decisões responsáveis, trabalho eficaz em equipes, enfrentamento construtivo de situações desafiadoras e desenvolvimento de habilidades de liderança.

A Melbourne Declaration on the Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008) reconhece que as capacidades pessoal e social ajudam os estudantes a se tornarem aprendizes de sucesso, ajudando-os a melhorarem sua aprendizagem acadêmica e relacionando sua motivação para alcançarem seu potencial pleno. As capacidades pessoal e social ajudam os estudantes a se tornarem indivíduos criativos e confiantes, com um ‘senso de autovalor, autoconsciência e identidade pessoal que lhes permite administrar seu bem estar emocional, espiritual e físico’, com um sentimento de ‘otimismo sobre suas vidas e o futuro’. No nível social, ajuda os estudantes a ‘formatem e manterem relações saudáveis’ e os prepara ‘para seus potenciais papéis como membros da família, comunidade e força de trabalho’ (MCEETYA, p. 9).

Os estudantes com habilidades sociais e pessoais bem desenvolvidas acham mais fácil administrar a si próprios, se relacionar com outros, desenvolver resistência e um sentido de autovalor, resolver conflitos, se envolver em trabalho de equipe e se sentirem positivos sobre eles mesmos e o mundo ao seu redor. O desenvolvimento

das capacidades pessoal e social é um fundamento para a aprendizagem e a cidadania.

Escopo das capacidades pessoal e social

As capacidades pessoal e social englobam as atitudes pessoais/emocionais e sociais/relacionais do estudante, inteligências, sensibilidades e aprendizagem. Elas desenvolvem habilidades de vida eficazes para os estudantes, incluindo a compreensão e o trato deles mesmos, suas relações, aprendizagem e trabalho. Embora tenha o nome de ‘Capacidades pessoal e social’, as palavras ‘pessoal/emocional’ e ‘social/relacional’ são usadas umas pelas outras em toda a literatura e nas organizações educacionais. O termo ‘Aprendizagem Social e Emocional’ é também usado com frequência, abreviada por ASE (em inglês, ‘Social and Emotional Learning’, abreviado por SEL) .

Quando os estudantes desenvolvem suas habilidades em qualquer um desses elementos, isso leva a uma maiores capacidades pessoal e social geral, e também salienta suas habilidades nos demais elementos. Em particular, quanto mais os estudantes aprendem sobre suas próprias emoções, valores, resistências e capacidades, mais eles serão capazes de administrar suas próprias emoções e comportamentos, entender os outros e manter relações positivas.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para as Capacidades pessoal e social, veja [Elementos organizacionais](#).

As capacidades pessoal e social através do currículo

As habilidades das capacidades pessoal e social são abordadas em todas as áreas de aprendizagem e em todos os estágios da escolarização de um estudante. No entanto, algumas habilidades e práticas implícitas no desenvolvimento da capacidade podem

ser abordadas mais explicitamente em áreas de aprendizagem específicas, tais como Saúde e Educação Física.

As capacidades pessoal e social são abordadas através das áreas de aprendizagem e são identificadas onde quer que sejam desenvolvidas ou aplicadas a descrições de conteúdo. São identificadas, também, onde oferecem oportunidades de acréscimo em profundidade e riqueza à aprendizagem do estudante nas elaborações do conteúdo.

Um ícone indica onde as Capacidades pessoal e social foram identificadas nas descrições e elaborações do conteúdo da área de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda o usuário a encontrar onde as Capacidades pessoal e social foram identificadas no conteúdo do currículo F-10. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar explicitamente o ensino das Capacidades pessoal e social, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes podem, também, ser encorajados a desenvolver as capacidades através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Capacidades pessoal e social em Inglês

(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Capacidades pessoal e social em Matemática

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Capacidades pessoal e social em Ciências

(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Capacidades pessoal e social em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução, os elementos organizacionais e o contínuo da aprendizagem das capacidades pessoal e social foram desenvolvidos. Ela se apoia em pesquisa recente internacional e nacional, bem como em iniciativas e programas que focalizam as capacidades pessoal e social através do currículo.

O domínio da aprendizagem das capacidades pessoal e social não é novo, a despeito das mudanças na nomenclatura, definições e compreensões durante o século passado. Em 1920, Thorndike identificou a ‘inteligência social’ como uma importante faceta da inteligência. Desde então, muitos pesquisadores e educadores, incluindo Moss e Hunt (1927), Vernon (1933), Wechsler (1940), Gardner (1983), Salovey e Mayer (1990), Seligman (1998) e Goleman (1995, 1998, 2006), exploraram esse conceito, cada um contribuindo para a atual compreensão desse domínio. De modo importante, os recentes colaboradores enfatizaram a habilidade de desenvolver e melhorar as capacidades pessoal e social, tanto para adultos como para crianças.

Dois colaboradores foram particularmente significativos para os recentes desenvolvimentos na aprendizagem pessoal e social como uma competência ou capacidade na educação escolar. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (*Estruturas de mente: a teoria das inteligências múltiplas*), de Gardner (1983), ampliou as noções de inteligência, introduzindo e popularizando os conceitos de inteligência intrapessoal e interpessoal, que representavam duas de suas oito inteligências. Mais recentemente, Goleman popularizou ainda mais os conceitos de inteligência emocional (1995) e inteligência social (2006) no discurso educacional. Em 1994, Goleman e outros fundaram a Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Colaborativa para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional) na Universidade de Illinois Chicago (UIC). Desde então,

CASEL tem sido uma organização líder no mundo no avanço da compreensão, pesquisa, redes, currículo, prática escolar e política pública na área de aprendizagem pessoal e social.

A abordagem da CASEL com base em evidência e definições da Aprendizagem Social e Emocional (Social and Emotional Learning – SEL) é a mais conhecida e respeitada em todo o mundo, hoje, e fornece uma excelente estrutura para a integração das dimensões acadêmica, emocional e social da aprendizagem.

A maioria dos programas educacionais ao redor do mundo que integram a aprendizagem social e emocional se baseia na estrutura SEL de CASEL. Essa estrutura se apoia, também, e é citada em vários currículos pessoais, interpessoais e sociais de estados e territórios australianos, e por programas tais como MindMatters (A Mente Importa), KidMatter 9As Crianças Importam) e Response Ability (Habilidade de resposta) .

Enquanto surgem algumas divergências na literatura sobre como a aprendizagem pessoal e emocional devem ser chamadas, construídas e ensinadas, e diferentes organizações também incluem algumas categorias adicionais, é amplamente aceito que as Capacidades pessoal e social sempre incluirão um fundamento mínimo dos quatro inter-relacionados e não sequenciais elementos organizacionais – autoconsciência, auto-administração, consciência social e administração social – usados no contínuo de aprendizagem das capacidades pessoal e social.

A capacidade foi, também, ricamente embasada por entendimentos ganhos através da *National Framework for Values Education in Australian Schools* (DEEWR 2005) (Estrutura Nacional para uma Educação de Valores nas Escolas Australianas), e pelas iniciativas de educação de valores resultantes em todas as áreas da escola australiana. Além disso, a *Melbourne Declaration on Goals for Young Australians* (MCEETYA, p. 5) estabelece que ‘o legado de uma escola para os jovens deve incluir os valores nacionais de democracia, igualdade e justiça, e valores e atributos

personais como honestidade e respeito pelos outros'. Embora a Educação de Valores seja certamente encontrada nas capacidades pessoal e social, ela se localiza também dentro de outras capacidades gerais, tais como compreensão ética.

Referências

Beveridge, A. 2010, *Report: General capabilities – social competence*, Hay Group (commissioned by ACARA, unpublished).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), *Social and Emotional Learning (SEL) in Schools*: <http://casel.org> (accessed 9 October 2011).

Department of Education, Employment and Workplace Relations 2005, *National Framework for Values Education in Australian Schools*: www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_for_values_education,8757.html (accessed 9 October 2011).

Department of Education, Employment and Workplace Relations 2010, *National Safe Schools Framework – draft*, ACT, Australia: www.deewr.gov.au/Schooling/NationalSafeSchools/Pages/nationalsafeschoolsframework.aspx (accessed 9 October 2011).

Department of Health and Ageing 2010, *KidsMatter: Australian primary schools mental health initiative*: www.kidsmatter.edu.au/primary/ (accessed 9 October 2011).

Department of Health and Ageing 2010, *MindMatters*: www.mindmatters.edu.au/default.asp (accessed 9 October 2011).

Department of Health and Ageing, implemented by Hunter Institute of Mental Health in partnership with universities and tertiary educators, *Response Ability*:

www.responseability.org/site/index.cfm (accessed 9 October 2011).

Gardner, H. 1983, *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.

Goleman, D. 1995, *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*, Bantam, New York.

Goleman, D. 1998, *Working with Emotional Intelligence*, Bantam, New York.

Goleman, D. 2006, *Social Intelligence: the new science of human relationships*, Hutchinson, London.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs, 2008, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*:
www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (accessed 9 October 2011).

Moss, F.A. & Hunt, T. 1927, 'Are you socially intelligent?', *Scientific American*, 137.

Salovey, P. & Mayer, J. 1990, 'Emotional Intelligence', *Imagination, Cognition, and Personality* 9, Baywood Publishing Company, Inc., pp. 185–211.

Seligman, M. 1998, *Learned Optimism: how to change your mind and your life*, 2nd edn, Pocket Books, New York.

Thorndike, E.L. 1920, 'Intelligence and its use', *Harper's Magazine*, no. 140, pp. 227–235.

Vernon, P.E. 1933, 'Some characteristics of the good judge of personality', *Journal of Social Psychology*, 4, pp. 42–57

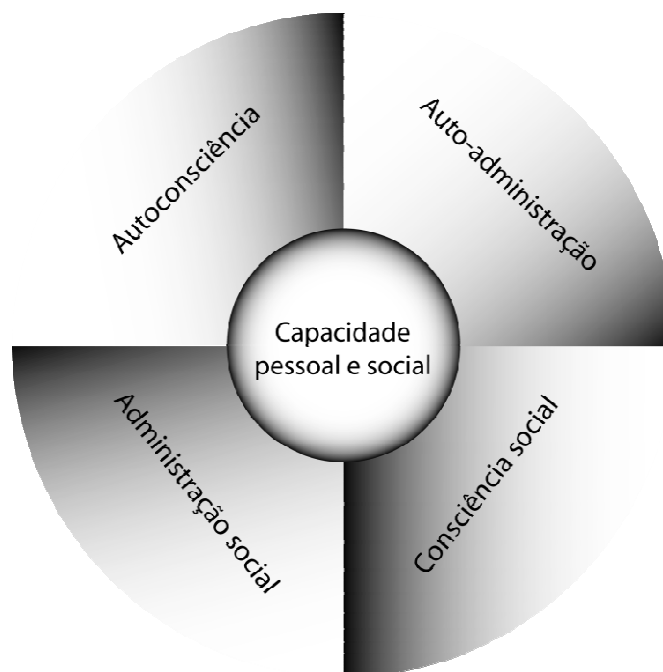
Wechsler, D. 1940, 'Non-intellective Factors in General Intelligence', *Psychological Bulletin*, 37, pp. 444–445.

Elementos organizacionais

O contínuo da aprendizagem das capacidades pessoal e social é organizado em quatro elementos inter-relacionados:

- Autoconsciência
- Auto-administração
- Consciência social
- Administração social

O diagrama que segue mostra esses quatro elementos.



Elementos organizacionais para as Capacidades pessoal e social

Autoconsciência

Esse elemento envolve os estudantes na identificação e descrição de fatores que influenciam suas respostas emocionais. Eles desenvolvem um sentido realista de suas habilidades, qualidades e resistências pessoais através do conhecimento do que estão sentindo no momento, de uma avaliação realista de suas próprias habilidades e de um sentido bem embasado de autoconhecimento e autoconfiança. A autoconsciência exige que os estudantes reflitam sobre e avaliem sua aprendizagem, identificando características pessoais que contribuem para ou limitam sua eficiência, aprendendo com sucessos e fracassos, e sendo capazes de interpretar seus estados emocionais, necessidades e perspectivas. Ao desenvolverem e atuarem com as capacidades pessoal e social, os estudantes

- reconhecem emoções
- reconhecem qualidades e realizações pessoais
- compreendem a si mesmos com aprendizes
- desenvolvem prática refletida

Auto-administração

Esse elemento envolve os estudantes no eficaz ajustamento, administração e monitoramento de suas próprias respostas emocionais, e persistência na conclusão de tarefas e superação de obstáculos. Os estudantes se comprometem com o desenvolvimento de habilidades de organização, na identificação de recursos necessários para a obtenção de objetivos. Isso é alcançado através do desenvolvimento de habilidades para trabalhar independentemente e mostrar iniciativa, aprendendo a ser consciencioso, retardando a satisfação e perseverando em face de obstáculos e frustrações. Envolve, também, a habilidade metacognitiva de aprender quando e como usar estratégias particulares. Ao desenvolverem e atuarem com as capacidades pessoal e social, os estudantes

- expressam emoções apropriadamente
- desenvolvem a autodisciplina e estabelecem objetivos
- trabalham independentemente e mostram iniciativa
- tornam-se confiantes, resistentes e adaptativos.

Consciência social

Esse elemento exige que os estudantes reconheçam os sentimentos dos outros e saibam como e quando ajudar os outros. Os estudantes aprendem a mostrar respeito por e entender as perspectivas, estados emocionais e necessidades dos outros.

Aprendem a participar de relações positivas, seguras e respeitadas, definindo a aceitando papéis e responsabilidades individuais e de grupo. Os estudantes alcançam uma compreensão do papel da advocacia na sociedade contemporânea e constroem a capacidade de criticar os construtos e formas sociais de discriminação, tais como racismo e preconceitos relativos a sexo. Ao desenvolverem e atuarem com as capacidades pessoal e social, os estudantes

- percebem perspectivas diferentes
- contribuem para a sociedade civil
- entendem relações.

Administração social

Esse elemento envolve os estudantes na interação efetiva e respeitosa com uma variedade de adultos e colegas. Os estudantes aprendem a negociar e a se comunicar eficazmente com outros; trabalham em equipe, contribuem positivamente para grupos e tomam decisões colaborativas; resolvem conflito e alcançam resultados positivos. Os estudante desenvolvem a habilidade de iniciar e gerenciar relações pessoais bem sucedidas, e participam de uma variedade de atividades sociais e comunitárias. A administração social envolve a construção de habilidades

associadas à liderança, tais como ser mentor e modelador de papéis. Ao desenvolverem e atuarem com as capacidades pessoal e social, os estudantes

- comunicam-se com eficiência
- trabalham colaborativamente
- tomam decisões
- negociam e resolvem conflitos
- desenvolvem habilidades de liderança.

Contínuo da Aprendizagem das Capacidades Pessoal e Social

Autoconsciência

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Reconhecer emoções					
identificam uma variedade de emoções e descrevem situações que podem evocar essas emoções	comparam suas respostas emocionais com as de seus colegas	descrevem a influência que as pessoas, situações e eventos têm sobre suas emoções	explicam como a adequação das respostas emocionais influencia o comportamento	examinam influências e consequências de suas respostas emocionais nos contextos de aprendizagem, social e relacionados ao trabalho	refletem criticamente sobre suas respostas emocionais a situações desafiadoras em uma variedade de contextos de aprendizagem, social e relacionados ao trabalho
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
descrevendo respostas, tais como estar animado por uma festa de aniversário ou se sentindo desapontado por não ser selecionado para um prêmio	considerando como outros respondem a situações difíceis em contextos históricos ou u=quando ouvem histórias de ficção	discutindo suas respostas emocionais a eventos, tais como celebrações, esportes ou novas histórias	explicando as prováveis consequências de respostas emocionais não apropriadas em uma variedade de situações sociais	investigando respostas emocionais a atitudes desonestas ou a tratamento injusto no trabalho	coleccionando reações de colegas e de adultos sobre a não propriedade de suas respostas emocionais em uma variedade de situações
Reconhecer qualidades e realizações pessoais					
reconhecem seus gostos e desgostos, necessidades e desejos, e exploram o que influencia essas coisas	identificam e descrevem interesses pessoais, habilidades e realizações e explicam como isso contribui para a vida familiar e escolar	descrevem resistências e desafios pessoais e identificam habilidades que gostariam de desenvolver	descrevem a influência qualidades e resistências pessoais têm sobre seus resultados de aprendizagem	fazem uma avaliação realista de suas habilidades e realizações, e priorizam áreas para melhoria	avaliam suas resistências a desafios e criam estratégias pessoalmente apropriadas para alcançar sucesso futuro
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
descrevendo atividades de que gostam na escola,	identificando uma qualidade ou habilidade pessoal, tal como ser	listando uma variedade de resistências apoiadas por exemplos de	mantendo um diário ou blog de com o suas qualidades pessoais	considerando intervenções que poderiam ter feito, e	projetando um inventário de capacidade pessoal que

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
observando suas resistências	bom em futebol ou soletração, e descrevendo como isso pode ser útil para outros	experiências em casa, na escola e comunidade	ajudaram a alcançar resultado positivo de aprendizagem	como elas poderiam ter mudado resultados nas buscas no estudo e pessoais	inclui evidência para apoiar suas auto-avaliações
Compreenderem-se como aprendizes					
identificam suas habilidades, talentos e interesses como aprendizes	discutem suas resistências e fraquezas como aprendizes e identificam algumas estratégias de aprendizagem para ajudá-los	identificam e descrevem fatores e estratégias que ajudam em seu aprendizado	identificam estilos de aprendizagem e hábitos de trabalho preferidos	identificam e escolhem uma variedade de estratégias de aprendizagem para tarefas específicas de descrevem práticas de trabalho que ajudam na aprendizagem	avaliam a eficácia de estratégias de aprendizagem e práticas de trabalho comumente usadas e as refinam conforme necessário
Exemplos • compartilhando uma experiência pessoal, interesse ou descoberta com colegas, e descrevendo o que aprenderam	Exemplos • descrevendo como a prática e uma habilidade melhora o desempenho	Exemplos • mantendo um diário de sua aprendizagem, descrevendo as experiências tanto positivas quanto negativas	Exemplos • identificando suas preferências como um aprendiz visual, ouvinte ou sinestésico	Exemplos • escolhendo estratégias que capitalizam e expandem suas resistências e estilos de aprendizagem preferidos	Exemplos • desenvolvendo planos de aprendizagem pessoais que identificam técnicas de estudo eficazes

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Desenvolver práticas de reflexão					
refletem sobre seus sentimentos como aprendizes e sobre como seus esforços afetam habilidades e realizações	refletem sobre o que aprenderam sobre eles mesmos a partir de uma variedade de experiências em casa e na escola	refletem sobre resistências e realizações pessoais, com base em estratégias de auto-avaliação e assistência do professor	monitoram seu progresso, buscando e respondendo a reação dos professores para ajudá-los na consolidação de resistências, abordando fraquezas e realizando seus potenciais	predizem os resultados de desafios pessoais e acadêmicos pelo trabalho prévio com estratégias de resolução de problemas e tomada de decisão e reação de colegas e professores	refletem sobre reação de colegas, professores e outros adultos, para analisar características e conjunto de habilidades pessoais que contribuem para ou limitam suas capacidades pessoais e sociais
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
respondendo a afirmativas de final aberto, como ‘Estou orgulhoso disso porque...’, ou usando ajudas visuais para ilustrar suas respostas	respondendo a comandos que os ajudam a reconhecer seus sucessos e identificam o que poderiam fazer para conseguir melhoras	com suporte, identificando estratégias que os ajudam a concluir tarefas quando estão incertos, e refletindo sobre suas contribuições para atividades de grupo	aproveitando suas resistências em vários papéis em pequenos e grandes grupos, colocando desafios pessoais para desenvolver novas habilidades e estratégias	identificando estratégias que usaram com sucesso para concluir tarefas de áreas de aprendizagem que acharam difíceis	monitorando planos de aprendizagem e identificando futuras necessidades de aprendizagem
Expressar emoções de modo adequado					
expressam suas emoções construtivamente em interações com outros	descrevem maneiras de expressar emoções para mostrar consciência dos sentimentos e necessidades dos outros	identificam e descrevem estratégias para administrar e moderar emoções em situações crescentemente não familiares	explicam a influência das emoções sobre o comportamento, aprendizagem e relações	preveem as consequências da expressão de emoções de modo inadequado e criam medidas para regular o comportamento	consideram o controle e justificam suas respostas emocionais, expressando suas opiniões, crenças, valores, questões e escolhas
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
comunicando quando se sentem ignorados, solitários, excitados, desapontados ou inseguros durante	usando tom e nível de voz diferentes dentro e fora de sala de aula, e quando interagem com adultos e com colegas	aprendendo quando, como e com quem é apropriado compartilhar raiva, frustração e excitação	notando como as emoções, tais como raiva e excitação, afetam a aprendizagem e têm impacto sobre	predizendo situações que servem como gatilhos emocionais e implementando respostas reguladoras	escolhendo linguagem e voz apropriadas para dar respostas e opiniões pessoais a uma variedade de adultos e

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
atividades de classe e físicas			realizações e sucessos		colegas
Desenvolver autodisciplina e estabelecer objetivos					
seguem as rotinas da aula para ajudar na aprendizagem	estabelecem objetivos na aprendizagem e na organização pessoal, completando tarefas nos prazos	explicam o valor da autodisciplina e do estabelecimento de objetivos para ajudá-los a aprender	analisam fatores que influenciam a habilidade de autoajuste; criam e aplicam estratégias para minitorar o próprio comportamento e estabelecem objetivos realistas de aprendizagem	selecionam, usam e analisam estratégias que ajudam no ajuste do comportamento e na consecução de objetivos pessoais e de aprendizagem	analisam criticamente as estratégias de autodisciplina e de objetivos pessoais, e consideram sua aplicação nos contextos social e relacionado ao trabalho
Exemplos • usando rotinas de aula, tais como se revezando, sentando para ouvir histórias, seguindo instruções, administrando as transições entre atividades	Exemplos • organizando seu tempo com calendários e relógios	Exemplos • identificando como as distrações e as prioridades influenciam a aprendizagem	Exemplos • identificando objetivos desejados e fazendo planos para alcançar esses resultados	Exemplos • usando planilhas e outros organizadores para planejar e arrumar atividades na escola e no estudo fora da escola	Exemplos • recorrendo a estratégias de estabelecimento de objetivos usadas na escola para planejar para a vida de trabalho

mente	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Trabalhar independente e demonstrar iniciativa					
tentam tarefas independentemente e identificam quando e a quem podem pedir ajuda	trabalham independentemente em tarefas de rotina e experimentam estratégias para completar outras tarefas, onde apropriado	consideram, selecionam e adotam uma variedade de estratégias para trabalharem independentemente e tomarem iniciativa	avaliam o trabalho independente e tomam iniciativa para fazerem isso onde apropriado	criticam sua eficiência ao trabalharem independentemente, identificando facilitadores e barreiras par a consecução de objetivos	estabelecem prioridades pessoais, administram recursos de maneira eficiente e demonstram iniciativa para atingir objetivos pessoais e resultados de aprendizagem
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
identificando situações em que é necessária ajuda e as pessoas que podem ajudá-los, e, quando é apropriado, ‘tentam uma tarefa’	descrevendo sua rotina diária na escola, identificando áreas em que é apropriado e útil para eles mostrarem iniciativa	reconhecendo quando as estratégias previamente usadas não são tão eficazes quanto novas estratégias	identificando situações em que é preferível trabalhar independentemente ou com outros	desenvolvendo estratégias para a superação de obstáculos encontrados ao trabalharem independentemente	identificando objetivos de aprendizagem e monitorando a eficiência de suas estratégias e intervenções para alcançá-los
Tornarem-se confiantes, flexíveis e adaptáveis					
identificam situações em que se sentem seguros ou inseguros, abordando novas situações com confiança	realizam pequenas tarefas e persistem nelas, dentro dos limites da segurança pessoal	persistem em tarefas quando se deparam com desafios e adaptam sua abordagem onde as primeiras tentativas não são bem sucedidas	criam estratégias e formulam planos para ajudar no conclusão de tarefas desafiadoras e na manutenção da segurança pessoal	avaliam, adaptam e modificam estratégias e planos pessoais e de segurança, e revêm tarefas confiança renovada	interpretam, repensam e refinam abordagens a tarefas para levar em conta situações difíceis inesperadas e considerações de segurança
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
escolhendo estratégias para administrar situações inseguras, tais como Não Vá Contar	continuando a prática de atividades físicas a despeito de limitações individuais	persistindo em informar um adulto de confiança sobre um encontro, evento ou situação inseguros	desenvolvendo estratégias de luta para lidar com contrariedades	registrando estratégias bem sucedidas e recorrendo a elas em situações não familiares e complexas	reconceituando uma tarefa de aprendizagem desafiadora

Consciência social

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Apreciar perspectivas diferentes					
reconhecem que as pessoas têm muitos pontos de vista	descrevem similaridades e diferenças entre pontos de vista próprios e de pessoas de suas comunidades	Discutem o valor de diferentes perspectivas e descrevem um ponto de vista diferente de seu próprio	explicam como os meios de comunicação diferem dentro e entre comunidades e identificam o papel que esses meios representam, ajudando ou dificultando a compreensão das pessoas	reconhecem os valores, opiniões e atitudes de diferentes grupos dentro da sociedade e os comparam com seus próprios pontos de vista	articulam seus sistemas pessoais de valores e analisam os efeitos de ações que reprimem o poder social e limitam a expressão de diversas visões
Exemplos • identificando a amplitude de gostos de desagrados dentre de suas salas de aula	Exemplos • comparando mudanças em atitudes sobre comportamentos em diferentes locais e ao longo do tempo	Exemplos • trocando ideias com colegas de turma sobre um problema de tópico de estudo e relatando suas perspectivas para a turma	Exemplos • descrevendo as maneiras em que a linguagem e os gestos são usados em uma variedade de contextos sociais	Exemplos • identificando e explicando perspectivas diferentes sobre problemas sociais que surtem em áreas tais como indústria, agricultura e gerenciamento de recursos	Exemplos • reconhecendo como a linguagem pode ser usada para colocar ouvir em determinados modos, analisando relatos do mesmo evento
Contribuir para a sociedade civil					
descrevem em que eles podem ajudar em casa e na escola	descrevem como eles contribuem em suas casas, salas de aula e comunidades locais, e como outros se preocupam em ajudá-los	identificam as várias comunidades às quais eles pertencem e o que eles podem fazer para fazer a diferença	identificam uma necessidade ou problema da comunidade e consideram maneiras de fazerem algo para abordá-los	analisam papéis e responsabilidades pessoais e sociais no planejamento e implementação de modos de contribuir para suas comunidades	planejam, implementam e avaliam maneiras de contribuírem para a sociedade civil nos níveis local, nacional, regional e global

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • descrevendo seus papéis na conclusão de atividades escolares e afazeres de família	Exemplos • descrevendo contribuições feitas por pessoas significativas para sua comunidades	Exemplos • identificando modos em que eles podem defender grupos específicos em suas comunidades	Exemplos • considerando métodos atuais de administração do desperdício em seus ambientes locais, e modos como podem contribuir para melhorá-los	Exemplos • investigando estratégias para a manutenção de parte do ambiente local e modos de contribuir para sua melhoria	Exemplos • identificando e experimentando estratégias para abordar um problema social global, tal como o trabalho infantil
Compreender relações					
exploram relações através de brincadeiras e experiências de grupo	identificam maneiras de cuidar dos outros, incluindo modos de fazer e manter amigos	descrevem fatores que contribuem para relações positivas, incluindo com pessoas da escola e em suas comunidades	identificam as diferenças entre relações positivas e negativas e maneiras de lidar com elas	identificam indicadores de possíveis problemas em relações, em uma variedade de situações sociais e relacionadas ao trabalho	explicam como relações diferem entre colegas, pais, professores e outros adultos, e identificam as habilidades necessárias para administrar diferentes tipos de relação
Exemplos • discutindo diferentes maneiras de trabalho em grupo	Exemplos • discutindo como as palavras e ações podem ajudar ou machucar outros, e os efeitos da modificação de seus comportamentos	Exemplos • identificando a importância da inclusão de outros nas atividades, grupos e jogos	Exemplos • identificando comportamentos que mostram o uso positivo do poder nas relações	Exemplos • reconhecendo fronteiras pessoais, graus apropriados de intimidade, distribuição de poder, efeitos de normas e tradições sociais e culturais	Exemplos • identificando as várias comunidades às quais eles pertencem e como a linguagem reforça o pertencimento a essas comunidades

Administração social

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Comunicar-se com eficiência					
identificam maneiras positivas para iniciar, unir e interromper conversações com adultos e colegas	discutem o uso de habilidades de comunicação verbal e não verbal para responder apropriadamente a adultos e colegas	identificam habilidades de comunicação que realçam relações em relação a grupos e objetivos particulares	identificam e exploram fatores que influenciam a comunicação eficaz em uma variedade de situações	analisam facilitadores e barreiras à comunicação verbal, não verbal e digital eficazes	formulam planos para comunicação eficaz (verbal, não verbal, digital) para concluir tarefas complexas
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• praticando o encorajamento de outros, ouvindo as ideias dos outros, cumprimentando pelo nome, desculpando-se quando interrompem	• usando linguagem falada e linguagem corporal para compartilhar observações e ideias	• ouvindo e respondendo ativamente opiniões diferentes de suas próprias	• fazendo e respondendo a apresentações de pessoas, explorando as ideias de outros em discussões, oferecendo e aceitando crítica construtiva	• analisando modos populares de comunicação usados pelos jovens, notando fatores que promovem ou impedem a comunicação	• usando protocolos concordados para unir pessoas em discussões e afirmam seus próprios pontos de vista, desenvolvendo diretrizes para o uso eficaz das mídias sociais
Trabalhar colaborativamente					
compartilham experiências de cooperação em brincadeiras e atividades de grupo	identificam comportamentos cooperativos em uma variedade de atividades de grupo	descrevem características de comportamento colaborativo e identificam evidência delas em atividades de grupo	contribuem para grupos e equipes, sugerindo melhoras em métodos usados para investigações e projetos de grupo	Avaliam a extensão à qual papéis e responsabilidades individuais realçam a coesão do grupo e a consecução de objetivos pessoais e de grupo	criticam suas habilidades de criar e pro em prática estratégias para o trabalho em diversas equipes, explorando as habilidades e contribuições dos membros da equipe para completar tarefas complexas

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos • revezando-se, compartilhando recursos e seguindo rotinas da classe	Exemplos • participando de investigações de grupo guiadas	Exemplos • incluindo outros no grupo e respeitando as opiniões deles, trabalhando pra um objetivo comum	Exemplos • encorajando outros, negociando papeis e relações, e administrando o tempo e tarefas	Exemplos • avaliando quão bem apoiam outros membros da equipe em investigações e projetos de grupo	Exemplos • considerando as ideias dos outros para se alcançar uma decisão independente ou compartilhada
Tomar decisões					
identificam opiniões ao tomarem decisões para satisfazer suas necessidades e as dos outros	praticam a tomada de decisão individual e em grupo em situações como encontros de classe e trabalhos em pares e pequenos grupos	contribuem para e predizem as consequências das decisões de grupo em uma variedade de situações	identificam fatores que influenciam a tomada de decisão e consideram sua utilidade o tomarem suas próprias decisões	avaliam os processos de tomada de decisões individuais e de grupo em situações desafiadoras	desenvolvem e aplicam critérios para a avaliação de resultados e decisões individuais e de grupo e analisam as consequências de suas próprias decisões
Exemplos • fazendo escolhas sobre recursos para jogos e tarefas de aprendizagem	Exemplos • fixando papeis e responsabilidades em encontros de turma e identificando métodos para a escolha de pessoas para esses papeis	Exemplos • decidindo como compartilhar recursos pra uma tarefa de aprendizagem e prevendo os resultados de opções	Exemplos • identificando as pessoas, eventos e situações que influenciam como as decisões são tomadas	Exemplos • usando argumentos científicos, éticos, econômicos e sociais para tomar decisões relativas a problemas pessoais e da comunidade	Exemplos • explicando como uma mudança em uma política social poderia afetar indivíduos e grupos
Negociar e resolver conflitos					
ouvem ideias dos outros e reconhecem que outros podem ver as coisas de maneira diferente	praticam a resolução de problemas interpessoais simples, reconhecendo que há muitas maneiras de se resolver um conflito	Identificam uma variedade de estratégias de resolução de conflitos para negociar resultados positivos de problemas	identificam causas e efeitos de conflito, e praticam estratégias diferentes para dissipar ou resolver situações de conflito	avaliam a propriedade de várias estratégias de resolução de conflitos em uma variedade de situações sociais e relacionadas ao trabalho	Criam, aplicam e avaliam estratégias tais como audição ativa, mediação e negociação para prevenir e resolver problemas e conflitos interpessoais

Nível 1 Tipicamente, ao final do Ano Fundamental, os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final de Ano 2, os estudantes	Nível 3 Tipicamente, ao final de Ano 4, os estudantes	Nível 4 Tipicamente, ao final de Ano 6, os estudantes	Nível 5 Tipicamente, ao final de Ano 8, os estudantes	Nível 6 Tipicamente, ao final de Ano 10, os estudantes
Exemplos •identificando personagens em histórias que sentem de maneira diferente sobre a mesma situação, e como eles podem responder na mesma situação	Exemplos •usando estratégias tais como demonstrando cortesia com outros ao demonstrarem, pela voz, descordo ou um ponto de vista alternativo	Exemplos • identificando temas que causam conflito e explorando como conflitos foram resolvidos em uma variedade de contextos	Exemplos • demonstrando passos da resolução de um conflito, tais como ouvir, expressar sentimentos, discutir soluções, fazer emendas	Exemplos • avaliando a eficácia de resoluções impostas em comparação com resoluções de conflito mutuamente acordadas	Exemplos • usando as habilidades de mediação para apoiar pessoas que têm pontos de vista diferentes em determinado assunto em relação aos pontos de vista de outros
Desenvolver habilidades de liderança					
identificam maneiras de assumir responsabilidade por tarefas familiares em casa e na escola	discutem maneiras na quais eles podem assumir responsabilidade por suas próprias ações	discutem o conceito de liderança e identificam situações nas quais é apropriado assumir esse papel	iniciam ou ajudam a organizar atividades de grupo que abordam uma necessidade comum	planejam projetos escolares e comunitários, aplicando estratégias eficazes de resolução de problemas e de formação de equipe, e aproveitando ao máximo os recursos disponíveis para alcançar os objetivos	propõem, implementam e monitoram estratégias para a abordagem de necessidades priorizadas em níveis local, nacional, regional e global, e comunicando-as amplamente
Exemplos • identificando maneiras nas quais ajudar nas escola, tais como fechando janelas, limpando o espaço de trabalho, distribuindo recursos	Exemplos • discutindo maneiras na quais participar de jogos no pátio	Exemplos • escolhendo uma variedade de papéis em atividades de classe	Exemplos • voluntariando-se para orientar uma atividade de treinamento de um colega	Exemplos • iniciando e planejando projetos escolares e comunitários, tais como trabalho de caridade, projetos ambientais e de treinamento	Exemplos • desenvolvendo uma estratégia de comunicação para um projeto identificado

Compreensão ética

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes desenvolvem a compreensão ética à medida que identificam e investigam a natureza de conceitos éticos, valores e traços caráter, e compreendem como o raciocínio pode ajudar no julgamento ético. A compreensão ética envolve os estudantes na construção de uma perspectiva ética pessoal forte e socialmente orientada que os ajuda a administrar o contexto, conflitos e incertezas, e a desenvolver uma consciência da influência que seus valores e comportamentos têm sobre os outros.

A Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008) reconhece que a compreensão ética ajuda os estudantes a se tornarem ‘indivíduos confiantes e criativos e cidadãos ativos e informados’. Isso se consegue através da promoção de desenvolvimento de ‘valores e atributos pessoais como honestidade, resistência, empatia e respeito pelos outros’, e da capacidade de agir com integridade ética (MCEETYA, PP. 8–9).

À medida que as mudanças culturais, sociais, ambientais e tecnológicas mudam o mundo, as demandas colocadas para os estudantes e sistemas educacionais também estão mudando. As tecnologias trazem comunidades distantes para dentro da sala de aula, expondo os alunos ao conhecimento e preocupações globais como nunca antes. Assuntos complexos requerem respostas que levem em conta considerações éticas, tais como direitos humanos e responsabilidades, assuntos ambientais e justiça global.

A construção da compreensão ética através de todos os estágios da escolarização ajudará os estudantes a se envolverem em assuntos mais complexos que eles provavelmente encontrarão no futuro, e a navegarem em um mundo de valores, direitos, interesses e normas competitivos.

Escopo da compreensão ética

Os estudantes aprendem a se comportar eticamente à medida que exploram assuntos e interações éticos com outros, discutem ideias e aprendem a ser responsáveis como membros de uma comunidade democrática.

Nesse contexto, os estudantes precisam de oportunidades regulares para identificar e dar sentido às dimensões éticas de suas aprendizagens. Como a ética está intimamente ligada ao que devemos e como devemos viver, os estudantes precisam compreender como as pessoas questionam colaborativamente e chegam a decisões éticas. Eles precisam de habilidades para explorar áreas de contenda, selecionar e justificar uma posição ética, e se engajar e compreender experiências e posições dos outros. Essas habilidades promovem a confiança dos estudantes como tomadores de decisão e estimulam suas habilidades para agir com respeito pelos outros. As habilidades são realçadas quando os estudantes têm oportunidades de colocá-las em prática em suas aprendizagens; por exemplo, compreendendo a importância da aplicação de práticas éticas apropriadas em áreas tais como os estudos dos Indígenas Australianos (AIATSIS 2011).

Os estudantes precisam explorar valores, direitos e responsabilidades para ajudá-los na justificativa de suas posições éticas e na preocupação com as posições dos outros.

O processo de reflexão sobre e interrogação de assuntos e conceitos éticos centrais são subjacentes a todas as áreas do currículo. Esses assuntos e conceitos incluem justiça, certo e errado, liberdade, verdade, identidade, empatia, bondade e abuso. Os processos de investigação de assuntos éticos incluem dar razões, ser consistente, encontrar significados e causas, e fornecer prova e evidência. A interrogação de tais conceitos através de causas autênticas, como aquecimento global, vida sustentável e disparidade socioeconômica pode envolver investigação de grupo e independente, pensamento crítico e criativo, e trabalho cooperativo de equipe, e pode contribuir para a aprendizagem pessoal e social.

À medida que os estudantes se envolvem com esses elementos de maneira integrada, aprendem a reconhecer a complexidade de muitos assuntos éticos. Eles desenvolvem uma capacidade de fazer julgamentos éticos fundamentados através da investigação de uma variedade de questões tiradas de contextos variados no currículo.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para a Compreensão ética, veja Elementos organizacionais.

Compreensão ética através do currículo

Assuntos éticos surgem através de todas as áreas do currículo, e cada área contém uma variedade de conteúdos que demandam consideração sob uma perspectiva ética. Isso inclui análise e avaliação da ética das ações e motivações de indivíduos e grupos, a compreensão das dimensões éticas da pesquisa e informação, o debate de dilemas éticos e a aplicação da ética em uma variedade de situações.

A compreensão ética é abordada através das áreas de aprendizagem e é identificada onde quer que seja desenvolvida ou aplicada em descrições do conteúdo. É identificada, também, onde oferece oportunidades de se acrescentar riqueza e profundidade ao aprendizado do estudante em elaborações do conteúdo. Um ícone indica onde a Compreensão ética tiver sido identificada nas descrições e elaborações

dos conteúdos das áreas de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a encontrarem onde a Compreensão ética foi identificada no conteúdo curricular F-10 . Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito da Compreensão ética, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes também podem ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Compreensão ética em Inglês

(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Compreensão ética em Matemática

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Compreensão ética em Ciências

(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Compreensão ética em História

(www.australiancurriculum.edu.au/SHistory/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência a partir da qual a introdução à capacidade de Compreensão ética, os elementos organizacionais e o contínuo da aprendizagem foram desenvolvidos. Ela se apoia em pesquisa recente internacional e nacional, bem como em iniciativas e programas que focalizam o comportamento ético através do currículo.

A compreensão ética pode ser informada por razão, caráter, valores e princípios éticos. Cada um desses é abordado no contínuo da aprendizagem da compreensão ética.

As pessoas se baseiam em princípios, conceitos, experiências, sentidos, emoções e raciocínio para guiá-las ao fazerem julgamentos. Assim, é importante que os estudantes sejam expostos a situações que desenvolvam suas habilidades de consciência de significados e raciocínio prático, associados a seus pensamentos e ações.

As teorias éticas podem ser divididas, de maneira ampla, naquelas que focam as ações e naquelas que focam o esforço ou caráter; ambos os grupos se preocupam com a ‘boa vida’ e como os conceitos, tais como integridade e justiça, podem informar nosso pensamento sobre o mundo. Essas considerações podem levar os estudantes a desenvolverem uma ampla compreensão de valores e princípios éticos à medida que amadurecem.

Embora tenham seus defensores e seus críticos, o questionamento de estruturas tais como os estágios de Kohlberg de desenvolvimento moral (1964, em Crain 1985), o encorajamento de Ruggiero para a aplicação de assuntos éticos (1997), e os Valores para a Escolarização Australiana (Values for Australian Schooling) (em *National Framework for Values Education in Australian Schools* 2005), orienta o pensamento sobre as dimensões da aprendizagem sobre a compreensão ética e de como ela deve ser desenvolvida ou encorajada durante toda a escolarização.

Os filósofos educacionais australianos Burgh, Field e Freakley (2006) descrevem a ética como pertencente ao caráter das pessoas e da sociedade como um todo, Lipman, Sharp e Oscanyan (1980) afirmam que a investigação ética deveria ser ‘uma consideração sustentada, em aberto, de valores, padrões e práticas pelas quais vivemos...ocorrendo em uma atmosfera de confiança mútua, e imparcialidade’ p.189).

Uma área de estudo em ética é a própria natureza humana e como ela pode nos equipar para respondermos à questão: ‘Como eu deveria viver?’ Os filósofos Platão, Aristóteles e Aquinas, junto com Kant durante o Iluminismo, e mais recentemente filósofos modernos como Peter Singer (1997), identificaram a importância da razão como um atributo humano – embora suas justificativas variem. O desenvolvimento da capacidade de ser razoável é um dos três elementos do contínuo da aprendizagem da compreensão ética. Outras dimensões na exploração da natureza humana são percepções de atividades e caráter: ‘Que tipo de pessoa eu devo ser?’ Para alguns filósofos, isso substitui a questão ‘Como devo viver?’

Embora a base da justificativa do que é certo ou bom para o indivíduo e para os outros seja discutível, é enganoso confundir-se desacordos em ética com a ideia de não haver resposta certa ou errada. Pode haver posições diferentes, cada uma com seus pontos fortes e fracos e, em geral, não há necessidade de se fazer um

juízo em face das afirmativas que competem. Ao mesmo tempo, há necessidade de mente aberta, empenho contínuo para criar uma vida ética. A capacidade de compreensão ética também foi ricamente informada pelos entendimentos obtidos através da *National Framework for Values Education in Australian Schools* (DEEWR 2005), e as consequentes iniciativas educacionais em todas as áreas da escolarização australiana. Além disso, a *Melbourne Declaration on Goals for Young Australians* (MCEETYA), p. 5) estabelece que ‘um legado das escolas para os jovens deve incluir valores nacionais de democracia, igualdade e justiça, e valores e atributos pessoais tais como honestidade, resistência e respeito pelos outros’. Embora o ensino de valores seja certamente encontrado dentro da compreensão ética, ele também se localiza dentro das outras capacidades gerais, tais como Capacidades pessoal e social.

Referências

Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies 2011, *Guidelines for Ethical Research in Australian Indigenous Studies*:

<http://www.aiatsis.gov.au/research/docs/ethics.pdf> (accessed 9 January 2013)

Burgh, G., Field, T. & Freakley, M. 2006, *Ethics and the Community of Inquiry: education for deliberative democracy*, Social Science Press, South Melbourne, Victoria.

Department of Education, Employment and Workplace Relations 2005, *National Framework for Values Education in Australian Schools*:

www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_for_values_education,8757.html (accessed 9 October 2011).

Kohlberg, L. 1981, *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, California.

Kohlberg's stages of moral development in Crain, W.C. 1985, *Theories of Development*, Prentice Hall, New Jersey, pp. 118–136:

<http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.htm> (accessed 7 October 2011).

Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F. 1980, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia.

McGuinness, C. 2010, *Thinking and Metacognition* video, The Journey to Excellence series, HMle – Improving Scottish Education:

www.journeytoexcellence.org.uk/videos/expertspeakers/metacognitioncarolmcguinness.asp (accessed 7 October 2011).

McInerney, D.M. 2006, *Developmental Psychology for Teachers*, Allen & Unwin, Sydney.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs 2008, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*:
www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (accessed 7 October 2011).

Noddings, N. 2002, *Educating Moral People*, Teachers College Press, New York.

Ruggiero, V. 1997, *Thinking Critically about Ethical Issues*, Mayfield Publishing Co., Mountain View, California.

Singer, P. (ed) 1983, *A Companion to Ethics*, Blackwell, Oxford.

Singer, P. 1997, *How Are We to Live? Ethics in an Age of Self-interest*, Oxford University Press, Oxford.

Stanford University, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: <http://plato.stanford.edu/> (accessed 7 October 2011).

Elementos organizacionais

O contínuo da aprendizagem da compreensão ética se estrutura em três elementos organizacionais:

- Compreensão de conceitos e assuntos éticos
- Raciocínio na tomada de decisões e ações
- Exploração de valores, direitos e responsabilidades

O diagrama que segue mostra esses elementos.



Elementos organizacionais para a Compreensão ética

Compreensão de conceitos e assuntos éticos

Esse elemento exige que os estudantes reconheçam conceitos éticos e explorem assuntos éticos em contexto. Os estudantes identificam, examinam e dão exemplos de conceitos éticos. Discutem, analisam e exploram os conceitos éticos em contexto.

Em resumo, esse elemento consiste em

- reconhecimento de conceitos éticos
- exploração de conceitos éticos em contexto.

Raciocínio na tomada de decisões e ações

Esse elemento exige que os estudantes raciocinem e tomem decisões éticas, considerando as consequências e refletindo sobre ação ética. Eles analisam o raciocínio por detrás de posições ao tomarem decisões éticas e avaliam as consequências intencionais e não intencionais de ações em uma crescente variedade de cenários. Os estudantes articulam compreensões de uma variedade de respostas éticas em contextos sociais. Em resumo, esse elemento consiste em:

- raciocinar e tomar decisões éticas
- considerar consequências
- refletir sobre ação ética.

Exploração de valores, direitos e responsabilidades

Esse elemento envolve os estudantes no exame de valores, exploração de direitos e responsabilidades, e na consideração de pontos de vista. Eles usam exemplos de valores expressos para explicar interações sociais e para determinar direitos e responsabilidades em domínios sociais e legais. Os estudantes reconhecem e interpretam pontos de vista em contextos éticos. Em resumo, esse elemento consiste em:

- exame de valores
- exploração de direitos e responsabilidades
- consideração de pontos de vista.

Contínuo da Aprendizagem da Compreensão Ética

Compreensão de conceitos e assuntos éticos

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Reconhecer conceitos éticos					
identificam conceitos éticos em contextos familiares, tais como bons e maus comportamentos Exemplos • identificando os comportamentos de personagens em histórias familiares	descrevem conceitos éticos, tais como certo e errado, honestidade, integridade e tolerância Exemplos • descrevendo exemplos de tratamentos justo e injusto	identificam conceitos éticos, tais como igualdade, respeito e coerência, e descrevem alguns de seus atributos Exemplos • explorando o que significa tratar igualmente as pessoas	examinam e explicam conceitos éticos, tais como verdade e justiça, que contribuem para o alcance de resultado particular Exemplos • explorando as diferenças entre um erro honesto e um engano intencional	analisam comportamentos que exemplificam as dimensões e desafios dos conceitos éticos Exemplos • examinando os desafios envolvidos na demonstração de lealdade ou honra, ou ao se evitar dano a outros	criticam afirmativas generalizadas sobre conceitos éticos Exemplos • equilibrando a liberdade de expressão com a difamação de outros
Explorar conceitos éticos em contexto					
descrevem situações familiares que envolvem conceitos éticos Exemplos • discutindo situações familiares que ilustram os conceitos de bondade e cuidado	discutem conceitos éticos em uma variedade de contextos familiares Exemplos • discutindo os cenários de histórias que envolvem comportamento íntegro e tolerante	discutem ações em uma variedade de contextos que incluem uma dimensão ética Exemplos • explorando as responsabilidades de testemunhar exemplos de bullying	explicam o que significa um resultado ético melhor ou pior e como ele pode ser alcançado Exemplos • explorando as consequências para os indivíduos das ações de outros, em uma variedade de cenários	analisam dimensões éticas de crenças e a necessidade de ação em uma variedade de contextos Exemplos • identificando práticas sustentáveis, ou maneiras de controlar o bullying cibernético	distinguem entre as dimensões ética e não ética de assuntos complexos Exemplos • considerando a experimentação com animais é um assunto ético e, se for, como

Raciocínio na tomada de decisões e ações

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Raciocinar e tomar decisões éticas					
identificam exemplos de histórias e experiências que mostram as maneiras em que as pessoas tomam decisões sobre suas ações	discutem como as pessoas tomam decisões sobre suas ações e dão razões pelas quais as decisões das pessoas diferem	explicam razões por agirem de certas maneiras, incluindo o conflito entre respeito e interesse próprios ao tomarem decisões	exploram as razões por detrás do fato de haver uma variedade de posições éticas em um assunto social	analisam inconsistências no raciocínio pessoal e na tomada de decisões éticas da sociedade	investigam as razões para choques de crenças em assuntos de importância pessoal, social e global
Exemplos • explorando as escolhas que diferentes personagens fazem em histórias	Exemplos • considerando os diferentes interesses dos outros na sala de aula e em família	Exemplos • explicando maneiras pelas quais alcançar decisões justas e respeitadas	Exemplos • examinando relatos conflitantes da mídia sobre o mesmo evento	Exemplos • examinando decisões que levam a resultados diferentes	Exemplos • examinando o tratamento das pessoas no contexto de desigualdade ou distribuição de recursos
Considerar consequências					
identificam ligações entre emoções e comportamentos	descrevem os efeitos que sentimentos e atitudes pessoais têm sobre como as pessoas se comportam	examinam as ligações entre emoções, atitudes e consequências intencionais e não intencionais de suas ações sobre outros	avaliam as consequências de ações em cenários familiares e hipotéticos	investigam cenários que realçam maneiras pelas quais as atitudes e ações pessoais podem afetar consequências	analisam a objetividade ou subjetividade por detrás de tomadas de decisão onde há muitas possíveis consequências
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
• discutindo os efeitos de comportamento egoísta e descuidado sobre os sentimentos das pessoas	• discutindo as consequências de manter promessas ou não, ou ser ou não verdadeiro	• examinando o que significa fazer com que as pessoas se sintam decepcionadas	• analisando possíveis consequências de incluir ou excluir uma pessoa ou grupo	• examinando os efeitos da tolerância sobre relações ou de má interpretações em reportagens ou mídias sociais	• explorando as complexidades associadas ao compartilhamento ou violação de recursos
Refletir sobre ação ética					
identificam e descrevem a influência de fatores tais como desejos e necessidades sobre as ações das pessoas	dão exemplos de como a compreensão de situações pode influenciar a maneira como as pessoas agem	consideram se ter consciência leva a maneiras de agir eticamente em diferentes cenários	articulam uma variedade de respostas éticas a situações em vários contextos sociais	analisam percepções de ocorrências e de possíveis respostas éticas em cenários desafiadores	avaliam diversas percepções e bases de ação éticas em contextos complexos
Exemplos • identificando a diferença entre desejos e necessidades na escola	Exemplos • avaliando que uma pessoa está perturbada e oferecendo ajuda	Exemplos • considerando respostas às questões ‘O que eu faria?’ e ‘O que eu deveria fazer?’ em uma variedade de cenários	Exemplos • ponderando os méritos relativos de ações para prevenir danos aos animais	Exemplos • discutindo se, ou não, testemunhas devem se apresentar em resposta a um evento	Exemplos • considerando as vezes em que a limitação da liberdade ou livre discurso podem ser a melhor opção

Exploração de valores, direitos e responsabilidades

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Examinar valores					
identificam valores que são importantes para eles Exemplos • discutindo o cuidado consigo e com os outros	discutem alguns valores acordados em contextos familiares Exemplos • discutindo o valor de dar a todos uma chance igual	identificam e descrevem valores compartilhados em contextos familiares e não familiares Exemplos • reconhecendo a necessidade de honestidade, respeito e igualdade quando trabalhando com outros	examinam valores aceitos e reconhecidos em várias comunidades Exemplos • explorando exemplos onde a igualdade, justiça, dignidade e não discriminação são exigidas	avaliam a relevância de crenças e o papel e aplicação de valores em práticas sociais Exemplos • explorando diferentes crenças e valores ao buscar resolver problemas e dilemas sociais e no trabalho	analisam e explicam a interação de valores em fóruns nacionais e internacionais e na elaboração de políticas Exemplos • explicando a complexidade fatores que levam a políticas tais como detenção obrigatória
Explorar direitos e responsabilidades					
compartilham exemplos de direitos e responsabilidades em situações dadas Exemplos • discutindo razões para regras escolares e comportamentos a elas associados	identificam seus direitos e responsabilidades associadas e os de seus colegas Exemplos • explorando direitos e responsabilidades, tais como amizade e cuidado com os outros em casa e na escola	investigam os direitos e responsabilidades das crianças na escol e na comunidade local Exemplos • examinando a relevância de direitos, tais como liberdade e proteção, em situações diárias	monitoram a consistência entre direitos e responsabilidades quando interagem face a face ou através de mídias sociais Exemplos • estabelecendo diferenças entre liberdade de expressão e crítica destrutiva em debates ou através das mídias sociais	analisam direitos e responsabilidades em relação a deveres de um cidadão responsável Exemplos • analisando ações quando procuram resolver desacordos em uma variedade de situações sociais e de trabalho	avaliam os méritos de direitos e responsabilidades conflitantes em contextos globais Exemplos • investigando o papel da lei na manutenção da paz em domínios públicos e privados

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Considerar pontos de vista					
expressam seus próprios pontos de vista e ouvem os de outros	reconhecem que pode haver muitos pontos de vista quando examinam dilemas éticos e identificam visões alternativas	descrevem pontos de vista diferentes associados a um dilema ético e dão razões possíveis para essas diferenças	explicam uma variedade de possíveis interpretações e pontos de vista quando pensam sobre dilemas éticos	tiram conclusões de uma variedade de pontos de vista associados a dilemas éticos desafiadores	usam habilidades de raciocínio para priorizar os méritos relativos de pontos de vista sobre dilemas éticos complexos
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
• oferecendo opiniões em discussões que envolvem considerações éticas	• identificando uma variedade de visões sobre o cuidado com o ambiente	• decidindo sobre quais bases tornam confiáveis uma ideia ou ação	• encontrando e revelando descobertas viesadas de pesquisa	• reconhecendo as consequências da não revelação de fatos relevantes para os resultados de conflitos sociais	• examinando atitudes em relação a ambientes, diversidade e disparidade socioeconômica entre grupos de pessoas

Compreensão Intercultural

Introdução

No Currículo Australiano, os estudantes desenvolvem compreensão intercultural à medida que aprendem a valorizar suas próprias culturas, linguagem e crenças, e as dos outros. Eles passam a compreender como as identidades pessoais, de grupo e nacionais são formadas, e a natureza variável e em mudança da cultura. Essa capacidade envolve os estudantes na aprendizagem sobre e no compromisso com diversas culturas, de modos que reconhecem coisas comuns de diferenças, criam conexões com outros e cultivam o respeito mútuo.

A compreensão intercultural é uma parte essencial da vida com outros no mundo diverso do século vinte e um. Ela ajuda os jovens a se tornarem cidadãos responsáveis, locais e globais, preparados, através de sua educação, para viver e trabalhar em conjunto em um mundo interconectado.

A Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (MCEETYA 2008) reconhece o papel fundamental que a educação desempenha na construção de uma sociedade seja ‘coesa e culturalmente diversa, e que valorize as culturas indígenas da Austrália’ (MCEETYA 2008). A compreensão intercultural aborda esse papel, desenvolvendo estudantes que são cidadãos ativos e informados, com apreciação pela diversidade social, cultural, linguística e religiosa da Austrália, e a capacidade de se relacionar e comunicar através das culturas nos níveis local, regional e global.

Escopo da Compreensão Intercultural

A compreensão intercultural combina conhecimentos e habilidades interpessoais e sociais. Ela envolve os estudantes na aprendizagem de valorização e visão crítica de

suas próprias perspectivas e práticas e as dos outros, através das interações com pessoas, textos e contextos através do currículo.

A compreensão intercultural encoraja os estudantes a fazerem conexões entre seus próprios mundos e os dos outros, a investirem em interesses compartilhados e coisas em comum, e a negociarem ou mediarerem diferenças. Ela desenvolve as habilidades dos estudantes de se comunicarem com e terem empatia pelos outros, e a analisarem criticamente experiências interculturais. Ela oferece oportunidades para considerarem suas próprias crenças e atitudes sob nova luz e, assim, alcançarem maior compreensão de si mesmos e dos outros.

A compreensão intercultural estimula o interesse dos estudantes nas vidas dos outros. Cultiva valores e atitudes tais como curiosidade, cuidado, empatia, reciprocidade, respeito e responsabilidade, abertura de mente e consciência crítica, apoia comportamentos interculturais novos e positivos. Embora todas sejam significativas no aprendizado da vida em comum, três atitudes – expressar empatia, demonstrar respeito e assumir responsabilidade – foram identificadas como críticas para o desenvolvimento da compreensão intercultural no Currículo Australiano.

Para uma descrição dos elementos organizacionais para a Compreensão intercultural, veja Elementos Organizacionais.

Compreensão Intercultural através do Currículo

Embora a compreensão intercultural focalize primordialmente o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e atitudes, ela também se atém ao conhecimento crescente dos estudantes, à compreensão e consciência de suas perspectivas e práticas culturais e dos outros, derivadas dos conteúdos das áreas de aprendizagem. A compreensão intercultural é mais aparente em algumas áreas de aprendizagem do que em outras, sendo mais evidentes naqueles aspectos da aprendizagem que se preocupam com as pessoas e suas sociedades, relações e interações.

(...)

A compreensão intercultural é abordada através das áreas de aprendizagem e é identificada onde quer que seja desenvolvida ou aplicada em descrições do conteúdo. É identificada, também, onde oferece oportunidades para o aprofundamento e enriquecimento da aprendizagem dos estudantes em elaborações do currículo. Um ícone indica onde a compreensão intercultural foi identificada nas descrições e elaborações dos conteúdos das áreas de aprendizagem. Uma função filtro no site do Currículo Australiano ajuda os usuários a encontrarem onde a compreensão intercultural foi identificada no conteúdo do currículo F-10. Os professores podem encontrar outras oportunidades para incorporar o ensino explícito da compreensão intercultural, dependendo de suas escolhas de atividades. Os estudantes também podem ser encorajados a desenvolver a capacidade através de iniciativas pessoalmente relevantes de sua própria criação.

- Compreensão intercultural em Inglês

(www.australiancurriculum.edu.au/English/General-capabilities)

- Compreensão intercultural Matemática

(www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/General-capabilities)

- Compreensão intercultural em Ciências

(www.australiancurriculum.edu.au/Science/General-capabilities)

- Compreensão intercultural em História

(www.australiancurriculum.edu.au/History/General-capabilities)

Antecedentes

Esta seção resume a base de evidência sobre a qual a introdução, os elementos organizacionais e o contínuo da aprendizagem da compreensão intercultural foram desenvolvidos. Ela recorre a pesquisa recente internacional e nacional, bem como a iniciativas e programas que focalizam a compreensão intercultural através do currículo.

A compreensão intercultural é um acréscimo recente aos currículos das escolas australianas. Ela tem origem em várias áreas, incluindo estudos culturais (Hall 1997), ensino de línguas (Kramsch 1998; Liddicoat, Lo Bianco e Crozet 1999), educação multicultural (Banks e Banks 2004; Noble e Poynting 2000) e de maneira mais ampla, na sociologia, linguística e antropologia. Dadas suas origens diversas, não é surpresa que a natureza e localização da aprendizagem intercultural não sejam de modo algum estabelecidas, e o próprio termo ‘cultura’ não seja ainda um consenso.

A capacidade de compreensão intercultural adota a definição de cultura da *Forma do Currículo Australiano: Linguagens* (*Shape of the Australian Curriculum: Languages*) (ACARA 2011) como ‘... um sistema complexo de conceitos, valores, normas, crenças e práticas que são compartilhadas, criadas e contestadas pelas pessoas que formam um grupo cultural, e que são passadas de geração em geração. Os sistemas culturais incluem maneiras variadas de se ver, interpretar e compreender o mundo. Eles são construídos e transmitidos por membros do grupo através do processo de socialização e representação’. (p. 16)

Com base nessa definição, a compreensão intercultural focaliza o compartilhamento, a criação e contestação de diferentes percepções e práticas culturais, e apoia o desenvolvimento de uma consciência crítica dos processos de socialização e representação que formam e mantêm as diferenças culturais.

(...)

A compreensão intercultural supõe uma conexão integral entre língua e cultura, reconhecendo a língua como o meio principal pelo qual as pessoas estabelecem significados compartilhados e maneiras de ver o mundo (Scarino, Dellitt e Vale 2007). Ela trabalha sobre a hipótese de que, ao aprenderem a viver junto em um mundo de diversidade social, cultural, linguística e religiosa, os estudantes precisam olhar para além de seus mundos e preocupações imediatas (Arigatou Foundation 2008) e se comprometerem com experiências e ideias dos outros (Appiah 2006) para compreenderem a política de cultura no estágio mundial (Sleeter e Grant 2003).

A compreensão intercultural identifica conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes que ajudam os estudantes a desenvolverem e agiram com compreensão intercultural na escola e em suas vidas fora da escola. No nível pessoal, a compreensão intercultural encoraja os estudantes a se envolverem com sua própria cultura e com a dos outros, construindo seu sentido de pertencimento e sua capacidade de transitar entre seu próprio mundo e o mundo dos outros (Kalantzis e Cope 2005), reconhecendo as atitudes e as estruturas que formam suas identidades e narrativas pessoais.

Em um nível interpessoal, ela considera coisas comuns e as diferenças entre pessoas, focalizando os processos de interação, diálogo e negociação. Ela procura desenvolver as habilidades dos estudantes para ter empatia pelos outros, analisar suas experiências de maneira crítica e refletir sobre sua aprendizagem como maneira de melhor entenderem a si mesmos e pessoas que eles percebem como diferentes de si mesmos (Liddicoat, Papademetre, Scarino e Kohler 2003; Wiggins e McTighe 2005). Ela fornece oportunidades aos estudantes de questionarem as atitudes e suposições de grupos culturais à luz das consequências e resultados para outros. No nível social, a compreensão intercultural constrói nos estudantes o senso de natureza complexa de suas próprias histórias, tradições e valores, e da história, tradições e valores que sustentam a sociedade australiana (MCEETYA 2008). Os

estudantes aprendem a interpretar e mediar desigualdades culturais dentro de suas próprias sociedades e de outras. Aprendem a assumir responsabilidades por suas interações com outros, a agir de acordo com o que aprenderam a se tornar cidadãos interculturais no mundo (Byram 2008).

Referências

Appiah, A. 2006, *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*, 1st edn, W.W. Norton, New York.

Arigatou Foundation 2008, *Learning to Live Together: an intercultural and interfaith programme for ethics education*, Arigatou Foundation, Geneva, Switzerland.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority 2011, *Draft Shape of the Australian Curriculum: Languages*, Sydney:
www.acara.edu.au/verve/_resources/Draft+Shape+of+the+Australian+Curriculum+-+Languages+-+FINAL.pdf (accessed 7 October 2011).

Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (eds) 2004, *Multicultural Education: issues and perspectives*, 5th edn, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.

Byram, M. 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: essays and reflections*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Buffalo, England; Multilingual Matters, Buffalo, NY.

Hall, S. (ed) 1997, *Representation: cultural representations and signifying practices*, Sage, in association with The Open University, London.

Janke, T. 2008, 'Indigenous knowledge and intellectual property: negotiating the spaces', *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 37, pp. 14–24.

Kalantzis, M. & Cope, B. 2005, *Learning by Design*, Common Ground Publishing, Melbourne.

Kramsch, C.J. 1998, *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.

Liddicoat, A., Lo Bianco, J. & Crozet, C. (eds) 1999, *Striving for the Third Place: intercultural competence through language education*, Language Australia, Canberra.

Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. 2003, *Report on Intercultural Language Learning*, Commonwealth of Australia, ACT.

Ministerial Council on Education, Employment, Training & Youth Affairs 2008, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*: www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf (accessed 7 October 2011).

Nakata, M. 2007, 'The cultural interface', *The Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 36, pp. 7–14.

Noble, G. & Poynting, S. 2000, 'Multicultural Education and Intercultural Understanding: Ethnicity, Culture and Schooling', in C. Scott and S. Dinham (eds), *Teaching in Context*, pp. 56–81, Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria.

Scarino, A., Dellitt, J. & Vale, D. 2007, *A Rationale for Language Learning in the 21st Century*: www.mltasa.asn.au/rationale.htm (accessed 7 October 2011).

Sleeter, C. & Grant, C. 2003, *Making Choices for Multicultural Education: five approaches to race, class, and gender*, John Wiley & Sons, New York.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2006, *Guidelines on Intercultural Education*, Paris:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (accessed 7 October 2011).

Wiggins, G.P. & McTighe, J. 2005, *Understanding by Design*, expanded 2nd edn, Pearson/Merrill Prentice Hall, New Jersey.

Elementos Organizacionais

O contínuo da aprendizagem da compreensão intercultural se organiza em três elementos organizacionais inter-relacionados:

- Reconhecimento da cultura e desenvolvimento do respeito
- Interação com e empatia pelos outros
- Reflexão sobre experiências e tomada de responsabilidade interculturais

O diagrama a seguir mostra esses elementos.



Elementos organizacionais para a compreensão intercultural

Reconhecimento da cultura e desenvolvimento de respeito

Esse elemento envolve os estudantes na identificação, observação, descrição e análise das características crescentemente sofisticadas de suas próprias identidades culturais e dos outros. Essa variedade de características facilmente observáveis, tais como pertencimento a grupos, tradições, costumes e maneiras de fazer as coisas, até características menos rapidamente observáveis, tais como valores, atitudes, obrigações, papéis, crenças religiosas e maneiras de pensar.

Os estudantes se movimentam a partir de seus mundos conhecidos para explorar novas ideias e experiências relacionadas a grupos culturais específicos, através de oportunidades oferecidas em sala de aula. Eles comparam seu próprio conhecimento com o de outros, aprendendo a reconhecer coisas em comum, admitindo diferenças entre suas vidas e reconhecendo a necessidade de se comprometerem com uma reflexão crítica sobre tais diferenças, procurando entendê-las.

Fortes relações interculturais são construídas sobre respeito mútuo entre as pessoas, comunidades e países. O respeito se baseia no reconhecimento de que todas as pessoas são importantes e devem ser tratadas com dignidade. Isso inclui o reconhecimento e a apreciação das diferenças entre as pessoas e respeito aos pontos de vista de outras pessoas e a seus direitos humanos.

Ao desenvolverem a atuarem com a compreensão intercultural, os estudantes:

- investigam a cultura e a identidade cultural
- exploram e comparam conhecimento cultural, crenças e práticas
- desenvolvem respeito pela diversidade cultural.

Interação com e empatia pelos outros

Esse elemento dá uma dimensão de experiência à aprendizagem intercultural em contextos que podem ser face a face, virtuais ou indiretos. Ele envolve os estudantes no desenvolvimento de habilidades de se relacionar com e transitar entre culturas, através do compromisso com diferentes grupos culturais. Em perspectiva, os estudantes pensam sobre conceitos familiares de novas maneiras, encorajando a flexibilidades, adaptabilidade e desejo de novas experiências culturais. A empatia ajuda os estudantes a desenvolverem um sentido de solidariedade com outros através da imaginação das perspectivas e experiências dos outros como se fossem deles próprios. A empatia envolve imaginar como seria ‘andar com os sapatos dos outros’, identificando sentimentos, situações e motivações.

Ao desenvolverem e atuarem com a compreensão intercultural, os estudantes:

- comunicam-se através das culturas
- consideram e desenvolvem perspectivas múltiplas
- criam empatia pelos outros.

Reflexão sobre experiências interculturais e tomada de responsabilidade

A capacidade de processar e refletir sobre o significado da experiência é um elemento essencial na aprendizagem intercultural. Os estudantes usam a reflexão para melhor entenderem as ações de indivíduos e grupos em situações específicas, e como essas são moldadas pela cultura. Eles são encorajados a refletir sobre suas próprias respostas a encontros interculturais e a identificar influências culturais que podem contribuir para isso. Eles aprendem a ‘ficar entre culturas’ e a mediar diferenças culturais.

Para cultivar respeito, os estudantes precisam refletir sobre e assumir a responsabilidade por seus próprios comportamentos e suas interações com outros e através das culturas. Eles entendem que o comportamento pode ter efeitos não

pretendidos sobre indivíduos e comunidades, e identificam situações que requerem compreensão intercultural. Ao desenvolverem a responsabilidade, os estudantes aprendem a respeitar os direitos humanos dos outros e os valores da democracia, igualdade e justiça (MCEETYA 2008).

Ao desenvolverem e atuarem com a compreensão intercultural, os estudantes:

- refletem sobre experiências interculturais
- desafiam estereótipos e preconceitos
- fazem a mediação de diferenças culturais.

Contínuo da Aprendizagem da Compreensão Intercultural

Reconhecimento da cultura e desenvolvimento do respeito

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Raciocinar e tomar decisões éticas					
compartilham ideias sobre si mesmos e sobre pertencimento com colegas	identificam e descrevem os vários grupos aos quais eles pertencem e as maneiras pelas quais as pessoas agem e se comunicam com eles	identificam e descrevem a variabilidade dentro e entre os grupos culturais	identificam e descrevem os papéis que a cultura e a linguagem desempenham na formação das identidades do grupo e nacional	explicam maneiras pelas quais grupos e identidades mudam ao longo do tempo e em diferentes contextos	analisa como ser membro de grupos locais, regionais, nacionais e internacionais molda as identidades, inclusive as deles próprios
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
identificando a(s) linguagem(ns) que falam, descrevendo algo especial sobre eles mesmo ou suas famílias	identificando quem eles são e quais são suas origens	identificando a diversidade dentro de um grupo cultural, tal como membros que desafiam as expectativas da estrutura cultural daquele grupo	explorando a ideia de que países têm identidades nacionais que podem mudar ao longo do tempo	investigando os efeitos do tempo, realocação e ideias que mudam sobre a identidade cultural	investigando o conceito de identidades múltiplas, e oportunidades para agir através de fronteiras culturais

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Explorar e comparar conhecimento, crenças e práticas culturais					
identificam, exploram e comparam atividades e objetos culturalmente diferentes Exemplos • comparando quais alimentos são usados em casa ou em ocasiões especiais	descrevem e comparam seu modo de viver com o de pessoas em outros lugares e tempo Exemplos • comparando como as pessoas em diferentes lugares se vestem, onde moram, suas celebrações e suas atividades diárias	descrevem e comparam a variedade de histórias, eventos e artefatos culturais Exemplos • comparam mídia, textos, dança e música de diversos grupos culturais, incluindo seus próprios, explorando a ligação com o lugar	descrevem e comparam o conhecimento, crenças e práticas de vários grupos culturais em relação a um tempo, evento ou costume específicos Exemplos • comparando maneiras de celebrar nascimentos e de marcar as mortes, ou a ‘vinda da idade’ em diferentes culturas e subculturas	analisam a natureza dinâmica do conhecimento, crenças e práticas culturais em uma variedade de contextos pessoais, sociais e históricos Exemplos • examinado o papel dos gêneros, conceitos de família ou relação com a terra	analisam criticamente a natureza comexe e dinâmica do conhecimento, crenças e práticas em uma variedade de contextos ao longo do tempo Exemplos • explorando as complexidades e culturas tradicionais e contemporâneas em uma variedade de contextos reais e virtuais
Desenvolver o respeito pela diversidade cultural					
discutem sobre a diversidade cultural em contextos locais Exemplos • identificando dimensões culturais em histórias e eventos familiares	descrevem maneiras pelas quais a diversidade apresenta oportunidades para novas experiências e compreensão Exemplos • descrevendo sua participação em uma variedade de eventos culturais na escola ou em sua comunidade local	identificam e discutem a significância de uma variedade de eventos, artefatos ou histórias culturais reconhecidos na escola, na comunidade ou no país Exemplos • explicando a significância de uma variedade de feriados e celebrações religiosos e culturais	discutem oportunidades que a diversidade cultural oferece dentro da Austrália e na região Ásia-Pacífico Exemplos • descrevendo contribuições que as pessoas de diversos grupos culturais dão à comunidade	compreendem a importância de se manter e celebrar tradições culturais pra o desenvolvimento das identidades pessoais, de grupo e nacional Exemplos • investigando a complexa relação entre língua, cultura e identidade e esforços para sua manutenção	compreendem a importância do respeito mútuo no favorecimento de troca e colaboração culturais em um mundo interconectado Exemplos • preservando a dignidade e direitos de outros ao participar de redes internacionais online

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
reconhecem que as pessoas usam línguas diferentes para se comunicarem	descrevem como o uso das palavras e da linguagem corporal em interações podem ter diferentes significados para vários grupos culturais	reconhecem que há semelhanças e diferenças nas maneiras como as pessoas se comunicam, tanto dentro quanto através dos grupos culturais	identificam fatores que contribuem para a compreensão da comunicação intercultural e discutem algumas estratégias para se evitarem mal entendidos	exploram maneiras em que a cultura molda o uso da linguagem e uma variedade de contextos	analisam a relação complexa entre linguagem, pensamento e contexto para entender e realçar a comunicação
Exemplos • aprendendo e praticando saudações em várias línguas	Exemplos • discutindo os significados de uma variedade de expressões faciais e se significam o mesmo para todas as pessoas	Exemplos • identificando várias maneiras pelas quais as pessoas se comunicam, dependendo de suas relações	Exemplos • testando uma variedade de estratégias para superar mal entendidos de base cultural em dados cenários	Exemplos • compreendendo como a cultura influencia o que as pessoas fazem ou não fazem para expressar valores culturais, tais como polidez	Exemplos • ocupando-se com textos para compreender como a cultura molda perspectivas
Considerar e desenvolver perspectivas múltiplas					
expressam suas opiniões e ouvem as opiniões dos outros em dadas situações	expressam suas próprias perspectivas sobre tópico e textos familiares, e identificam as perspectivas de outros	identificam e descrevem perspectivas compartilhadas dentro e através de vários grupos culturais	explicam perspectivas que diferem para expandir sua compreensão de um assunto	avaliam perspectivas diversas e as hipóteses sobre as quais elas se apoiam	apresentam uma visão equilibrada sobre assuntos em que visões conflitantes não podem ser facilmente resolvidas
Exemplos • compartilhando visões sobre alimentos de que gostam, ou modos como suas famílias celebram eventos culturais significantes	Exemplos • explorando uma variedade de perspectivas sobre um evento específico	Exemplos • explorando uma variedade de perspectivas sobre um assunto, assumindo papeis	Exemplos • apresentando um caso de uma perspectiva que difere de sua própria	Exemplos • explorando os fatores que fazem com que as pessoas tenham perspectivas diferentes	Exemplos • apresentando múltiplas perspectivas sobre assuntos complexos sociais, ambientais ou econômicos

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Ter empatia pelos outros					
imaginam e descrevem seus próprios sentimentos se estivessem no lugar de outros	imaginam e descrevem os sentimentos dos outros em situações familiares	imaginam e descrevem os sentimentos dos outros em uma variedade de contextos	imaginam e descrevem as situações de outros em contextos locais, nacionais e globais	imaginam e descrevem os sentimentos e motivações de pessoas em situações desafiadoras	reconhecem o efeito que a empatia pelos outros tem sobre seus próprios sentimentos, motivações e ações
Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos	Exemplos
descrevendo como eles se sentiriam no lugar de pessoas em histórias ou eventos	descrevendo como um aluno novo deve se sentir em seus primeiro dia na escola	descrevendo como as crianças, em uma variedade de locais, tais como áreas urbanas ou rurais, ou diferentes países, se sentem sobre seus lugares	apresentando a história de outra pessoa conforme vista por seus olhos ou como se estivesse ‘andando com os sapatos dela’.	descrevendo os sentimentos e motivações possíveis de pessoas que encaram a adversidade, desastres naturais ou conflitos	imaginando e refletindo sobre o impacto que suas palavras e ações têm sobre os outros

Reflexão sobre experiências interculturais e tomada de responsabilidade

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Refletir sobre experiências interculturais					
identificam e descrevem experiências interculturais memoráveis	identificam e descrevem o que aprenderam sobre os outros em encontros interculturais e textos culturalmente diferentes	identificam e descrevem o que aprenderam sobre eles mesmos e sobre outros em experiências interculturais reais, virtuais e em lugar de outros	explicam o que e como eles aprenderam de uma grande variedade de interações e experiências interculturais	refletem criticamente sobre a representação de vários grupos culturais em textos e na mídia e sobre como eles respondem	refletem criticamente sobre o efeito de experiências interculturais sobre suas próprias atitudes e as dos outros

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Exemplos • descrevendo a visita a um Aborígene, morador das ilhas de Torres Strait ou de outra comunidade, mais velho do que os de sua turma	Exemplos • descrevendo o que aprenderam sobre crianças em outros lugares, como ‘creches’	Exemplos • identificando paralelos entre suas próprias vidas e as de outros através de uma variedade de textos e mídia que mostram diversas culturas	Exemplos • explicando maneiras pelas quais diferentes perspectivas culturais influenciaram seus trabalhos e seu modo de pensar	Exemplos • examinando suas respostas a exemplos de estereótipos culturais	Exemplos • descrevendo como a exposição a uma diversidade de visões, ideias ou experiências mudou, ou não, seu pensamento sobre um assunto
Desafiar estereótipos e preconceitos					
identificam exemplos de aceitação e inclusão de outros em dadas situações	discutem os efeitos da aceitação e inclusão em situações familiares	explicam os perigos de se fazerem generalizações sobre indivíduos ou grupos	explicam o impacto de estereótipos e preconceitos sobre indivíduos e grupos na Austrália	identificam e desafiam estereótipos e preconceitos na representação da identidade de grupo nacional e regional	criticam o uso de estereótipos e preconceitos em textos e assuntos referentes a grupos culturais específicos nos níveis nacional, regional e global
Exemplos • descrevendo como a inclusão deve ser e parecer em sala de aula ou no parque	Exemplos • representando papéis em situações que exploram resultados variáveis de aceitação e de ser aceito pelos outros	Exemplos • discutindo a verdade de afirmativas sobre grupos de pessoas que começam com ‘todos’	Exemplos • descrevendo possíveis efeitos do preconceito sobre a vida diária de uma pessoa de um grupo minoritário	Exemplos • analisando a representação da mídia das relações dos Australianos com países na região Ásia-Pacífico ao longo do tempo	Exemplos • avaliando o uso de estereótipos na o retrato de minorias culturais em conflitos nacionais

Nível 1 Tipicamente ao final de Ano Fundamental os estudantes:	Nível 2 Tipicamente, ao final do Ano 2, os estudantes:	Nível 3 Tipicamente, ao final do Ano 4, os estudantes:	Nível 4 Tipicamente, ao final do Ano 6, os estudantes:	Nível 5 Tipicamente, ao final do Ano 8, os estudantes:	Nível 6 Tipicamente, ao final do Ano 10, os estudantes:
Mediar diferenças culturais					
identificam semelhanças e diferenças entre eles e seus colegas	reconhecem que as diferenças culturais podem afetar a compreensão entre as pessoas	identificam maneiras de alcançar a compreensão entre grupos culturalmente deferentes	discutem maneiras de reconciliar valores e perspectivas culturais diferentes e o direitos de todos de serem ouvidos	identificam e abordam assuntos desafiadores de maneiras que respeitam a diversidade cultural e o direitos de todos de serem ouvidos	Reconhecem os desafios e benefícios de se viver e trabalhar em uma sociedade culturalmente diversa, e o papel que a mediação cultural desempenha no aprendizado de se viver junto
Exemplos • identificando interesses ou hobbies compartilhados com colegas	Exemplos • procurando compreender as palavras e ações de outros que podem, a princípio, parecer-lhes esquisitas ou estranhas	Exemplos • identificando motivos comuns e interesses compartilhados, ou desenvolvendo projetos compartilhados com outros	Exemplos • descrevendo maneiras de se alcançar a compreensão através do diálogo	Exemplos • dedicando-se a visões que sabem ser diferentes das suas próprias para desafiar seu próprio pensamento	Exemplos • equilibrando a representação e diferença de suas ideias e perspectivas com as de outros, em uma variedade de fóruns sociais