

PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES MUNICIPAIS DA AMPLANORTE



SANTA CATARINA
2020



Proposta Curricular da Educação Básica
das Redes de Ensino dos Municípios da
Amplanorte: Mafra, Canoinhas, Bela
Vista do Toldo, Papanduva, Três
Barras, Major Vieira, Itaiópolis e Monte
Castelo.

SANTA CATARINA
2020



Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense

AMPLANORTE

Orildo Antonio Severginini
Presidente

Hélio Daniel Costa
Secretário Executivo

Valéria Grossl Mendes da Silva
Assessora de Políticas Públicas

A Associação dos Municípios do Planalto Norte – Amplanorte, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, estabelecida na cidade de Mafra (SC), na Rua Maria do Espírito Santo, nº 400 - Bairro Centro, e inscrita no CNPJ sob o nº 83.244.954/0001-77, foi constituída em 25/06/2007, sendo sua duração por prazo indeterminado.

MUNICÍPIOS ASSOCIADOS

Bela Vista do Toldo

Prefeito

Adelmo Alberti

Secretária de Educação

Maria Cristina S.

Gelinski

Canoinhas

Prefeito

Gilberto dos Passos

Secretário de Educação

Osmar Oleskovicz

Itaiópolis

Prefeito

Reginaldo Fernandes

Luiz

Secretária de Educação

Araceli Mengarda

Jakubiak

Mafra

Prefeito

Wellington Roberto

Bielecki

Secretária de Educação

Estela Maris Bergamini

Machado

Major Vieira

Prefeito

Orildo Antonio

Severgnini

Secretário de Educação

Laércio Sobczack

Monte Castelo

Prefeito

Jean Carlo Medeiros de

Souza

Secretário de Educação

Osner Corrêa

Netto

Papanduva

Prefeito

Luiz Henrique Saliba

Secretária de Educação

Bernadete

Wiliczinski

Três Barras

Prefeito

Luiz Divonsir Shimoguiri

Secretário de Educação

Antonio Fukuyoshi

Tsunoda

Amplanorte.

Proposta Curricular de Educação Básica das Redes Municipais da Amplanorte/ Amplanorte, Senac SC. - Mafra: Amplanorte, 2020.

1087 p. : il. ; 29,7cm21cm.

1. Proposta Curricular. 2. BNCC. 3. AMPLANORTE.
I. Senac SC. II. Título.

A526p
CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada por Marcelo Cavaglieri CRB 14/1094



**ASSESSORA DE POLÍTICAS PÚBLICAS
AMPLANORTE**

Valéria Grossl Mendes da Silva

ORGANIZAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Camila Arndt Wamser

REVISÃO E EDITORAÇÃO

Meta Soluções em Linguagens



CONSULTORES

Pressupostos Teóricos e
Metodológicos
Vânio Cesar Seemann

Educação Especial
Rosângela Kittel

Educação Infantil
**Patrícia M. de Souza
Amaral**

Alfabetização
**Lourival José Martins
Filho**

Língua Portuguesa
Elisandra A. Giacomel

Língua Inglesa
Elisandra A. Giacomel

Artes
**Waleska Regina Becker
Coelho de Franceschi**

Educação Física
Sandra A. Nogueira

Matemática
Carla Perez

Ciências
Marcelo D'Aquino

História
Pedro Paulo Baruffi

Geografia
**Karina Rousseng Dal
Pont**

Ensino Religioso
**Lourival José Martins
Filho**

Tecnologias Digitais
**Claudio Henrique da
Silva**

APRESENTAÇÃO

A Amplanorte – Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense – defende os interesses dos municípios da região e serve de canal para as reivindicações dos municípios filiados junto às demais esferas do governo. O grande objetivo da nossa Associação é ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos Municípios e promover a cooperação intermunicipal e intergovernamental.

Os municípios associados, através de seus prefeitos, secretários e equipe técnica, bem como toda a equipe da Associação se unem para atingir os objetivos que estão constituídos no nosso Estatuto Social, por isso, por meio de um projeto que teve como parceiro o Senac, iniciamos em 2019 a construção e implementação da Proposta Curricular das Redes Municipais de Ensino dos municípios da Região do Planalto Norte Catarinense. Esse projeto teve como objetivo capacitar os profissionais (gestores e professores) para a construção coletiva e compartilhada da Proposta Curricular de suas respectivas redes de ensino no âmbito da Educação Básica em consonância com as políticas nacionais da educação e a legislação vigente.



A presente proposta foi discutida e analisada pelo Colegiado Regional de Educação durante o ano de 2018 e iniciou sua execução em 2019, uma vez que tínhamos o prazo de implementar a BNCC até o início de 2020.

Muito trabalho e investimento tanto dos municípios quanto da Amplanorte e do Senac, foram empenhados durante todo esse processo; assim, é com grande satisfação que hoje entregamos este grandioso trabalho e esperamos que ele sirva para promover uma educação básica de qualidade nos municípios que participaram deste projeto.

Agradecemos a todos que se envolveram, enfatizando os municípios que foram polo e acolheram os demais municípios em suas sedes para a execução do projeto. Agradecemos, por fim o empenho dos professores, diretores, secretários municipais e de todos os profissionais da Amplanorte e do Senac, que assessoraram e fizeram este projeto acontecer.

Orildo Antonio Severginini
Presidente da AMPLANORTE
Prefeito de Major Vieira



PREFÁCIO

A partir da necessidade de que as discussões e elaboração das matrizes curriculares dos municípios estivessem em consonância com Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação, a proposta de elaboração de uma matriz curricular unificada que envolvesse os municípios associados à Amplanorte, mas adaptadas as especificidades de cada município, foi almejada e construída por meio do Colegiado Regional de Educação da Amplanorte, a fim de definir um planejamento educacional dinâmico e objetivo, dando assim, início ao maior programa educacional da região.

A maioria dos municípios não teriam condições sozinhos de contratar um serviço de qualidade nestas dimensões e que contemplasse ações metodológicas por áreas específicas de ensino, atrelando elaboração com implementação. Desse modo, encontrou-se, nas ações consorciadas e compartilhadas, um meio de melhorar a qualidade do ensino nos municípios a partir de planejamento e de capacitações continuadas aos professores.

O trabalho foi realizado ao longo do ano de 2019, reunindo professores municipais de diferentes disciplinas para serem preparados e compartilharem saberes.

Participaram do projeto cerca de 1500 profissionais e foram realizadas mais de 766 horas de atividades, com duas palestras inaugurais, treze oficinas em todas as áreas de conhecimentos abrangendo a educação infantil, educação especial, séries iniciais e finais do ensino fundamental.

O projeto marca um avanço considerável na educação regional que terá como base os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Além de os municípios estarem regulamente dentro do que preconizam as instâncias legais das leis brasileiras de educação, a região passa a ter uma proposta de matriz curricular unificada, minimizando um problema que as redes enfrentavam pela alta taxa de intercâmbio, transferência de professores e alunos entre as redes de ensino. Isso implica dizer que o conteúdo trabalhado em um município da Amplanorte, também será ministrado no outro, o que traz coesão à rede e ao grupo e a certeza de que os alunos serão beneficiados na continuidade da aprendizagem e na qualidade de ensino independente do município em que se encontra.

Após esta etapa concluída, conclamamos todos os envolvidos para que façam chegar o conhecimento adquirido a quem devemos cada esforço do que fazemos em prol de uma educação básica de qualidade. Resta esperar que cada aluno das nossas redes de ensino se qualifique e tenha êxito na vida acadêmica, sendo capazes também de transformar conhecimento em impactos positivos em suas famílias e na sociedade.

Valéria Grossl Mendes da Silva
Assessora de Políticas Públicas da AMPLANORTE



SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS | 22 |
| 2.1 A proposta curricular das redes municipais de ensino da região da Amplanorte no contexto da organização do sistema nacional de ensino brasileiro | 22 |
| 2.2 Sociedade e educação: desafios na contemporaneidade | 33 |
| 2.3 A “formação integral” e o “direito à aprendizagem”: princípios estruturantes da proposta curricular para a educação básica nas redes municipais de ensino da região da Amplanorte | 41 |
| 2.4 As categorias geracionais e a educação escolar: implicações para a proposta curricular | 48 |
| 2.4.1 A criança e as infâncias: reconhecimentos | 50 |
| 2.4.2 O adolescente e o jovem: entre imprecisões e certezas | 53 |
| 2.4.3 O adulto e o idoso: biografias em movimento | 58 |
| 2.5 Diretrizes pedagógicas da proposta curricular e as competências gerais para a educação básica | 60 |
| 2.5.1 Acesso, permanência e sucesso escolar: a igualdade como ponto de partida | 63 |
| 2.5.2 Educação Integral: o desafio da formação <i>omnilateral</i> dos estudantes | 63 |
| 2.5.3 A proteção integral das infâncias | 64 |
| 2.5.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): sujeitos em luta por uma vida justa | 65 |
| 2.5.5 As relações: eixo central da educação escolar | 66 |
| 2.5.6 Educar e Cuidar: indissociabilidades em movimento no currículo | 67 |
| 2.5.7 Tempos e espaços educativos: (re)fundar as possibilidades | 68 |
| 2.5.8 Aprendizagem: a centralidade no currículo da Educação Básica | 69 |
| 2.5.9 Multiletramentos: condição basilar para a cidadania e a democracia | 69 |



| | |
|---|-----|
| 2.5.10 Profissionais da Educação Básica: agentes sociais para promover a educação escolar justa | 71 |
| 2.5.11 Gestão democrática: compromisso político com uma educação de qualidade social | 74 |
| 2.5.12 Cultura local e cultural global: o encontro da biografia do indivíduo com a biografia da humanidade | 75 |
| 2.5.13 Educação do Campo: reconhecimento e valorização de identidades | 76 |
| 2.6 Currículo, conhecimento, processos de ensino e aprendizagem, tempos e espaços educativos: entre indivisibilidades | 77 |
| 2.6.1 O currículo: tensões, disputas e conceitos | 77 |
| 2.6.2 O conhecimento: buscando marcadores para as práticas curriculares | 80 |
| 2.6.3 Processos de ensino e aprendizagem: o olhar histórico-cultural | 85 |
| 2.6.4 Os tempos e espaços educativos: refundar as formas de organização | 90 |
| 2.7 As competências gerais da proposta curricular | 92 |
| 2.7.1 A Matriz Curricular no Ensino Fundamental e suas correspondentes modalidades de ensino | 95 |
| 2.7.2 O planejamento e a avaliação das práticas curriculares: aproximações conceituais | 98 |
| 2.8 Referências | 102 |
| | |
| 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS PRINCÍPIOS, A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DOS RECURSOS E SERVIÇOS | 113 |
| 3.1 Apresentação e princípios | 113 |
| 3.2 A educação especial e seus estudantes | 117 |
| 3.3 O atendimento educacional especializado – AEE | 119 |
| 3.4 O professor da sala de recursos multifuncional | 125 |
| 3.5 Atribuições dos profissionais que atuam nos serviços da educação especial | 128 |
| 3.6 Considerações finais | 129 |
| 3.7 Referências | 130 |



| | |
|---|------------|
| 4 PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL | 133 |
| 4.1 Sobre as escolhas feitas | 134 |
| 4.2 Fundamentos legais e pedagógicos da Educação Infantil | 135 |
| 4.2.1 A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil | 135 |
| 4.2.2 O currículo na Educação Infantil | 138 |
| 4.2.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar | 140 |
| 4.2.4 Brincadeira e Interações: eixos estruturantes das práticas pedagógicas | 143 |
| 4.2.5 Concepção de criança e de infância | 146 |
| 4.2.6 Participação Infantil | 149 |
| 4.2.7 Relação com as famílias | 150 |
| 4.2.8 Período de inserção da criança e sua família | 152 |
| 4.2.9 Os docentes e demais profissionais | 153 |
| 4.2.10 Intencionalidade pedagógica | 156 |
| 4.2.11 Tecnologias de informação e comunicação na educação infantil | 157 |
| 4.2.12 Elementos estruturantes do cotidiano: espaço-ambiente, tempo e materialidades | 159 |
| 4.2.13 Documentação Pedagógica: planejamento, observação e registro..... | 164 |
| 4.2.14 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental | 167 |
| 4.2.15 Avaliação na Educação Infantil: avaliação de contexto | 168 |
| 4.3 Organizadores da proposta curricular | 173 |
| 4.3.1 Princípios fundamentais e direitos de aprendizagem | 173 |
| 4.3.2 Campos de experiência | 177 |
| 4.3.3 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | 182 |
| 4.4 Estratégias de ação docente | 190 |
| 4.4.1 Bebês | 191 |
| 4.4.2 Questões a se considerar no trabalho com bebês | 191 |
| 4.4.3 Crianças bem pequenas | 192 |
| 4.4.4 Questões a se considerar no trabalho com crianças bem pequenas | 193 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.5 Crianças pequenas | 194 |
| 4.4.6 Questões a se considerar no trabalho com crianças pequenas | 196 |
| 4.5 Referências | 197 |
| 5. ALFABETIZAÇÃO E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 205 |
| 5.1 Pontos de partida | 205 |
| 5.2 A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na contemporaneidade | 206 |
| 5.3 Conceitos fundantes da BNCC para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 211 |
| 5.4 O processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 214 |
| 5.5 Os conceitos essenciais para o trabalho pedagógico em alfabetização e dos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental | 220 |
| 5.5.1 Aprendizagem da oralidade | 225 |
| 5.5.2 Aprendizagem da leitura | 225 |
| 5.5.3 Aprendizagem da escrita | 226 |
| 5.5.4 Aprendizagem da oralidade | 227 |
| 5.5.5 Aprendizagem da leitura | 228 |
| 5.5.6 Aprendizagem da escrita | 228 |
| 5.6 Referências | 232 |
| ÁREA DE LINGUAGENS | |
| 6 COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA | 236 |
| 6.1 Introdução da seção..... | 236 |
| 6.2 Perspectivas e tendência do componente curricular da Língua Portuguesa | 237 |
| 6.3 Finalidades/competências do componente curricular da Língua Portuguesa | 239 |



| | |
|---|------------|
| 6.4 Abordagem sobre os aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais na Língua Portuguesa | 242 |
| 6.5 Abordagem sobre as unidades temáticas da Língua Portuguesa | 243 |
| 6.6 Abordagem sobre os objetivos do conhecimento da Língua Portuguesa ... | 247 |
| 6.7 Abordagem sobre as habilidades do componente curricular da Língua Portuguesa | 257 |
| 6.8 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação do componente curricular da Língua Portuguesa | 257 |
| 6.9 Referências | 421 |
| | |
| 7 COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA | 423 |
| 7.1 Introdução da seção | 423 |
| 7.2 Perspectivas e tendências do componente curricular da Língua Inglesa | 423 |
| 7.3 Finalidades/competências do componente curricular da Língua Inglesa | 424 |
| 7.4 Abordagem sobre aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais na Língua Inglesa | 426 |
| 7.5 Abordagem sobre as unidades temáticas da Língua Inglesa | 426 |
| 7.6 Abordagem sobre os objetos do conhecimento da Língua Inglesa | 429 |
| 7.7 Abordagem sobre as habilidades do componente curricular da Língua Inglesa | 429 |
| 7.8 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação do componente curricular da Língua Inglesa | 430 |
| 7.9 Referências | 499 |
| | |
| 8. COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES | 501 |
| 8.1 Introdução da seção | 501 |
| 8.2 Perspectivas e tendências do componente curricular de Artes | 507 |
| 8.2.1 Os desafios/possibilidades com as TICS e a Cibercultura | 509 |



| | |
|--|------------|
| 8.2.2 A base nacional comum curricular como perspectiva para a(s) Arte(s) | 511 |
| 8.3 Quadro com anos escolares, unidades temáticas, objetos do conhecimento (conteúdos) e habilidades a serem desenvolvidas | 515 |
| 8.4 Referências | 643 |
| 9 COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 645 |
| 9.1 Introdução da seção | 645 |
| 9.2 Perspectivas e tendência do componente curricular da Educação Física: da ginástica à BNCC | 647 |
| 9.3 Finalidades/competências do componente curricular da Educação Física | 652 |
| 9.4 Abordagem sobre aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais | 654 |
| 9.5 Abordagem sobre as unidades temáticas | 656 |
| 9.6 Abordagem sobre os objetos do conhecimento da Educação Física | 660 |
| 9.7 Abordagem sobre as habilidades na Educação Física | 663 |
| 9.7.1 Educação Física na Educação Infantil | 663 |
| 9.7.2 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação em Educação Física | 665 |
| 9.8 Quadros com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades em Educação Física – por ano escolar | 668 |
| 9.9 Referências | 691 |
| ÁREA DE MATEMÁTICA | |
| 10 COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA | 693 |
| 10.1 Introdução da seção | 693 |
| 10.2 Perspectivas e tendências em educação Matemática | 695 |
| 10.3 Finalidades/competências específicas do componente curricular Matemática no Ensino Fundamental | 698 |



| | |
|--|------------|
| 10.4 A contribuição das Tecnologias Digitais para propostas inovadoras em educação Matemática | 699 |
| 10.5 As unidades temáticas do componente curricular Matemática no Ensino Fundamental | 700 |
| 10.6 Os objetos de conhecimento a serem trabalhados no Ensino Fundamental | 703 |
| 10.7 As habilidades relacionadas ao conhecimento matemático a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental | 703 |
| 10.8 Reflexões sobre planejamento e avaliação em educação Matemática a partir da BNCC | 704 |
| 10.9 A organização componente curricular Matemática em cada ano do Ensino Fundamental | 706 |
| 10.10 Referências | 809 |

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

| | |
|--|------------|
| 11 COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA | 812 |
| 11.1 Introdução da seção | 812 |
| 11.2 Perspectivas e tendências do componente curricular de Ciências | 813 |
| 11.3 Finalidades/competências do componente curricular Ciências da Natureza | 815 |
| 11.4 Abordagem sobre aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais | 816 |
| 11.5 Abordagem sobre as unidades temáticas | 817 |
| 11.6 Abordagem sobre os objetos de conhecimento | 818 |
| 11.7 Abordagem sobre as habilidades do componente curricular | 819 |
| 11.8 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação do componente curricular | 820 |
| 11.9 Quadro com anos escolares, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas | 821 |
| 11.10 Referências | 861 |



ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

| | |
|---|------------|
| 12. COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA | 864 |
| 12.1 Introdução da seção | 864 |
| 12.2 Perspectivas e tendência do componente curricular de História | 865 |
| 12.3 Finalidades/competências do componente curricular de História | 868 |
| 12.4 Abordagem dos aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais | 869 |
| 12.5 Abordagem sobre as unidades temáticas | 870 |
| 12.6 Abordagem sobre os objetos do conhecimento | 872 |
| 12.7 Abordagem sobre as habilidades do componente curricular | 872 |
| 12.8 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação do componente curricular | 873 |
| 12.9 As questões regionais e a parte diversificada | 874 |
| 12.10 Referências | 920 |
| | |
| 13. COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA | 922 |
| 13.1 Introdução da seção | 922 |
| 13.2 Perspectivas e tendências do componente curricular de Geografia | 928 |
| 13.2.1 Objetivo geral | 931 |
| 13.3 Finalidades/ competências específicas do componente curricular de Geografia | 932 |
| 13.4 Abordagem sobre aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais | 934 |
| 13.5 Abordagem sobre as unidades temáticas | 937 |
| 13.6 Abordagem sobre objetos do conhecimento da componente de Geografia do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental | 939 |
| 13.6.1 Habilidades | 941 |
| 13.7 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação da componente curricular de Geografia | 942 |



| | |
|--|------------|
| 13.8 Quadro com anos escolares, unidades temáticas, objetos do conhecimento (conteúdos) e habilidades a serem desenvolvidas | 945 |
| 13.9 Referências | 982 |

ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

| | |
|---|--------------|
| 14 COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO | 984 |
| 14.1 Introdução da seção | 984 |
| 14.2 Perspectivas e tendência do componente curricular do Ensino Religioso | 985 |
| 14.3 Finalidades/competências do componente curricular do Ensino Religioso | 985 |
| 14.3.1 Ensino Religioso é parte integrante do currículo | 985 |
| 14.3.2 Ensino Religioso na escola não é doutrinação | 986 |
| 14.4 Abordagem sobre aspectos relacionados ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais no Ensino Religioso | 988 |
| 14.5 Abordagem sobre as unidades temáticas do componente curricular do Ensino Religioso | 989 |
| 14.6 Competências específicas de ensino religioso para o Ensino Fundamental | 990 |
| 14.7 Abordagem sobre os objetos do conhecimento do componente curricular do Ensino Religioso | 990 |
| 14.8 Abordagem sobre as habilidades do componente curricular do Ensino Religioso..... | 991 |
| 14.9 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação do componente curricular do Ensino Religioso | 993 |
| 14.10 Quadro com os anos escolares, unidades temáticas, objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades a serem desenvolvidas no componente curricular do Ensino Religioso | 995 |
| 14.11 Referências | 1.009 |



| | |
|---|--------------|
| 15 TECNOLOGIAS DIGITAIS – PROPOSTA CURRICULAR AMPLANORTE | 1.011 |
| | |
| 15.1 Introdução | 1.011 |
| 15.2 Perspectivas e tendências das TDICS na educação | 1.012 |
| 15.3 Abordagens sobre temas, objetos de conhecimento e habilidades | 1.015 |
| 15.3.1 Tema 1: Cultura Digital | 1.019 |
| 15.3.2 Tema 2: Tecnologia Digital | 1.020 |
| 15.3.3 Tema 3: Pensamento Computacional | 1.022 |
| 15.4 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação das habilidades | 1.023 |
| | |
| 15.4.1 Planejamento e avaliação | 1.023 |
| 15.4.2 Formação docente | 1.025 |
| 15.5 Quadro com anos escolares, temas, objetos do conhecimento (conteúdos) e habilidades a serem desenvolvidas | 1.027 |
| 15.6 Referências | 1.083 |
| | |
| 16. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 1.085 |

1 INTRODUÇÃO

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*
Eduardo Galeano (1994, p.310)

Este texto é parte constitutiva da Proposta Curricular das redes municipais de ensino da região da Amplanorte que se reuniram de forma consorciada¹ para discutir e elaborar a política curricular dos municípios envolvidos, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), atendendo ao ordenamento político e jurídico do sistema nacional de ensino brasileiro.

Os objetivos da proposta curricular são: 1. Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações

¹ Este consórcio é fruto da parceria entre as Secretarias Municipais de Educação da região da Amplanorte, a Amplanorte e o SENAC, por meio do Programa Conexão Educacional.

que contribuam para assegurar a formação básica, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições educativas; 2. Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico das instituições educativas de Educação Básica; e 3. Orientar a formação continuada dos profissionais da Educação Básica das instituições educativas que integram as Redes Municipais de Ensino da Amplanorte.

Sendo assim, o texto busca discutir e problematizar a organização do sistema nacional de ensino brasileiro, destacando o conceito da Educação Básica e suas correspondentes finalidades e objetivos no processo de formação dos cidadãos que convergem para as instituições educativas mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Além disso, a partir das discussões realizadas com os gestores educacionais, pedagogos, orientadores educacionais, assessores e coordenadores pedagógicos e professores das respectivas redes envolvidos neste projeto, definem-se os princípios estruturantes, os valores norteadores e as diretrizes educativas que servem de base para o conjunto de discussões e estudos realizados com todos os profissionais da educação, considerando suas etapas, áreas de conhecimento e componentes curriculares de atuação, visando à construção de uma política curricular orgânica, sequencial e articulada que subsidie as práticas curriculares.

Por fim, são abordadas discussões relacionadas às diferentes categorias geracionais nas quais se inserem os estudantes que são atendidos no âmbito da Educação Básica (nas etapas e modalidades de ensino) de modo a demarcar os diferentes percursos formativos e a necessidade de se considerar essa peculiaridade na organização curricular, assim como nos processos de planejamento e avaliação inerentes ao ato de ensinar e aprender na perspectiva da formação e do exercício da cidadania e, por conseguinte, na consolidação de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade social.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Prof. Me. Vânio Cesar Seemann

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DA REGIÃO DA AMPLANORTE NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE ENSINO BRASILEIRO

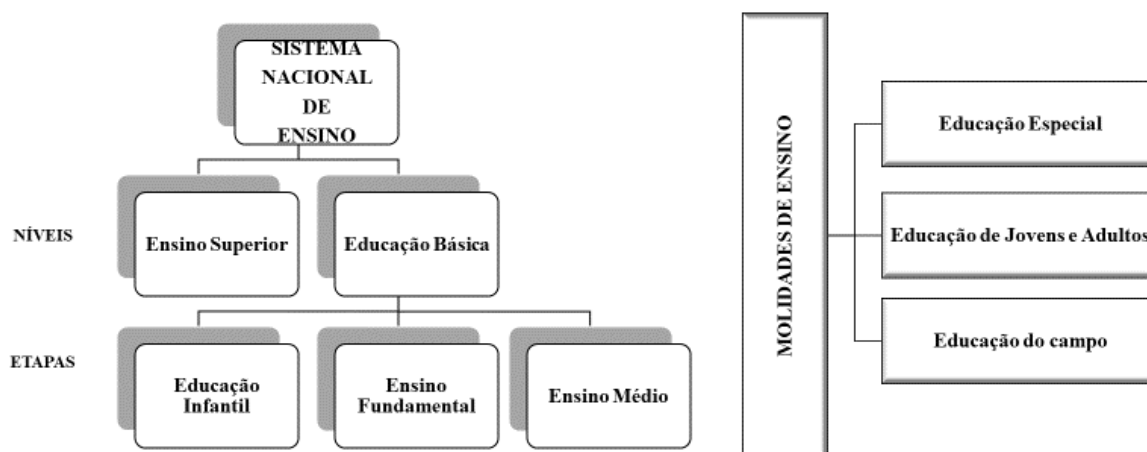
A política curricular da educação escolar brasileira é regulada por diversos dispositivos legais. O principal deles é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo a LDB, a educação escolar está organizada, nos termos do Art. 21, em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica, que abarca as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 21), tem como finalidade, de acordo com o Art. 22, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para alcançar a finalidade descrita, o dispositivo legal define um conjunto de diretrizes referentes aos conteúdos curriculares da Educação Básica que devem ser observados:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996, Art. 27)

Como se vê, os conteúdos devem convergir para a formação e para o exercício da cidadania numa perspectiva democrática, de modo a promover o encontro da biografia dos indivíduos com a biografia da humanidade, condição primordial quando em tela está o Estado democrático de direito, como é o caso do Brasil. Ademais, ao considerar as condições de escolaridade dos estudantes, é possível inferir que o estudante assume a centralidade do processo educativo e, como tal, pressupõe a existência de diferenças em termos de singularidades, culturas, ritmos e formas próprias de aprender que devem e precisam ser consideradas no âmbito das práticas curriculares. Ressalta-se, ainda, que o trabalho desponta como uma categoria a ser considerada no processo educativo por ser fundante e estruturante das relações sociais na contemporaneidade, sendo, portanto, primordial a compreensão das relações de produção, com suas tensões, continuidades e discontinuidades. E, por fim, vê-se que o desporto é outra dimensão destacada, não apenas pelas questões relacionadas à saúde e ao bem-estar, mas por entender-se a importância da consciência corporal no processo formativo das pessoas, já que o conhecimento e o desenvolvimento se dão numa relação permanente com os corpos.

Avançando na discussão, a LDB define um conjunto de modalidades de ensino que compõe transversalmente o sistema nacional de ensino, destacadas neste documento, considerando a abrangência desta Proposta Curricular: a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, conforme sistematiza a Figura 1.

Figura 1 – Organização do Sistema Nacional de Ensino brasileiro



Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que a Educação Básica é concebida como primeiro nível do Sistema Nacional de Ensino, no qual são organizadas as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com suas correspondentes modalidades. Na sequência, tem-se o segundo nível, que é o Ensino Superior, com a graduação e a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

No ordenamento jurídico e político, a Educação Básica é reconhecida como um dos pilares da cidadania. Desse modo, o reconhecimento da Educação Básica, pela sua inerência à cidadania e os direitos humanos, foi positivada como direito decorrente do reconhecimento do universalismo de vários direitos previstos no diploma constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o que vêm alavancando significativas mudanças, tanto no pacto federativo - no que se refere ao regime de colaboração - como na organização do trabalho educativo das instituições que exercem tal papel. Portanto, a Educação Básica é um direito de todo cidadão e é dever do Estado promovê-la, em conjunto com as famílias e a sociedade, partindo da compreensão de que seu coerente desenvolvimento pode convergir para “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, tal como estabelece o inciso III, Artigo 3, da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988).

Considerando a história da educação brasileira, observa-se que a emergência do conceito da Educação Básica no âmbito político deriva das tensões e disputas realizadas no âmbito da sociedade com o propósito de alavancar o desenvolvimento nacional, pautado nos ideais da justiça social, da democracia e da inclusão. Dessa maneira, a Educação Básica revela uma característica inovadora na medida em que pretende romper com a lógica hegemônica no sistema nacional de ensino, ou seja, a ruptura ou superação das tendências pedagógicas transmissivas de ensinar que, combinadas com formas de elitismo e assistencialismo, contribuíram para a proliferação de desigualdades educacionais e sociais (CURY, 2002).

Como destaca Marilena Chauí (1989), a declaração de direitos, nesse caso, coloca o direito à Educação Básica, o que não é uma obviedade para todas as pessoas. Nem todas as pessoas se reconhecem como sujeitos de direitos. Portanto, declará-los traz implicações sociais e políticas que exigem o reconhecimento, a afirmação e a responsabilidade de todos com a sua garantia.

Assim, o direito à Educação Básica, reconhecido e afirmado na LDB se espalhou, ao longo do tempo, aos mais diversos dispositivos legais no campo da educação escolar com o propósito de garanti-los na prática. Dentre esses dispositivos legais destacam-se, principalmente, o *Plano Nacional de Educação*, instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014, de 20 de julho de 2014, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010; e a *Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Com base no aludido, o papel político da Educação Básica assume a igualdade e a diversidade como princípios primordiais do direito à educação, em especial numa sociedade politicamente democrática e socialmente aspirante de maior igualdade entre as classes sociais e entre as pessoas que as compõem e as expressam tanto quanto o reconhecimento e afirmação de suas singularidades. Nessa perspectiva, encontra razão de ser uma política educacional inclusiva que esteja atenta e aberta a acolher e a ensinar todos aqueles que convergem para as instituições educativas, sem qualquer discriminação de origem, etnia, gênero, orientação sexual, religiosidade, deficiências e outros. Democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado são finalidades que permeiam a concepção

e o resguardo do direito à Educação Básica (CURY, 2008) e, como tais, reconhecer a educação como um bem comum no escopo das políticas de Estado é imperativo na atualidade.

Na organização da Educação Básica, identifica-se o seu caráter flexível, na medida em que deve se pautar no interesse do processo de ensino e aprendizagem e nas diferentes categorias geracionais atendidas (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos). Desse modo, tal etapa pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros tantos critérios, como destaca o Art. 23 da LDB. Diante disso, são definidas finalidades específicas para as suas diferentes etapas.

Referente à Educação Infantil, a LDB define que sua finalidade é promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29), sendo oferecida em creches, ou entidades equivalentes - para crianças de até três anos de idade - e pré-escolas² - para as crianças de quatro a cinco anos de idade (Art. 30). Como se pode ver, à Educação Infantil descortina-se o desafio de promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas das crianças, como direito ao desenvolvimento pleno. Nesse sentido, há o reconhecimento da criança como cidadã, como sujeito de direitos, a qual deve ser tratada com respeito e dignidade.

Destaca-se que a Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU (1929) afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. Além disso, a Constituição Federal (1988) em seu art.227, determina:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição Federal (1988) estabeleceu absoluta prioridade na garantia dos direitos das crianças. Tala determinação constitucional é emblemática por configurar-se como a primeira iniciativa no ordenamento jurídico para reverter a situação em que se encontrava o atendimento e a garantia dos direitos às crianças brasileiras. Essa situação era

² Segundo a o Art. 4º da LDB, o atendimento das crianças entre 4 e 5 anos é obrigatório e gratuito na pré-escola, configurando-se como dever do Estado promover a sua oferta.

baseada exclusivamente numa perspectiva assistencialista, filantrópica, focada na guarda e não na educação, limitando-se ao atendimento dos aspectos de higiene, alimentação e saúde das crianças.

Concernente ao Ensino Fundamental, nos termos da LDB, sua finalidade está assentada na formação básica do cidadão. Para alcançar tal finalidade, pressupõe:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Art. 32).

Com base no exposto, ao Ensino Fundamental³ a finalidade se assenta na tríade conhecimento-attitudes-valores. Ou seja, implica a socialização e a construção de conhecimentos que alavancam o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às diversas áreas do conhecimento de modo a compreender a realidade social e nela inserir-se de forma crítica, ética e responsável, respeitando e cuidando de si próprio, do outro e do mundo, sob uma ótica solidária, equânime, sustentável e democrática.

Atinente à jornada escolar no Ensino Fundamental, é definido que ela será de, no mínimo, quatro horas diárias, distribuídas em duzentos dias de efetivo trabalho escolar, totalizando oitocentas horas/ano. A ampliação progressiva da jornada educativa é uma meta a ser alcançada, conforme preveem a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua sexta meta. Destaca-se que a jornada de tempo integral será assim considerada sempre que o período de atividades educativas for igual ou superior a 7 (sete horas) diárias, durante os 5 (cinco) dias de semana, excluído o tempo para o almoço, ainda que esse seja realizado na unidade educativa.

Tais discussões, concepções e marcos legais permeiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação em 2017. É imperativo mencionar que a elaboração e aprovação da BNCC se configuram como uma das estratégias previstas no

³ O Ensino Fundamental, tal como define a LDB, tem duração de nove anos. Inicia-se aos 6 (seis) anos de idade e tem caráter obrigatório e gratuito nas escolas pertencentes ao sistema público de ensino (municipal, estadual e federal)

Plano Nacional de Educação (2014-2024) para o alcance de diversas metas na educação durante o decênio.

No que se refere às modalidades de ensino previstas na LDB, relacionadas às discussões imbricadas nesta Proposta Curricular de âmbito municipal, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura enquanto modalidade de ensino no Ensino Fundamental. É destinada àqueles estudantes que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, sendo, no caso do Ensino Fundamental, para os estudantes maiores de 15 anos. Tal como a LDB estabelece no Art. 37 e Art. 38, à EJA impõe-se o desafio de considerar, em seus desenhos e práticas curriculares, as características dos estudantes, portanto, seus interesses, expectativas, condições de trabalho e vida de modo a proporcionar oportunidades educativas significativas. Além disso, na organização político-pedagógica da EJA, segundo a LDB, sua oferta pode ser realizada por meio de cursos e exames que devem estar, preferencialmente, articulados com a educação profissional. Tal articulação pressupõe fortalecer a ideia da educação e da aprendizagem ao longo da vida, um imperativo na sociedade contemporânea e um indicativo da Unesco.

A Educação Especial, conforme a LDB, é definida como outra modalidade de ensino na educação escolar. Tal modalidade está voltada para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Deve ser desenvolvida, preferencialmente, na rede regular de ensino onde os estudantes citados estão matriculados regularmente (Art. 58).

De acordo com as necessidades peculiares desses estudantes e visando à consolidação da política educacional inclusiva⁴, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apontado como possibilidade de atendimento. Na organização do AEE são admitidas como alternativas de atendimento: a) atendimento na escola regular -

⁴ No escopo da política educacional inclusiva no Brasil, encontram-se importantes marcos regulatórios. Eles resultaram das lutas em favor do reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, gestados em escala global e nacional. Pela sua relevância no contexto político, destacar-se-ão dois deles. O primeiro é a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, proposta e aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário. No país, o referido documento foi aprovado e elevado a estatura de Lei por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949/2009. O segundo, é o Decreto Federal nº 7.612/2011, que implantou o *Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite*. Neste dispositivo jurídico, afirmam-se os compromissos e responsabilidades com a garantia do acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade para as pessoas com deficiência. Em conjunto, estes documentos políticos têm mobilizado ações e investimentos financeiros para promover a inclusão, afetando diversos setores sociais como a educação, a saúde, assistência social, trabalho e mobilidade.

preferencialmente; e b) atendimento em classes, escolas ou serviços especializados – nos casos em que os estudantes, pelas suas condições próprias, não são passíveis de serem integrados nas classes do ensino. (BRASIL, 1996, Art. 58, § 2º)

Diante disso, as redes municipais de ensino têm a responsabilidade político-pedagógica de promover a acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, há a emergência de um conjunto de ações a serem desenvolvidas. Dentre elas, destacam-se como principais: a) (re)pensar currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos orientados para o atendimento das necessidades de ensino e aprendizagem específicas dos estudantes; b) estabelecer, no âmbito do Ensino Fundamental, a terminalidade específica (para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento) e a aceleração de estudos (para os estudantes com altas habilidades ou superdotação); c) prover profissionais especializados para o AEE; d) promover a formação continuada para os profissionais da educação das classes regulares que atendem os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e) promover a educação especial para o mundo trabalho, como condição primordial para a efetiva inclusão dos estudantes na sociedade e no mercado de trabalho; e f) assegurar o acesso aos programas suplementares relacionados às diferentes etapas da Educação Básica (LDB, Art. 59).

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)⁵ assume lugar de relevo no âmbito da gestão político-pedagógica das redes.

Ana Paula Zarbato e Enicéia Mendes (2018) destacam que o DUA encontra ancoragem em pesquisas científicas sobre a aprendizagem, a partir das seguintes premissas:

- (i) A aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos do indivíduo, isto é, a quantidade de sono e alimentação adequada, as predisposições e as emoções, são fatores que precisam ser respeitados;
- (ii) É importante que os alunos tenham experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento;

⁵ Destaca-se que o DUA surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, a partir do conceito *Universal Designer Learning (UDL)*, traduzido no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O DUA consiste na construção de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos, como de serviços, produtos e soluções educacionais para a eliminação de barreiras à aprendizagem (CAST UDL, 2006).

- (iii) As emoções têm uma importância fundamental uma vez que motivam a aprender, a criar e a conhecer;
- (iv) O ambiente é muito importante. Os conhecimentos aprendidos precisam ser significativos e se essas aprendizagens não forem usadas em outros ambientes, tais conhecimentos e conexões estagnam-se. Destaca-se nesse princípio, não só a relação entre diferentes contextos de aprendizagem, mas também a transferência dessas aprendizagens para outros ambientes;
- (v) A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;
- (vi) Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;
- (vii) A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (ROSE; MEUER, 2002).

Percebe-se que o DUA considera que cada estudante é singular e, como tal, tem ritmos, formas e tempos diferentes de aprender. O sentido e o significado são primordiais para a aprendizagem dos conhecimentos e, neste desafio, os ambientes, os tempos os recursos tecnológicos a serem organizados e providos são decisivos, sobretudo, para transpor processos meramente centrados na memorização em favor de uma aprendizagem significativa, desafiadora e emancipatória, minimizando assim os óbices ou ameaças ao desenvolvimento integral dos estudantes no âmbito das instituições educativas.

Outra modalidade de ensino prevista na LDB é a Educação do Campo (Art. 28). Sua regulamentação, pelo Conselho Nacional de Educação, está estabelecida por meio de dois marcos legais. O primeiro deles é constituído pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, de 03 de abril de 2002. O segundo, as *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, de 28 de abril de 2008. A emergência do conceito da Educação do Campo no ordenamento jurídico da educação escolar brasileira representa um avanço em relação ao conceito de Educação Rural que pairou até então. Como ensina Roseli Salette Caldart (2012, p. 15):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Um novo sentido é atribuído à educação voltada para os sujeitos que vivem do e no campo⁶, ensejando o desafio de promover uma formação integral por onde transitam conhecimentos, culturas, valores e identidades. Nesta direção, o que está em jogo não é o fechamento dos possíveis horizontes para os estudantes do campo, mas ampliá-los ao mundo a partir do campo, por meio do diálogo com suas vivências, culturas e valores, de modo a lançar-lhes àquilo que há de mais humano e avançado na sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Desse modo, o campo não é concebido como o oposto ao urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades, onde os sujeitos participam e constroem identidades, memórias, sociabilidades e formas de produção da vida, numa íntima relação com a terra.

Diante disso, como destacam Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (1999), a escola do campo é aquela que está comprometida com a defesa dos interesses do homem que vive no campo e pelo campo, na construção de conhecimentos e tecnologias convergentes ao desenvolvimento político, social, cultural e econômico dessa população. Essa lógica, como aponta Michelle Freitas Teixeira (2012), aloja-se na ideia da Educação do Campo como princípio de uma educação emancipatória do sujeito local condição basilar para a sua constituição enquanto um sujeito histórico, enquanto cidadão.

A LDB, ao reconhecer a identidade da Educação Básica dirigida para a população do campo, define a observância das suas peculiaridades na organização curricular:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28)

À Educação do Campo, portanto, apresenta-se o desafio de repensar sua organização político-pedagógica e seus processos de ensino e aprendizagem, em estreita relação com a territorialidade do campo e com os sujeitos que nele e por meio dele vivem, constituindo suas identidades. Entender as relações, as culturas, as tecnologias, as possibilidades e os limites que engendram a vida no campo, é um imperativo para o

⁶ A Resolução CNE/CEB Nº 2/2008 define quem são os estudantes atendidos no âmbito da Educação Campo conforme o Art. 1º: “[...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

pensamento e a ação ética e política dos sujeitos do campo, e nisto, a atuação política da educação escolar revela-se promissora e decisiva.

Considerando que a Educação Básica é constituída por etapas distintas, nas quais encontram-se modalidades de ensino transversais com suas respectivas peculiaridades, tal como mencionado anteriormente, é importante destacar que, na sua organização, deve haver atenção ao seu caráter contínuo para assegurar a formação integral dos estudantes. Para tanto, a articulação, a sequencialidade e organicidade são fundamentais. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, assim define:

- I. a **dimensão orgânica** é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;
- II. a **dimensão sequencial** compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;
- III. a **articulação** das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto. (BRASIL, 2010, Art. 18) *Grifo nosso.*

Em foco está a tarefa de conceber um currículo que considere os estudantes em seus diferentes percursos geracionais e territorialidades, capaz de promover o desenvolvimento das competências e as habilidades que são requeridas neste momento histórico. Isto implica num desenho curricular e práticas curriculares que estejam ancoradas na lógica de um *continuum*⁷. No cerne da ideia da articulação das dimensões orgânicas e sequenciais da educação escolar, está a preocupação de eliminar ou minimizar as rupturas e tensões existentes nos processos de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, seja entre as fases constitutivas de cada etapa da Educação Básica, seja entre as diferentes etapas, ou ainda na relação intrínseca com as modalidades de ensino transversais.

⁷ A palavra *continuum* representa uma série de acontecimentos sequenciais e ininterruptos, fazendo com que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o final. Esta palavra é diretamente derivada do latim *continuum*, que pode ser traduzido literalmente como "contínuo". No sentido amplo desta palavra, *continuum* pode ser entendido como uma sequência que aparenta não ter intervalos, fazendo com que cada etapa seja muito similar a seguinte. Porém, nota-se que, após o término de um longo processo *continuum*, o início é diferente do final. Disponível em <https://www.significados.com.br/continuum/>. Acesso em 16 set. 2019.

Como buscou-se evidenciar, o ordenamento curricular na Educação Básica e suas respectivas modalidades colocam, no centro do currículo escolar, o estudante e a aprendizagem. O estudante é considerado como sujeito de direitos, um sujeito em desenvolvimento, um sujeito em formação que tem o direito de aprender. Requer uma formação que se pressupõe cidadã, pois, afinal, é dever das gerações educarem umas às outras, em diálogo, respeito e cuidado. Por esta razão, a Resolução CNE/CEB N. 4/2010, no Art. 6º, definirá o “Educar” e o “Cuidar” como dimensões inseparáveis e estruturantes da educação escolar.

Considerando o ordenamento jurídico no campo da educação escolar, esta Proposta Curricular está centrada nas discussões, reflexões e proposições em torno do nível da Educação Básica, privilegiando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com suas respectivas modalidades de ensino, cuja oferta é de competência primordial dos Municípios.

2.2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Pensar e propor uma política curricular impõe o reconhecimento de que a educação escolar é um processo social. Processo este só observável entre os seres humanos, como argumentaram os grandes pensadores humanistas de nossa história. É por meio da educação que se conquista a humanidade. Por conseguinte, entender as relações existentes entre a educação e a sociedade é de suma importância uma vez que as instituições educativas, com seus pensamentos e práticas curriculares, não são independentes ou soberanas em relação aos conhecimentos, saberes, valores, culturas, sociabilidades e formas de produção que se processam no âmbito das práticas sociais.

Com isto não se pretende afirmar que a educação escolar apenas reproduz passivamente aquilo que a sociedade determina, mas reconhecer que a sociedade imprime forte interferência na sua ação político-pedagógica. Nessa dinâmica, é preciso considerar que, dialeticamente, a educação e a sociedade se produzem mutuamente, produzindo mudanças e transformações nos mais diversos fios do tecido social, ou seja, na realidade humana, uma vez que a sociedade e a educação são produtos da ação ativa do ser humano (MARTIN-BARBERO, 2014). Por essa relação ser dialética, marcada por tensões, conflitos e disputas, pode-se inferir que a educação tem em si um potencial significativo

para alavancar mudanças e inovações na direção de uma sociedade mais justa e democrática.

O estudo sobre a teoria social revela que a definição de sociedade é uma tarefa complexa em virtude das polissemias e polifonias que gravitam em seu entorno. São tantos os sentidos e significados atribuídos que se corre o risco de não chegar à definição alguma, o que é perigoso do ponto de vista político. Isso não significa que as pessoas não tenham tais definições, mas sim, de que a definição exige constante reformulação diante dos movimentos, de ruptura e de permanência que se operam no âmbito das relações sociais.

Apesar de tal problemática, é assumida - nesta Proposta Curricular - a definição de que a sociedade é o complexo conjunto das relações sociais. É o *locus* onde os seres humanos se relacionam, agem e interagem, uns com os outros e com a própria natureza, no esforço conjunto de produzir a sua existência – o pensamento e a ação. É na sociedade que os seres humanos criam e satisfazem suas necessidades, das mais básicas às mais elevadas, no esforço de transformar a natureza a seu favor. Com base nessa definição, a condição de humanidade só é possível a partir da ação na sociedade e pela sociedade.

Nessa perspectiva, a sociedade pode ainda ser entendida, sobretudo na atualidade, como o conjunto de instituições sociais (família, escola, academia, Estado, igreja, dentre outros) que produzem conhecimentos e culturas onde se alojam valores morais, normas e costumes que são compartilhados entre os sujeitos sociais e os grupos sociais, definindo comportamentos. Portanto, a sociedade configura-se como uma identidade que afeta diretamente a construção da identidade dos sujeitos sociais. Entretanto, a sociedade – em termos de identidade – não é homogênea. Contradições, conflitos, tensões e disputas são inerentes à sua constituição identitária, produzindo fraturas nessa imagem.

Referente à sociedade contemporânea, é importante assinalar um aspecto que lhe é próprio, isto é, a presença de intensas e aceleradas mudanças que vêm impactando diretamente as sociedades humanas e, conseqüentemente, a própria educação. Tais mudanças, em linhas gerais, têm sido alavancadas a partir de novos fenômenos sociais que surgem dos campos econômico, científico e tecnológico nas últimas décadas.

No campo econômico, vê-se o rearranjo das formas de produção do capitalismo na busca da ampliação do lucro e de novos mercados, alterando a organização do trabalho numa direção degradante, a partir de uma orientação econômica neoclássica. (ANTUNES; BRAGA, 2009).

No campo da ciência, tem-se o crescimento exponencial da produção de novos conhecimentos, impelindo os sujeitos a apropriarem-se de tais produções de modo a ressignificar seus saberes e ações, fazendo, inclusive, emergir a necessidade de uma educação continuada ao longo da vida. Além disso, novos posicionamentos foram estabelecidos nas relações de poder diante do conhecimento científico produzido. (SILVEIRA; BAZZO, 2005)

No campo tecnológico, por sua vez, percebe-se o advento das tecnologias da informação e da comunicação digital (TICD) que romperam a fronteiras territoriais e temporais, disseminando informações em tempo real e instantâneo, constituindo novas sociabilidades e relações políticas entre os sujeitos sociais e as instituições sociais por meio das mídias sociais. (CASTELLS, 1999)

Na configuração deste cenário social, denominado de “modernidade líquida” por Zygmunt Baumann (2001), o sociólogo evidencia que a cultura tem se voltado para o estímulo descomedido ao individualismo, diversificando as opções de escolha em uma sociedade de consumo que tem resultado na perda de uma visão crítica sobre as coisas, sobre as pessoas e sobre os valores que nos circundam. Portanto, desponta uma cultura da personalização em que os desejos individualistas passam a ter mais valor do que os desejos e interesses coletivos limitando a cidadania à condição de consumidor.

Adensando a discussão, como destaca Gilles Lipovetsky (2011), esse é o tempo-espaço marcado pelo ideário da “era do vazio”. Isto é, uma sociedade em que predominam a velocidade, a indiferença aos conteúdos, a comunicação sem finalidade e sem público, o desejo de se expressar, de se manifestar a respeito de nada, sem o compromisso com a verdade dos fatos. Comunicar por comunicar, expressar-se sem qualquer outra finalidade a não ser a da própria expressão e ser ouvido por um micropúblico, fazendo disseminar a depressão, o suicídio, as violências, as discriminações. Essa é a lógica predominante na era do vazio. Desse modo, paira o isolamento do ser social e a valorização do ser individual. É paradoxal o fato de que quanto mais as cidades desenvolvem possibilidades de encontros, mais os indivíduos se sentem sós, quanto mais as relações se tornam livres, emancipadas das antigas restrições, mais rara se torna a possibilidade de conhecer uma relação intensa.

É nesta conjuntura social que a educação persiste em ser reconhecida como um processo civilizatório, humanizador. Na obra intitulada “O que é educação”, um clássico

texto no campo da educação brasileira, Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 10-11) ressalta:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

A educação, como processo humanizador, não acontece apenas nas instituições educativas, mas nas famílias, ruas, igrejas, clubes, no trabalho, nas mídias sociais, dentre tantos outros lugares sociais.

Contudo, há que se destacar que mediante os avanços da ciência e da tecnologia e a complexificação das relações sociais ao longo da história, a escola se fez necessária para a formação dos cidadãos o que, paulatinamente, impôs a necessidade da afirmação e proteção do direito à educação escolar.

Como evidenciam os estudos de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), a educação escolar é uma invenção social que supõe a organização de um “tempo livre e não produtivo”. Tal tempo não tem outra forma de acesso que não seja através das instituições educativas formais. Essa ideia tem sido recorrente desde a Grécia antiga e se manifesta necessária na atualidade. O que os autores buscam afirmar é o fato de que as experiências organizadas e realizadas pelas instituições educativas promovem o confronto com as coisas públicas por meio do encontro com o conhecimento. Dessa maneira, as instituições educativas significam “[...] conhecimento em prol do conhecimento e a isso chamamos de estudo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 40). O estudo, portanto, é o tempo e o lugar em que práticas são compartilhadas para a produção de sentidos e significados sobre o sujeito, o outro, a sociedade e a natureza, comportando em si uma projeção de futuro possível.

As discussões de Messchelein e Simons (2013), ao tratar da educação escolar como um “tempo livre e não produtivo”, suscitam uma importante reflexão sobre a valor intrínseco da educação escolar que é a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Portanto, valores pragmatistas, utilitaristas e instrumentalistas - em voga nas políticas

educacionais globais na atualidade, tal como identifica Stephen J. Ball (2014) - são um atentado naquilo que se configura a sua razão de ser, enfraquecendo sua possibilidade humanizadora.

Desse modo, infere-se que a educação escolar, pela sua natureza e valor intrínseco, requer que o tempo dos estudos seja organizado e realizado de maneira que seja observada a qualidade das relações e interações estabelecidas (estudantes-estudantes, estudantes- professores, estudantes-professores-conhecimento, comunidade escolar-sociedade). Nesse horizonte, Arroyo (2012) lembra que a colaboração, a solidariedade, o respeito à alteridade e à liberdade devem ser valorizados e assegurados, já que as vivências curriculares ensinam e influenciam a ação dos sujeitos na vida social. É nesta perspectiva que se pode pensar uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Sobre a “qualidade social” da educação escolar, as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* em seu Artigo 9º. definem:

Art. 9º A escola de **qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem**, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

- I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
- V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. *Grifo nosso*

Com essa concepção de qualidade, entende-se que à educação e à instituição educativa (creches, pré-escolas ou escolas) está posto o desafio de reinventar-se. Para se

pensar tal reinvenção, Leonardo Boff, no prefácio da obra *Reiventando a educação*, de Muniz Sodré (2012,) traz uma importante orientação:

A educação demanda iniciar criativamente as pessoas na realidade do mundo e no jogo da vida onde se realiza a convivência humana, na qual se assimilam as tradições do passado, valorizam-se visões generosas do mundo, constroem-se sentidos de vida e se aprende a lidar com a contraditória e conflitiva *condition humane* sempre aberta para cima e para frente”. (SODRÉ, 2012, p. 8)

Essa orientação leva à percepção de que a cultura escolar precisa ser ressignificada de modo a torná-la mais permeável aos interesses e expectativas dos estudantes e os seus ritmos de aprender. Para tanto, propor novos arranjos curriculares que se distanciem da padronização, homogeneização e do instrumentalismo que são expressão de uma concepção filosófica essencialista no campo educacional, é uma tarefa ética que é necessária caso se pretenda consolidar os princípios fundamentais da nação brasileira que se assentam na cidadania e na dignidade da pessoal humana, tal como previsto na Constituição Federal do Brasil (1988), também denominada de “Constituição Cidadã”.

Destaca-se que a estes princípios fundamentais, reconhecidos e afirmados no diploma constitucional, articulam-se os princípios gerais da educação escolar, definidos pela LDB:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996, Art. 3º)

Como se percebe, a igualdade, a liberdade, o pluralismo e a diversidade constituem aspectos centrais nos princípios da educação escolar que implicam diretamente na gestão e na qualidade social da educação, marcadamente conectada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Além disso, é reconhecido o papel social e político dos profissionais da educação, o que requer a sua valorização em termos de formação, salário e carreira. No conjunto, tais princípios pretendem a consolidação de uma escola pública

universal, laica e gratuita, concebida como estratégia política para a consolidação da democracia e do desenvolvimento da sociedade brasileira.

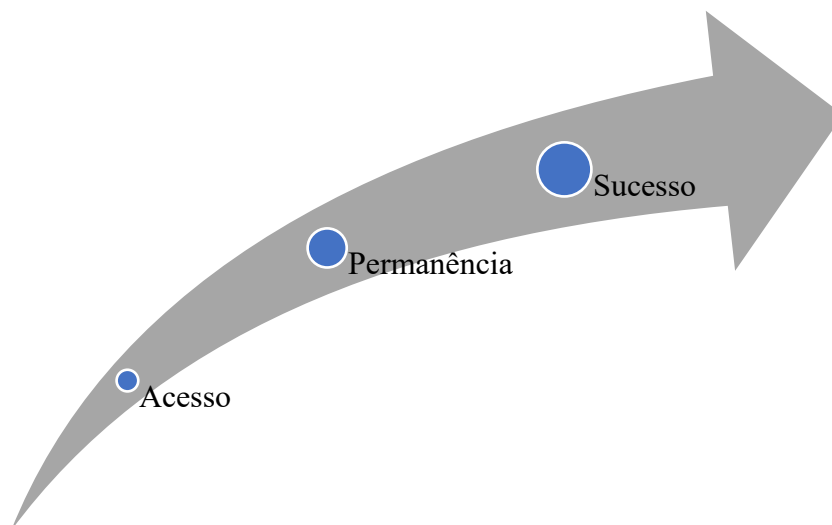
Por fim, e não menos importante, ao se pensar as possibilidades da reinvenção da educação escolar, é seminal considerar, no âmbito do ordenamento jurídico, o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069/1990, em seu Art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, Art. 3º).

Destarte, o ECA é um documento político emblemático para a Educação Básica na medida em que recoloca as crianças e o adolescentes no escopo das políticas sociais, nas quais se inscreve a educação, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, como cidadãos. Disto derivam responsabilidades às famílias, ao Estado e à sociedade como um todo para garantir a proteção integral. É nessa proposição legal que a educação integral se reforça como um imperativo que irá demandar metas, ações, estratégias e investimentos no campo da educação escolar.

Ressalta-se que a sociedade brasileira avançou consideravelmente na produção do ordenamento político e jurídico da educação escolar, fruto de tensões e disputas por inscrições mais democráticas, humanizantes e emancipatórias. Contudo, a análise sobre a realidade educacional revela uma grande distância entre o instituinte e o instituído. Na Educação Básica não foi alcançada a plena universalização do acesso. No Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos constata-se que a evasão, o abandono e a distorção idade/ano escolar são expressivas, evidenciando problemas na permanência. A acessibilidade para os estudantes deficientes ainda é frágil. Além disso, considerados os níveis de aprendizagem alcançados pelos estudantes, identificam-se muitas precariedades que comprometem o sucesso escolar. Diante desse contexto educacional, na Figura 2 apresentam-se os desafios chave para a Educação Básica.

Figura 2 – Desafios chave para a Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assegurar o acesso dos estudantes, em suas diferentes categorias geracionais, às instituições educativas de Educação Básica é um imperativo legal e moral na contemporaneidade, o que representa a oferta de oportunidades igualitárias para que os sujeitos possam acessar as formas mais elaboradas do conhecimento e desenvolverem-se integralmente. Contudo, assegurar o acesso não é suficiente, é preciso também que seja assegurada a permanência, outro grande desafio, o que implica no enfrentamento da evasão escolar, da distorção idade-ano escolar e da reprovação. Para tanto, práticas curriculares que valorizem a protagonismo, a autoria, a autonomia e a consideração dos contextos de vida dos estudantes como ponto de partida do trabalho educativo têm se revelado de grande potência, tanto para assegurar a permanência, mas sobretudo, para o sucesso escolar. Tal sucesso é outro grande desafio, e, nesse caso, entendido como a efetiva aprendizagem dos estudantes, sob a mediação dos professores, sobre os conhecimentos escolares, saberes, atitudes e valores que são essenciais à formação e o exercício da cidadania.

O enfrentamento desses desafios para o alcance de uma educação democrática e democratizante enseja medidas complexas que não se restringem à ação e responsabilidade das instituições educativas e dos profissionais da educação, mas envolvem a corresponsabilidade das famílias, do Estado e da sociedade, pois, como nos lembra Gert Biesta (2013), é responsabilidade ética da sociedade e do aparato estatal garantir a educação de seus cidadãos.

2.3 A “FORMAÇÃO INTEGRAL” E O “DIREITO À APRENDIZAGEM”: princípios estruturantes da proposta curricular para a educação básica nas redes municipais de ensino da região da Amplanorte

A Proposta Curricular das redes municipais de ensino da região da Amplanorte adota como princípios⁸ estruturantes das práticas curriculares a **formação integral** e o **direito à aprendizagem** pela sua importância no escopo das políticas educacionais voltadas à Educação Básica. São princípios por serem reivindicações dos profissionais da educação, pesquisadores, institutos de ensino superior, gestores, dentre tantos outros atores sociais e, sobretudo, uma demanda que emerge das práticas sociais em favor da formação e o exercício pleno da cidadania. Tais princípios se instituem como resultante das caminhadas palmilhadas por cada uma das redes de ensino no firme propósito de consolidar uma escola pública gratuita, laica, universal e de qualidade social.

A questão da formação integral do ser humano tem sido objeto de estudo de pensadores do campo da Filosofia, da Sociologia e da Pedagogia desde a Antiguidade. Como evidencia Werner Jaeger (2001), a *Paideia*, na Grécia do século IV a.C., dá concretude a essa afirmação. Segundo o autor, a *Paideia* representava o desejo de promover o desenvolvimento integral do cidadão grego pelo reconhecimento da necessidade de promover a sua condição humana, ou seja, desenvolver o pensamento e a ação política no interior da *pólis*. A ideia de uma formação integral persistiu ao longo do tempo, influenciando muitos pensadores na construção de teorias sobre o ser humano e a educação, muito embora seus significados e definições tenham se alterado em razão dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais (PONCE, 1981; MANACORDA, 1996).

Assim, a ideia de forjar uma educação integral, frequentemente associada à emancipação dos sujeitos, balizou a construção de teorias, marcadamente relacionadas com uma concepção filosófica de ser humano, tanto do âmbito das teorias tradicionais como das teorias críticas.

⁸ Do latim *principium*, o princípio é o primeiro instante de algo. Trata-se, portanto, do começo ou início. Princípio também é o ponto que se considera como inicial numa extensão, a origem ou a causa de algo e a razão fundamental ou a base sobre a qual assenta qualquer matéria ou tema, que neste caso, refere-se ao currículo.

Na constituição da educação escolar moderna brasileira, a educação integral emergiu a partir do movimento escolanovista. A publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no ano de 1932, tendo como redator Fernando Azevedo é um marco histórico. É reconhecido nesta dinâmica histórica o papel decisivo de Anísio Teixeira com suas ideias relacionadas à Pedagogia Nova, fortemente influenciado pelas ideias e propostas de Dewey, durante sua passagem pelos Estados Unidos da América.

Dewey, considerado um filósofo pragmatista, era opositor ao modelo tradicional de ensino. Suas ideias foram fortemente influenciadas pela Biologia e pelo darwinismo. A partir disso, tinha o entendimento de que a existência da vida era sinônimo de atividade, portanto, a adaptação do ser vivo ao ambiente era imprescindível para a existência. Assim, é por meio da ação ativa que o ser vivo assume a condição de existir. Associando esse pensamento biologicista à Psicologia e a Pedagogia, Dewey defenderá a tese de que o ser humano se desenvolve por meio da ação e da experiência ativa. (CUNHA, 1986; CUNHA, 2002)

Nessa linha de raciocínio, o filósofo pragmatista valorizou a experiência como elemento decisivo na formação dos indivíduos, afinal, é pela experiência que os conhecimentos são produzidos e reconhecidos. Nessa lógica, a educação escolar é a via pela qual os indivíduos adquirem a possibilidade de suprir as necessidades para crescer e se desenvolver. Portanto, aprender é viver e promover a vida é o desafio inerente da educação escolar. Por essa razão, o ato de aprender é algo próprio do estudante, e como tal, uma ação que lhe cabe. O professor, por sua vez, é um guia, um direcionador do crescimento e do desenvolvimento do estudante.

As ideias de Dewey exerceram grande força na mentalidade educacional brasileira, não apenas no âmbito da Pedagogia Nova, mas até os dias atuais. Como destaca Marcos Vinícius Cunha (2002, p. 248):

O Brasil pode não ter sido importante para John Dewey, mas podemos dizer, seguramente, que o filósofo-educador norte-americano desempenhou um relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros especialmente nos anos de 1930.

Segundo Libânia Nacif Xavier (2002), o escolanovismo representou um movimento de intelectuais brasileiros de diferentes setores, reconhecidos como “Pioneiros da Educação Nova”, com o objetivo de influenciar a organização do Estado no interior da

República e de estabelecer um sistema educacional brasileiro, bem como de instituir novos posicionamentos de poder no âmbito da política educacional. Sob o lema da “reconstrução educacional”, o seu objetivo era “[...] a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade (XAVEIR, 2002, p. 30).

No cerne da proposta educacional dos pioneiros da educação nova, alojava-se a intenção da “modernização”. Modernização que implicava em duas frentes de atuação. A primeira,

“[...] significava alterar estruturas arraigadas do sistema educacional que refletiam, em grande parte, o poder exercido pela Igreja Católica sobre a educação escolar e a formação espiritual do povo brasileiro, desde o período colonial” (XAVIER, 2002, p. 36).

Por conta disso, a defesa de uma escola pública laica foi vigorosa. A segunda implicava em estabelecer um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, pautado no modelo industrial, racionalizador e democrático como condição primordial para promover o progresso. Progresso esse que só seria alcançado mediante a universalização da educação escolar pública e gratuita ao povo. Nesse caso, repousava a disposição de romper com o conservadorismo, típico do Império, que resistia em permanecer no centro das decisões políticas e econômicas no Brasil.

O pensamento escolanovista, no que se refere à educação integral e em tempo integral, alcançou forte êxito nas experiências educacionais desenvolvidas em Salvador (BA) e Brasília (DF), nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Tais experiências tiveram como modelo pedagógico as escolas-classe e as escolas-parque e foram emblemáticas da Pedagogia Nova e seus métodos ativos, defendida por Anísio Teixeira. Contudo, elas não lograram êxito em termos de ampliação por todo o território nacional, sobretudo, pelas mudanças no cenário político com o advento do regime militar (CAVALIERE, 2002, 2007, 2009).

Como referência em Ana Maria Cavaliere (2009), entende-se que nos anos 1980 houve o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro. A proposição, nesse caso, é de Darcy Ribeiro, preservando em boa parte os acúmulos pedagógicos das experiências de Anísio Teixeira, porém com um marco diferencial que foi estabelecer, num único espaço, a sua realização. Com isso, rompe-se a

ideia do turno e do contraturno da concepção anisiana, em favor de uma instituição educativa de turno único, agrupando num único espaço todas as atividades curriculares. Como destaca a autora, nesse mesmo período, diversas redes estaduais e municipais desenvolveram experiências voltadas ao desenvolvimento de uma educação integral em jornada escolar de tempo integral, tendo como horizonte a formação integral dos estudantes. No conjunto, essas experiências pontuais, com seus princípios políticos, impulsionaram e influenciaram a construção de políticas educacionais no Brasil que reverberaram no ordenamento jurídico, mais especificamente, na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nos Planos Nacionais de Educação (2000 e 2014), dentre outros tantos marcos regulatórios.

Se por um lado o ordenamento jurídico avançou no sentido de reconhecer a necessidade de promover a educação integral dos estudantes, visando a garantir o direito à formação integral básica aos cidadãos, no contexto da prática vê-se que essa é uma questão que revela problemáticas ainda não resolvidas, tanto em termos conceituais, como em termos de sua consolidação efetiva. Isso significa que embora pareça ter sido alcançado um certo patamar de consenso referente à ideia de que a educação escolar deve promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos indivíduos, como condição primordial para o desenvolvimento dos cidadãos e para sua ação ativa e crítica na vida social e no mundo do trabalho, na prática isso não é verdade. A compreensão sobre a educação integral nos textos políticos encontra-se marcada por contradições e paradoxos que afetam diretamente as práticas curriculares e a gestão educacional dos sistemas de ensino.

Ao analisar este quadro da política de educação integral no Brasil, Ana Maria Cavaliere (2009) evidenciou e categorizou quatro tendências existentes. A primeira tendência está relacionada à compreensão da “educação integral no estatuto da escola de tempo integral”. Ou seja, a educação integral está limitada à mera ampliação da jornada escolar (mais do mesmo), uma visão restrita, segunda a autora. Essa compreensão se materializa na LDB (1996) e no *Plano Nacional de Educação - 2014/2024* (2014). A segunda tendência está assentada na compreensão de que a “educação integral enseja o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (cognitivas, corporais, éticas, estéticas, linguísticas e socioemocionais) dos estudantes. Nesse caso, há alusão de que os processos pedagógicos devem ser organizados em estreita relação com o desenvolvimento das diferentes categorias geracionais, considerando os estudantes em sua integralidade. As

Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010) são emblemáticas deste entendimento. A terceira tendência presume a “educação integral por meio da integração dos conhecimentos e saberes”.

A realidade em sua totalidade é tomada como uma categoria central na organização curricular exigindo abordagens interdisciplinares e transdisciplinares no tratamento do conhecimento. Com isso, a intenção é romper com a especialização e a fragmentação dos conhecimentos nos campos disciplinares, resultante do modelo científico positivista. Os estudos do campo Currículo são emblemáticos desta posição (MOLL, 2012). Por fim, a quarta tendência é referente à “educação integral como intersetorialidade”. A ideia central é de que a educação integral se faz por meio da articulação da ação das instituições educativas com a ação comunitária no sentido de ampliar parcerias para a ampliação da jornada escolar (sobretudo em unidades educativas que não têm as condições físicas para ofertar a jornada escolar em tempo integral) e ampliar o leque das oportunidades de aprendizagem por meio da ação dos estudantes em projetos sociais nas comunidades. O Programa Mais Educação (2009) e no Programa Novo Mais Educação (2017), propostos pelo Ministério da Educação, dão concretude a essa tendência.

Apesar das divergências conceituais evidenciadas por Cavaliere (2009), um aspecto é revelador: a educação integral ocupa lugar de relevo nas políticas educacionais na atualidade e se impõe como um direito dos estudantes na Educação Básica. É na perspectiva de reconhecer e afirmar a formação integral como um direito dos estudantes que esta Proposta Curricular se direciona, ou seja, buscando subsidiar as práticas curriculares com a finalidade de promover a formação *omnilateral* dos seres humanos que, cotidianamente, convergem para as instituições educativas da Educação Básica.

Desse modo, parte-se do entendimento de que a educação integral enseja a ideia da formação integral ou a formação *omnilateral*. Isso pressupõe que as práticas curriculares serão organizadas considerando o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (cognitiva, lúdica, corporal, ética, estética, socioemocional, dentre outras) dos estudantes. Assim, os processos de planejamento, realização, acompanhamento e avaliação das práticas curriculares têm o desafio de considerar os estudantes em seus diferentes percursos geracionais (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, adolescentes, jovens, adultos e idosos), vistos em sua totalidade de seres humanos, com

desenvolvimentos e ritmos peculiaridades, situados em contextos políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais.

Com isso, o que se espera é superar a dicotomia entre o corpo e a mente, tradicionalmente instalada nos currículos da educação escolar e, mais que isso, reconhecer que os estudantes são sujeitos de direitos e, como tais, são totalidades que se fazem presentes por meio da sua ação neste mundo, onde são produtos e produtores, pela própria natureza social do ser humano. Isso remete à vontade política e ética de avançar para além da instrução, associada ao desenvolvimento isolado da cognição, a partir de uma visão transmissiva de conteúdos escolares. Não significa, em hipótese alguma, abdicar do papel político que as instituições educativas da Educação Básica possuem de promover o acesso ao conhecimento científico e às culturas; mas sim de reconhecer que o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes requer que se promovam diálogos com os seus saberes, encontros com suas necessidades e interesses para produzir sentidos e significados, procedimentos pedagógicos que se lastreiem nos seus percursos de desenvolvimento aprimorando a curiosidade e a criatividade. Enfim, reconhecer que os estudantes possuem corpos e que é a partir desta referência que os sujeitos constroem suas identidades e forjam suas ações e experiências.

Enfrentar o desafio de promover a formação integral dos estudantes, como ressalta Gilberto Luiz Alves (2005), é uma derivação do entendimento de que o estudante, enquanto ser humano, é um ser histórico, um ser político. Portanto, são constituídos seres humanos em suas relações sociais, na relação com os outros e na relação com a natureza. Enquanto um se constitui com o outro, o outro também se constitui, e juntos se relacionam com a natureza, num movimento dialético, naquilo que se constitui a práxis humana. Ser e estar presente na práxis humana é uma condição básica de todo ser humano e é neste lugar que a educação escolar tem a sua razão de ser. A educação escolar amplia as possibilidades enquanto seres praxiológicos. Considerando os avanços científicos e pedagógicos alcançados na atualidade, já não é mais possível insistir em concepções e práticas que polarizam a objetividade e a subjetividade, a interioridade e exterioridade, o mundo das ideias e mundo material, mas conceber que são dimensões que estão relacionadas intrínseca e reciprocamente.

Reconhecer os sujeitos como “sujeitos multidimensionais” ou enquanto “sujeitos integrais” acarreta o compromisso com uma educação inclusiva em que o acesso,

permanência e sucesso de todos e para todos valoriza a singularidade e a diversidade humana, em termos sociais, políticos e culturais, os diferentes grupos sociais a que pertencem os estudantes que envolvem os aspectos de origem, território, gênero, cor, etnia, categoria geracional, orientação sexual.

É nessa tessitura conceitual que se insere o reconhecimento e fortalecimento do “direito à aprendizagem” como um princípio estruturante nesta Proposta Curricular que visa a se disseminar e consolidar nas instituições educativas. Ancorados nos estudos de Tristan McCowan (2015), o que se pretende afirmar é que o direito à aprendizagem configura-se um direito humano por ser: 1) um valor intrínseco; 2) por exigir engajamento nas práticas curriculares, 3) por implicar no aproveitamento ao longo da vida; e 4) por estar em consonância com o conjunto de direitos humanos existentes. A seguir, explana-se sobre cada uma dessas características.

Quando se considera o direito à aprendizagem, essa tem um valor intrínseco, ou seja, não se trata de um valor instrumental, ou um suplemento para outros direitos como assegurar aspectos de bem-estar, por exemplo, mas sim, um direito subjacente a todos os outros. Portanto, nesse caso, o direito à aprendizagem está imbricado com a ideia de afirmação e formação das identidades, de formação integral e exercício pleno da cidadania.

O direito à aprendizagem pressupõe engajamento nas práticas curriculares, portanto, reivindica a participação das pessoas em aprendizagens significativas, isto é, os estudantes e os profissionais da educação são protagonistas na aprendizagem: exercem sua vez, fala e escuta, colaboram, negociam, discutem, pesquisam, produzem conhecimentos coletivamente e desenvolvem competências e habilidades, a partir de valores teoricamente fundamentados e eticamente justificados, empreendendo atitudes responsáveis consigo, com o outro e com o mundo.

Destaca-se que o direito à aprendizagem não se limita a definir resultados universais de aprendizagem, por entender a imprevisibilidade que é inerente ao ato de ensinar e aprender e a necessidade da liberdade na aprendizagem. Também não se limita a um determinado período da vida ou destinado a uma única categoria geracional. O direito à aprendizagem abrange a infância, a adolescência, a juventude, a adultez e a velhice e deve perspectivar o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, possibilitando a compreensão da realidade social e a intervenção consciente nela, inclusive, possibilitando a construção de projetos e esperanças de vida individual e coletiva, sem se esquecer das

relações que lhes são imanentes. Isso significa reconhecer que todas as pessoas têm o direito de acessar à escolarização como forma de se qualificar ao longo de sua vida, pois não há limites nesta direção, sobretudo, se considerarmos os avanços científicos e tecnológicos que se avolumam em grande velocidade.

O direito à aprendizagem está em consonância com outros direitos humanos, pois as práticas curriculares devem ser pensadas e realizadas de modo que não se infrinja a integridade física e a dignidade dos estudantes, assim como deve ser observada a liberdade de pensamento, dentre outros tantos direitos. Portanto, o direito à aprendizagem pressupõe sobre o que se considera como educação. Deve ser caracterizada tanto pela consciência como pela disposição, isto é, os estudantes devem estar conscientes de que eles estão envolvidos em um processo intencional de aprendizagem, que existem finalidades e objetivos em tais aprendizagens e ter à disposição (algum desejo ou motivo que lhe gere vontade) para estar envolvido em tal processo de suma importância na sua constituição identitária e na sua formação e exercício cidadão.

Para que se engendrem práticas curriculares comprometidas verdadeiramente com a formação integral e o direito à aprendizagem, as instituições educativas de Educação Básica necessitam fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, equidade, diversidade, solidariedade, inclusão e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento das pessoas, em suas diferentes categorias geracionais, nas dimensões individual e política, enquanto cidadão cômico de seus direitos e deveres. Como se vê, o desafio central com a escolha dos princípios estruturantes desta Proposta Curricular é subsidiar e promover o desenvolvimento de uma educação emancipatória e libertadora, condizente com as demandas e necessidades que emergem das práticas sociais no século XXI.

2.4 AS CATEGORIAS GERACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: implicações para a proposta curricular

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio basilar da ação educativa. É responsabilidade das redes municipais de ensino assegurar as condições para que os estudantes (bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos e idosos) com suas respectivas

singularidades (relacionadas às diferentes condições sensoriais, físicas, socioemocionais, gênero, etnias, origens, etnias, gênero, crenças e culturas) tenham o direito à educação e o direito à formação integral garantidos em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Diante disso, a política curricular tem o desafio de propor a reinvenção da cultura organizacional e das tradições curriculares enraizadas no pensamento liberal que marcou a constituição da educação escolar moderna. De acordo com António Nóvoa (1992, p. 32):

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida *ad intra* e *ad extra* às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua ‘interioridade’, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas.

O desenvolvimento coerente das práticas curriculares na atualidade conclama a revisar as concepções existentes a partir do diálogo com o meio social, considerando-o como diverso e múltiplo. Multiplicidade e diversidade essas que também caracterizam os estudantes. Nesse sentido, é primordial superar a organização das práticas curriculares dirigidas a partir de uma visão universalista de estudante, como se todos fossem iguais, vivessem da mesma maneira, a partir de uma referência única de ser criança, desconsiderando as demais categorias geracionais beneficiárias da Educação Básica brasileira.

Como explica Manuel José Sarmiento (2005, p.366-367):

[...] ‘geração’ é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto.

Considerando o conceito de “geração” apresentado, entende-se que no âmbito da educação escolar realizada nas redes municipais de ensino da região da Amplanorte a questão das categorias geracionais é um aspecto fundamental para a organização das práticas curriculares. Com isso, há o reconhecimento de que a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso são sujeitos sociais e sujeitos de direitos. Como tais, são caracterizados por peculiaridades em seus percursos de desenvolvimento e de vida.

Reconhecer essas peculiaridades não significa hierarquizá-las entre si, mais reconhecer que se configuram como tempos e lugares de um justo e digno viver. O olhar atento sobre as categorias geracionais – como os estudos no campo da Sociologia da Educação têm demonstrado – requer ainda o entendimento de que as categorias geracionais não são homogêneas, na medida em que nelas se situam sujeitos singulares que vivem singulares experiências cotidianas. A partir de tais experiências, marcadas pela pluralidade, tensões e conflitos, constroem-se formas diversas de ver, sentir, agir e conviver na realidade social, produzindo, portanto, sentidos e significados com as quais a educação escolar precisa dialogar.

Diante de tal panorama, buscar-se-á lançar luzes sobre os estudantes concretos, a partir das categorias geracionais em que se situam, de modo a vê-los com melhor nitidez e dar-lhes visibilidade material nesta Proposta Curricular.

2.4.1 A criança e as infâncias: reconhecimentos

Como argumenta Philippe Áries (1981), historiador francês pioneiro no campo da história da infância e vinculado ao grupo dos *Analles*, a infância é um conceito relativamente recente na história humana. Como tal é uma invenção social, apesar do fato de que a presença da criança tenha sido recorrente. Como ensina o historiador francês, até o período da Idade Média, na medida em que lograva autonomia, a criança era inserida nas ações gerais do cotidiano em conjunto com os adultos. Nessa experiência existencial de totalidade, a criança se desenvolvia e aprendia segundo os parâmetros do grupo social pertencente. Na transição da sociedade feudal para a sociedade moderna, marcada principalmente pela divisão social do trabalho e pela instauração de novas formas de produção, a criança, gradativamente, passou a ser apartada da totalidade das relações humanas. Nesse processo de transformação do lugar da criança nas práticas sociais, dois sentimentos surgem pelo mundo adulto em relação à criança: a “paparicação” e a “moralização”.

Nas palavras de Zoia Prestes (2011, p. 03),

O conceito de infância aparece quando surgem dois sentimentos por parte dos adultos em relação à criança: o de paparicação e o de moralização. Se antes a criança estava juntamente com os adultos envolvida nas atividades do dia-a-dia, as mudanças, impostas pela nova organização social, transformam a relação com as crianças, que começam a ser separadas das atividades dos adultos. Se antes a

criança aprendia e se desenvolvia na atividade coletiva, com o surgimento do sentimento de infância não vivencia mais diretamente a situação real, ela imita a vida real, inventa, imagina e brinca de faz-de-conta. Muda a sociedade, muda a posição social da criança no curso da história e o faz-de-conta emerge num estágio específico do desenvolvimento social da vida humana.

Nesse novo cenário social e cultural em que se inscreveu a criança, o estudo sobre o desenvolvimento infantil passou a ganhar força pela necessidade de se estabelecer uma teoria que fundamentasse as práticas de ensinar e aprender e, conseqüentemente, a sua formação com a finalidade da preparação para a vida adulta. A psicologia – enquanto área disciplinar do campo científico – dedicou-se intensamente à questão do desenvolvimento infantil, sobretudo nas formas como o pensamento e a linguagem se desenvolvem, produzindo vastos acúmulos teóricos e metodológicos. Tais acúmulos atravessaram a educação escolar no sentido de referenciar a organização e distribuição dos conhecimentos escolares, em tempos e espaços mais ou menos sincrônicos com os processos pelos quais a criança avança em seu desenvolvimento. Estudos sobre a sensação, percepção, memória, imaginação, emoção, volição, dentre outros aspectos psicológicos e cognitivos foram realizados por diferentes correntes como o behaviorismo, a gestalt, a psicanálise, o construtivismo e a psicologia social histórico-cultural.

Apesar das dissonâncias e ressonâncias produzidas no âmbito da psicologia do desenvolvimento, o fato é que a brincadeira e o faz-de-conta tornaram-se práticas sociais típicas da infância na sociedade moderna, chegando aos dias atuais. Como argumenta, Lev Semenovitch Vygostsky (2009, p. 17):

[...] os elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorre na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa e impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.

Segundo o psicólogo russo, o faz-de-conta e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento infantil na medida em que é por meio delas que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, portanto, que se desenvolve o simbolismo por meio da internalização de conceitos. Dessa maneira, a criança forma a sua consciência reflexiva como resultante da interação com o outro e com o mundo, apreendendo em pensamento, por meio da linguagem, a realidade de forma simbolizada. E para isso, a palavra é o signo mediador para a produção dos sentidos e significados.

Considerar a brincadeira na organização das práticas curriculares, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, é de sumária importância, seja pela sua potência na formação identitária da criança, seja pelo reconhecimento do direito à educação. É importante destacar que a brincadeira é coisa séria para as crianças. Isso implica desmistificar o fato de que é uma atividade meramente prazerosa. Entender dessa forma resulta num reducionismo sobre o seu lugar no desenvolvimento infantil e, por derivação, na proposição de práticas pedagógicas espontaneístas. Segundo Willhian Corsaro (2002) na brincadeira a criança reflete e se apropria, ou seja:

[...] as crianças não imitam simplesmente o que captam do mundo adulto, mas se apropriam criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114)

A participação ativa das crianças em práticas sociais múltiplas é imprescindível como forma de ampliar seus repertórios e sua ação consciente no mundo. Portanto, ser responsável, democrático e ativo socialmente implica uma compreensão que é adquirida através das práticas e experiências sociais, portanto, impossível de serem ensinadas abstratamente.

Com base nas discussões tecidas, um ponto chave se apresenta quando se fala das crianças: a brincadeira como prática social que constrói sentido e significados. Zoia Prestes (2011) adverte que a brincadeira desenvolve a personalidade da criança e, como tal, é uma atividade principal ou “atividade guia”. Contudo, é preciso evitar dois equívocos. O primeiro é entender a brincadeira como a única atividade da criança. O segundo é entender a brincadeira descolada das relações que as crianças estabelecem com o outro (seja o adulto, outras crianças ou mesmos objetos). Na verdade, é na brincadeira que as crianças (re)significam e (re)elaboram todas as experiências vividas.

A brincadeira é a “atividade guia” que deve balizar a organização das práticas curriculares, principalmente, no âmbito da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, é preciso atenção e planejamento sobre os espaços e tempos da brincadeira de maneira a assegurar a efetiva participação das crianças. Sobre a “atividade guia”, Vygotsky (2009, p. 24) discorre:

A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que é única presente naquela etapa do

desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética.

Adensando a ideia da “atividade guia”, Leontiev define três atributos que lhe são constitutivos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brincar e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores, etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento. (“O que é um soldado do Exército Vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 2012, p. 64-65)

Diante do exposto, conclui-se que a brincadeira é uma atividade guia para o trabalho pedagógico com as crianças. A brincadeira possibilita às crianças a apropriação do mundo e com ele interagir reflexivamente. Propor atividades pedagógicas diversificadas e participativas é imprescindível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, para sua formação cidadã. Ademais, pelo reconhecimento de que as crianças apresentam peculiaridades em função das faixas etárias e contextos socioculturais em que se situam, entende-se que a ideia de infâncias é muito mais pertinente.

2.4.2 O adolescente e o jovem: entre imprecisões e certezas

Juventude, adolescência, puberdade, flor da idade e outros termos têm sido utilizados para caracterizar os sujeitos que vivem esses momentos da vida. No

ordenamento político brasileiro os termos são precisos: adolescente e jovem. As definições de adolescente foram construídas mais proximamente das teorias da psicologia do desenvolvimento, sob a abordagem subjetiva. Já as definições de jovem foram articuladas pelas teorias históricas e sociológicas, sob a abordagem coletiva, sobretudo, na sua associação com as formas de produção social do trabalho.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define a adolescência como aquela categoria geracional que se estende na faixa etária dos 12 e 18 anos, porém não se refere à juventude. Dessa maneira, a definição da juventude varia consideravelmente, sobretudo se comparados os diferentes contextos nacionais, podendo variar num limite máximo que pode abranger a faixa etária dos 12 aos 35 anos. Em linhas gerais, o recorte etário tem sido um fio condutor para demarcar a adolescência e a juventude.

Discutir, conceituar e dar visibilidade à adolescência e à juventude é importante na medida em que possibilita compreender e evidenciar como estes sujeitos vivem, sentem e agem na realidade; como criam e se apropriam das culturas, identificando seus interesses, engajamentos e expectativas de vida, a partir dos quais produzem sentidos. Captar esses marcadores possibilita melhor pensar e organizar as práticas curriculares para alcançar o êxito educativo.

Além disso, é importante perceber que, na sociedade atual, os adolescentes e jovens são sujeitos expostos às vulnerabilidades de diferentes naturezas que têm efeitos diretos na sua identidade. Como lembra José Roberto da Silva Brêtas (2010, p. 91):

Nesta dimensão de análise, incluem-se: (1) aspectos econômicos – em contextos de desigualdade, há grande contingente de pessoas sem acesso aos recursos mínimos para a sobrevivência; (2) violência – em contextos muito violentos, nas quais a morte por causas externas é muito expressiva, as atitudes de autocuidado perdem sentido, já que se está permanentemente ameaçado pela perspectiva de morrer repentinamente; (3) acesso à educação – em contextos em que o índice de evasão escolar é muito grande, não se criam condições para o exercício efetivo da cidadania; (4) desigualdades de gênero, raça/etnia e outras – são criados grupos com menor poder de negociação e de voz; (5) ausência de participação coletiva nas decisões políticas da comunidade.

Dessa maneira, é em contextos marcados socialmente por encontros e desencontros, diversidade e adversidade, que os adolescentes e jovens se localizam para forjar a sua formação humana, descobrindo seus papéis sociais, valores, crenças, princípios e vontades, os quais serão organizados e assumidos para definir sua ação na realidade

social e, mais que isso, constituir a sua identidade cidadã. Nesse sentido, a compreensão assumida em relação à adolescência e à juventude, enquanto categorias geracionais, pretende romper com a ideia do não-lugar (por serem considerados intermediários entre a infância e a adultez) que tradicionalmente tem impregnado o imaginário social, seguindo os ensinamentos de Ana Mercês Bahia Bock (2007). Ou seja, reconhecer que são categorias geracionais em que sujeitos de direitos são posicionados, que são ativos, críticos, participativos e que vivem a vida de um modo peculiar, marcados por questões biológicas, psicológicas, econômicas, culturais, estéticas e éticas fundamentais para sua existência. Com isso, a intenção é romper com o senso comum que considera a adolescência e a juventude apenas como períodos de vida intermediários entre a infância e a adultez e determinados pela autoridade do mundo adulto.

Considerar o fato de que os sujeitos sociais compartilhem contextos relativamente semelhantes em termos de experiências sociais, culturais, espaciais, temporais e educacionais não é sinônimo de que suas formas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, corporal, estético e linguístico são iguais. Pensar dessa maneira levaria a uma visão idealizada destes sujeitos, portanto, uma visão a-histórica. Uma visão dessa natureza impediria o reconhecimento da diversidade humana e das diferenças que se alojam no âmbito dos diversos grupos sociais ou comunidades que dão forma e conteúdo às identidades. É esta diversidade que se constitui a matéria prima da educação escolar. (OLIVEIRA, 1999, 1992)

Aspecto importante quando se trata da adolescência é percebê-la como uma invenção da sociedade moderna, como forma de resposta às questões sociais e econômicas que surgiram. Nesse caso, sua emergência está associada ao mercado de trabalho, sob a lógica capitalista, a partir de duas frentes. A primeira foi retardar o ingresso dos adolescentes no mercado do trabalho, exigindo-lhes uma maior preparação para o desenvolvimento futuro das atividades laborais e proteger-lhes/impedir-lhes juridicamente do acesso ao mundo do trabalho assalariado. A segunda está relacionada à minimização do desemprego estrutural⁹, excluindo das forças de trabalho o adolescente e, com isso,

⁹ Em linhas gerais, o desemprego estrutural é decorrente da crise estrutural do capitalismo. O desemprego estrutural se estabelece na medida em que o número de desempregados é superior ao número de trabalhadores que o mercado pode contratar, sob a insígnia da compra da força de trabalho. O advento das tecnologias modernas acopladas aos às formas de produção capitalista, em busca da redução de custos e de ampliação do lucro, substitui o lugar do trabalhador, produzindo um excesso de oferta de trabalhadores que

diminuindo os exércitos de desempregados de maneira a minimizar as tensões e reivindicação da classe trabalhadora. Por essa razão, a adolescência foi concebida como categoria geracional marcada como de preparação e transição para a vida adulta e para o ingresso no mercado de trabalho. (CLÍMACO, 1991)

Como destaca Benedito Rodrigues dos Santos (1996), com a invenção da categoria geracional adolescência, a indústria cultural¹⁰ se encarregou de produzir uma cultura adolescente, captando os valores e as formas próprias de ser, viver, sentir e agir desses sujeitos sociais, atribuindo ressignificações que alteraram os diversos grupos sociais e contextos sociais, inclusive criando novas demandas em termos de produtos e serviços em nome da adolescência.

Os jovens, apesar de lograrem maior grau de autonomia e independência em relação aos adultos, não estão imunes aos efeitos da indústria cultural e aos valores circulantes na sociedade contemporânea. Como ensina Zygmunt Bauman (2012), são sujeitos que, aparentemente habilitados socialmente para o mundo do trabalho, se defrontam com a falta de oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Além disso, pelos valores individualistas e pragmatistas que fundamentam as práticas que tecem a sociedade, encontram-se com suas identidades fragmentadas e fragilizadas. Alia-se a isso o fato que estes sujeitos se deslocam continuamente entre diferentes lugares (locais e globais) e tempos (reais e virtuais), confrontando-se com múltiplos grupos e suas respectivas culturas, sobretudo, com os usos das tecnologias da informação e da comunicação digitais (LÉVY, 1996). Dessa dinâmica resulta um complexo grau de heterogeneidade no interior da categoria geracional juventude.

Pensar a juventude implica considerar o papel que as mídias sociais têm exercido na formação dos jovens. Por meio das mídias sociais o jovem produz percepções e representações sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Valores são construídos e reconstruídos por meio dos conteúdos que se disseminam pela televisão, rádio, cinema e a música que transpassam as fronteiras territoriais e temporais (MARTIN BARBEIRO,

não é temporária, mas permanente. Com isso, o exército de desempregados se amplia exponencialmente, debilitando a própria estrutura societal capitalista.

¹⁰ Indústria cultural é o termo utilizado para definir o modo de produção da cultura no período industrial capitalista. Um modo de produção cultural que visa definir padrões de consumo de massa e, com isso, alcançar o lucro. A indústria cultural foi intensamente discutida por Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), a partir da década de 1940. Na atualidade a indústria cultural se enrobusteceu com as tecnologias de informação e comunicação digitais.

2014). Se por um lado isso revela infinitas possibilidades do ponto de vista de alavancar uma formação humana e democrática, por outro impõe também dificuldades como o personalismo, o individualismo, a desagregação social e a conversão do cidadão em mero consumidor.

Como destaca Gilles Lipovetsky (2005):

A lógica individualista pós-moderna não significa que cada um tenha se tornado um consumidor esclarecido, administrador experiente de sua carreira e corpo. O quadro do conjunto é menos resplandecente [...]. As políticas neoliberais e a cultura hedonista-narcísica que celebram o Eu e a realização imediata dos desejos trabalham paralelamente para dualizar as democracias, geram mais normalização e mais exclusão, mais autovigilância higienista e mais 'viagens' nas drogas, mais repulsa em relação à violência e mais delinquência nos guetos, mais desejo de conforto e mais desabrigados, mais amor pelas crianças e mais famílias sem pais.

Segundo o autor, o hedonismo individualista tem gerado efeitos positivos e negativos. Positivamente, tem possibilitado o esforço permanente da reciclagem, do autocontrole e da autovigilância. Negativamente, tem fragilizado os sentidos do esforço e do trabalho colocando em xeque o papel de controle social de instituições sociais como a família e a escola, produzindo desagregação e criminalização.

Com base nesse cenário em que se situam os jovens e as instituições educativas, Carlos Henrique dos Santos Martins e Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2011, p 44) convidam à seguinte reflexão:

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. Os jovens fazem seus trânsitos para a vida adulta no contexto de sociedades produtoras de riscos – muitos deles experimentados de forma inédita, tal como o da ameaça ambiental e do tráfico de drogas –, mas também experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas diante do futuro.

Para a educação escolar, de forma inelutável, é requerida a tarefa político-pedagógica de considerar os contextos macro e micro sociais em que vivem e agem os adolescentes e os jovens. Problematicar esses contextos, capturando os interesses, expectativas, valores, certezas, incertezas, medos e vontades em confrontação com os conhecimentos escolares é seminal para a formação integral desses sujeitos, para a formação de suas identidades de maneira menos fragmentada. Trabalhar pedagogicamente

com adolescentes implica a abertura ao diálogo, à ausculta e a fala, inserindo-os em processos de reflexão e crítica sobre a realidade social, da qual são produtores e por quem são produzidos dialeticamente.

Em síntese, ao estabelecer uma linguagem instituinte e não apenas instituidora nas práticas curriculares, “a escola pode recuperar seu prestígio entre os jovens, bem como o prazer deles estarem em um lugar que podem chamar de seu na medida em que são reconhecidos como sujeitos produtores de cultura” (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 54).

2.4.3 O adulto e o idoso: biografias em movimento

O fato que as crianças, adolescentes e jovens viajam pela vida para descobrirem-se a si mesmos e o mundo em que estão inseridos, alcança também os adultos e o idosos, apesar das peculiaridades que cada uma destas categorias geracionais possui enquanto invenções sociais. Compreender as peculiaridades da adultez e da velhice é imperativo na ação político-pedagógica das escolas que atendem esse público-alvo.

Os estudos da Sociologia têm demonstrado que a sociedade lastreou suas formas de produção social na racionalidade instrumental e pragmatista, na produção contínua de bens e serviços que se converteram em mercadorias, no forte disciplinamento social sobre os sujeitos e na crença da estabilidade e do progresso. Soma-se a isso o fato da ampliação exponencial da população e o alargamento da longevidade. No conjunto, esse quadro social revela tensões, incertezas, rupturas, contradições e paradoxos de múltiplas naturezas, produzindo efeitos na constituição das representações sociais sobre a vida e a morte, as famílias, os sujeitos sociais, enfim, sobre o adulto e o idoso.

Como destaca Filomena Sousa (2010):

Na sociedade actual, a incerteza sobre o que é ‘ser adulto’ deixa o indivíduo vulnerável. Num universo desorganizado assumir um ‘itinerário flutuante’ não é tarefa fácil. A tendência é para procurar pontos de referência no exterior, nas instituições socializadoras que se baseiam em elevadas expectativas sobre a capacidade do indivíduo adquirir estabilidade na adultez. A cultura de projecto, de planeamento da vida, ganha expressão na idade adulta. Através de um exercício reflexivo, o adulto deve fazer o balanço entre a desordem dos quadros sociais e a vontade individual. O adulto tenta ordenar, coordenar e definir um estilo de vida que o direcione num determinado sentido, mesmo que este esteja sujeito a permanentes revisões.

De forma cabal, os adultos e idosos vivem e agem num contexto social que lhes impõe o desafio de lidar com o velho e o novo, com o moderno e o pós-moderno, com a verdade e as pseudoverdades, com a estabilidade e a instabilidade, com o progresso e o retrocesso, com o sólido e o fluído, com o adulto pronto e o adulto inacabado, com o idoso útil e o idoso inútil. Espera-se desses sujeitos que dirijam suas histórias e suas identidades, sociabilidades e compromissos para agir harmoniosamente na sociedade. Essa é uma tarefa difícil, senão impossível de ser realizada individual e isoladamente.

É nesse lugar que a educação escolar se situa como uma possibilidade profícua de apoiar e subsidiar os adultos e os idosos a dar continuidade às suas viagens pela vida. Promovendo e incentivando a reflexão crítica sobre o adulto e o idoso, enquanto sujeitos de direitos, e suas relações com os grupos sociais a que pertencem (família, igreja, trabalho, sindicato, cidade, clubes, dentre outros), num contexto estrito, e com a sociedade, num contexto mais amplo, pode-se gestar capacidades e possibilidades para que estes sujeitos assumam uma auto identidade¹¹ protagonista e autoral. Nessa direção, a autobiografia como dimensão estruturante das práticas curriculares se revela promissora.

A autobiografia não é meramente ficcional. Ao ser narrada, ela fala sobre o sujeito que narra, desvendando suas formas de ser, estar, viver, sentir e agir. Traz consigo a história e a cultura do narrador, forjadas nas suas múltiplas sociabilidades, enredando o passado (experiências), o presente (vivências) e o futuro (aquilo que pode vir a se tornar). Esse enlace de temporalidades é decisivo para a constituição identitária do adulto e do idoso, numa realidade marcada por incertezas e interrupções. (SOUZA, 2010).

Portanto, a narrativa biográfica abre possibilidades para a descrição dos problemas, dificuldades e desafios encontrados e as suas soluções no fluxo das práticas sociais. Utilizando-se de imagens e das estórias, o adulto e o idoso encontram a possibilidade de melhor compreender suas trajetórias de vida na confrontação com o meio social, unindo suas experiências e sentimentos, de modo a poder sobre eles refletir e pensar outras tantas possibilidades de forjar a sua identidade e a sua existência. (SOUZA, 2010)

¹¹ “A auto-identidade não é algo dado pelas relações sociais que se estabelecem, ela é construída, reinventada, interpretada e compreendida pelo próprio indivíduo quando este “se conta”, numa narrativa contínua, em termos biográficos. “A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento, nem - por muito importante que o sejam -, nas reacções dos outros, mas na capacidade de manter a continuidade de uma narrativa [biográfica].” (Giddens, 2001, p.51).” (SOUZA, 2010, p. 115)

Considerar o adulto e o idoso implica levar em conta o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, defendido pela UNESCO e quem tem reverberado em diversos estudos voltados a adultez e os idosos. Tal conceito demanda novas metodologias de ensino que privilegiem a compreensão e a resolução de problemas em íntima relação com as práticas sociais dos sujeitos, a partir das histórias e culturas de cada um.

Como demonstra Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2009), a educação dos adultos e idosos está no centro dos debates sobre a exclusão social e escolar. Uma educação democrática precisa assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa aos estudantes adultos e idosos. Não se trata de recuperar um tempo-espaco escolar perdido, mas oferecer oportunidades para que esses sujeitos tenham condições efetivas para forjar suas identidades, tornando-se presença consciente e crítica num mundo marcado por discontinuidades e asperezas. Essa é uma condição essencial para a cidadania e para a construção de uma sociedade democrática.

2.5 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA PROPOSTA CURRICULAR E AS COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Visando a estabelecer orientações para a gestão educacional, assim como estudos, reflexões e a implementação das práticas curriculares nas redes municipais da região da Amplanorte, apresenta-se aqui um conjunto de diretrizes pedagógicas, as quais balizarão as práticas curriculares no âmbito da Educação Básica. Elas foram coletivamente estabelecidas considerando as políticas educacionais no âmbito da Educação Básica brasileira e as experiências político-pedagógicas em fluxo no âmbito das redes municipais de ensino envolvidas.

A Proposta Curricular orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2010) e corroborados pela *Base Nacional Comum Curricular* (2017). No Quadro 1, apresentar-se-á as implicações de tais princípios para a Proposta Curricular e no Quadro 2, encontra-se a ilustração da organização político-pedagógica materializada na Proposta Curricular.

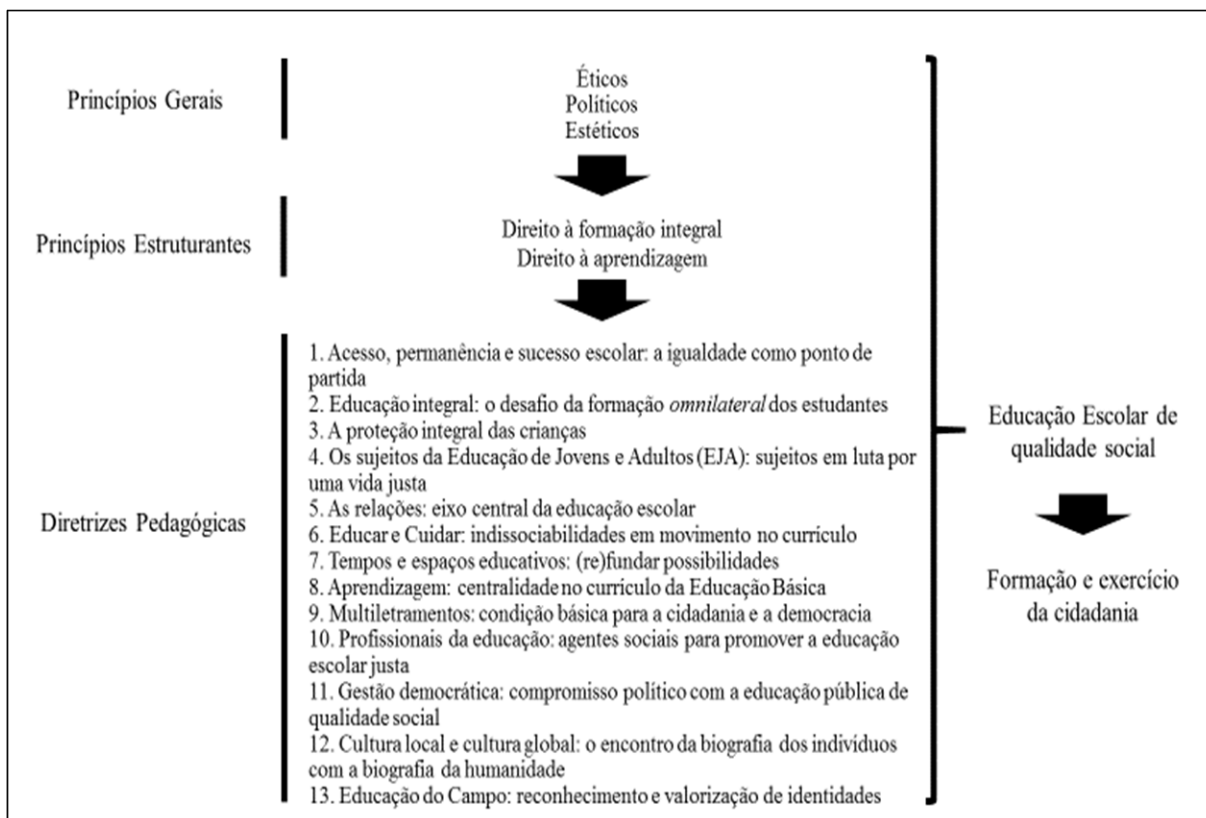
Quadro 1 – Os princípios éticos, políticos e estéticos e suas implicações na Proposta Curricular

| PRINCÍPIOS | VALORES | IMPLICAÇÕES |
|------------|---|---|
| Éticos | Autonomia Responsabilidade Solidariedade Respeito ao Bem Comum | <p>Reconhecimento, respeito, acolhimento e valorização da diversidade humana e a sustentabilidade do planeta. Isso significa que os estudantes são sujeitos singulares que constituem suas identidades através de seus pertencimentos nos diferentes grupos sociais onde se aninham diferenças de origem, gênero, orientação sexual, religiosidade, etnia, categoria geracional, condição física ou intelectual, dentre outros aspectos, os quais precisam e devem ser considerados no âmbito da educação escolar dada à pluralidade definidora da formação social da sociedade brasileira. Portanto, os princípios éticos estão intimamente relacionados à dignidade humana e ao posicionamento ético e responsável com o cuidado de si mesmo, com outros e o nosso planeta.</p> |
| Políticos | Cidadania Criticidade Democracia | <p>Reconhecimento do direito que os estudantes possuem de se apropriar e construir conhecimentos críticos que lhe possibilitem uma vida cidadã por meio da reflexão, investigação e evidências. Além disso, supõe o exercício do diálogo e da negociação na resolução de conflitos, a construção de argumentos sólidos em situações do cotidiano, entender o mundo do trabalho como centralidade na produção social, bem como, decidir e interferir nas</p> |

| | | |
|-----------|--|---|
| | | diferentes esferas da sociedade em favor da justiça social e da democracia como forma de estabelecer seu projeto de vida. |
| Estéticos | Sensibilidade Criatividade Diversidade | Reconhecimento do direito dos estudantes em participar nas diversas práticas e fruições culturais, reconhecendo-as e valorizando-as como constitutivas da cultura, em âmbito local e universal. Com isso, produzindo condições para compartilhar sentimentos, ideias, valores e expressões por meio das diversas linguagens em múltiplos contextos sociais e culturais. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 2 – Organização político-pedagógica da Proposta Curricular



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos princípios fundamentais expostos no Quando 1, conforme estabelece o ordenamento jurídico, nesta Proposta Curricular, incluem-se conjuntamente os princípios estruturantes do Direito à Formação Integral e o Direito à Aprendizagem. É a partir desses princípios que são propostas as diretrizes pedagógicas.

Na sequência, serão apresentadas as diretrizes pedagógicas balizadoras da Proposta Curricular, destacando que sua ordem de apresentação não representa um grau de maior ou menor importância, pois se interpenetram e interdependem e, por conseguinte, devem ser consideradas em sua organicidade.

2.5.1 Acesso, permanência e sucesso escolar: a igualdade como ponto de partida.

Essa diretriz pressupõe o compromisso político e ético de garantir o direito de acesso à educação escolar para todos os cidadãos, tal como preconizado no Constituição Federal do Brasil (1988) e reafirmado pela LDB (1996). Isso presume que o acesso às instituições educativas de Educação Básica não pode ser restringido ou impedido sob quaisquer pretextos, nos termos do ordenamento jurídico. Reconhecendo que o direito à educação não se esgota na garantia do acesso, mas impõe assegurar a permanência e o sucesso nas aprendizagens dos estudantes nas instituições educativas, torna-se imperativa a reorganização das práticas curriculares de modo a considerar os estudantes em sua multidimensionalidade e seu direito de desenvolver essas múltiplas dimensões, valorizando os pertencimentos, o protagonismo e a apropriação e produção dos conhecimentos universais em estreita relação com os saberes locais.

2.5.2 Educação integral: o desafio da formação *omnilateral* dos estudantes

A educação integral é entendida como o conjunto de práticas curriculares desenvolvidas nas unidades educativas de Educação Básica que visam à formação *omnilateral* dos estudantes. Essa formação implica propor um amplo leque de atividades pedagógicas, intencionalmente e coletivamente planejadas, que incorporem os conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente organizados, as diversas

linguagens, a saúde, os saberes culturais, o ambiente, as tecnologias, o pensamento científico, os esportes e o trabalho (como categoria fundante do ser humano).

No cerne da educação integral está a concepção de um currículo dialógico que tem no horizonte a emancipação dos sujeitos, por meio da compreensão crítica da realidade, entendendo e identificando suas tensões, conflitos, desigualdades e formas de produção, bem como suas possibilidades para produzir uma vida plena, livre, sustentável e democrática para todos. Nesse currículo é primordial a articulação para assegurar a organicidade e a sequencialidade necessárias, de tal forma que os processos de desenvolvimento e os ritmos de aprendizagem sejam considerados numa lógica de *continuum*, evitando as rupturas entre as diferentes fases em cada uma das etapas, entre as diferentes etapas, e por fim, entre as etapas e as respectivas modalidades de ensino constitutivas da Educação Básica.

Além disso, a educação integral faz emergir a possibilidade da ampliação da jornada escolar, o que não significa reproduzir “mais do mesmo”, mas propor outras atividades pedagógicas que ampliem os repertórios culturais dos estudantes em estreita relação com os percursos formativos, considerando as categorias geracionais atendidas.

2.5.3 A proteção integral das infâncias

Manuel José Sarmiento (2005) destaca que as crianças são seres sociais. Como todo ser social, vivem em diferentes grupos sociais que são marcados por diferenças territoriais, étnicas, religiosas, econômicas e culturais e essas diferenças influenciam significativamente a sua formação identitária. Além disso, segundo o autor, as crianças vivenciam especificidades diversas ao longo do seu desenvolvimento que modificam as suas capacidades de agir e interagir, comunicar, movimentar, dentre tantos outros aspectos, conferindo-lhe diferentes níveis de autonomia. Essa é uma constatação que se precisa levar em conta. Por essa razão, entende-se que não é possível pensar a infância como uma categoria homogênea, mas sim, de reconhecer que se age cotidianamente com diversas e múltiplas crianças, portanto, a ideia de infâncias parece mais adequada.

A análise sobre o estudo intitulado *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil – 2018* - realizado pela Fundação ABRINQ a partir dos indicadores sociais coletados por órgãos oficiais - revela que a infância constitui a categoria geracional mais à mercê das

condições de opressão, violência, exclusão e desigualdades de diferentes naturezas na sociedade. Essa é uma situação que os estudos no campo da Sociologia da Infância têm apontado ao longo do tempo, não apenas no Brasil, mas em escala global. A reversão desse quadro foi assumida como compromisso pelos Estados-membros da Organização das Nações Unidas em setembro de 2015, com a aprovação do documento intitulado *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, contendo 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030.

Diante disso, surge o desafio de promover e zelar pela proteção integral das infâncias. De acordo com o ordenamento jurídico e político brasileiro, fruto das reivindicações dos movimentos em defesa da infância nas últimas décadas, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos em peculiares condições de desenvolvimento e, como tais, têm o direito de participar ativamente na sociedade. Nesse sentido, a proteção integral é um imperativo para resguardar todos os direitos e garantias das crianças, visando ao seu desenvolvimento integral como condição essencial para a sua dignidade e para a sua formação humana. Essa responsabilidade não se restringe apenas ao setor da educação, mas aos mais diversos setores sociais, co-responsabilizando as famílias, o Estado e a sociedade na sua consecução. Garantir a atenção integral às infâncias gera efeitos decisivos não apenas para as crianças, mas para toda sociedade.

2.5.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): sujeitos em luta por uma vida justa

Os sujeitos da EJA são professores e estudantes que se situam em diferentes categorias geracionais: jovens, adultos e idosos. São sujeitos que lutam pelo direito ao conhecimento e o direito à memória como condição seminal para formar suas identidades, para desenvolver as multidimensionalidades humanas, para ampliar as possibilidades de uma vida justa num cenário marcado por exclusões e desigualdades.

Os estudantes da EJA possuem valores e saberes, produzem culturas, têm experiências políticas, comumente já experimentaram o mundo do trabalho, vivem em grupos sociais diversos e muitas vezes adversos, estão profundamente mergulhados nas práticas sociais e já experimentaram a exclusão da educação escolar. Contudo, resistem na luta pelo direito à educação. Além disso, os estudantes da EJA são sujeitos com

corporeidades que, cotidianamente, se defrontam com padrões estéticos impostos, aproximando-se ou distanciando-se deles e, diante disto, têm o desafio de construir uma autoestima positivada e o respeito. Isso requer que sejam pensadas e realizadas práticas curriculares condizentes com sua condição, ou seja, a condição de que não sujeitos destituídos de conhecimentos e saberes, a condição de que não são crianças (que tem influenciado o currículo da educação escolar moderna), a condição de que não são atores sociais incompetentes, mas sujeitos com biografias. Portanto, o desafio que se estabelece é considerar as necessidades, interesses e desejos que os jovens, adultos e idosos possuem para pensarmos práticas curriculares com sentido e significado para os estudantes da EJA que lutam por uma vida justa.

2.5.5 As relações: eixo central da educação escolar

A educação escolar se constitui em um processo social em que são desenvolvidas múltiplas e complexas relações que envolvem os estudantes, os profissionais da educação, as famílias e as comunidades em torno do conhecimento. São relações que promovem encontros e desencontros e compartilhamentos de experiências de vida nos quais se aninham ações nem sempre fáceis e simples entre sujeitos marcadamente diversos.

Os processos de ensinar e aprender, imbrincados um no outro, são por essência relacionais e interacionais no desenvolvimento e na formação do ser humano. Nessa troca, estudantes e professores aprendem e ensinam, simultaneamente; afinal, seres humanos estão sempre em processo de formação, forjando e aperfeiçoamento as formas de pensamento e linguagem. Portanto, os efeitos do ensino e da aprendizagem não estão limitados às fronteiras das instituições educativas, mas transbordam para as famílias, para as comunidades, para a cidade, enfim, à toda sociedade.

Diante disso, atentar para a qualidade das relações que as instituições educativas celebram com as famílias e com a comunidade em que estão inseridas é de suma importância para o sucesso da educação escolar, principalmente, quando se pensa na Educação Infantil. Tais relações têm múltiplos resultados: a) contribuir na promoção de mudanças significativas para a edificação de uma sociedade com justiça social; b) fortalecer o engajamento das famílias e das comunidades na realização da educação escolar que tem impactos positivos na aprendizagem qualitativa dos estudantes; e c) fortalecer o

reconhecimento e a valorização da educação escolar e dos profissionais da educação para a formação humana. É nesse complexo processo relacional que se gesta a possibilidade da gestão democrática e a promoção da emancipação humana.

2.5.6 Educar e Cuidar: indissociabilidades em movimento no currículo.

As *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica* (2010) estabelecem que no âmbito da política curricular da Educação Básica, o educar e o cuidar são dimensões inseparáveis (Art. 19) cuja centralidade é o estudante, concebido como o sujeito em formação.

O cuidar implica o acolhimento de todos, independentemente de suas características próprias, suas potencialidades ou limitações. Com isso, afirma-se a ideia de que educar resulta em cuidar. O cuidado implica a ausculta¹², o apoio e o encorajamento dos estudantes para promover a aprendizagem, subsidiando e qualificando a ação eticamente responsável consigo mesmo, com o outro, com a natureza, enfim, com o mundo. Cuidar pressupõe acolher a diversidade humana, respeitando as singularidades por meio do desenvolvimento da sensibilidade.

Como argumenta Leonardo Boff (2005):

O cuidado não se opõe ao trabalho, mas lhe confere uma modalidade diferente. Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal. A natureza não é muda. Ela fala. Evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se junto às coisas, ao pé delas e sente-se unido a elas. Não existe apenas. Co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas principalmente interação e comunhão. É de cuidado das coisas. (BOFF, 2005, n.p.)

Com isso, não se pretende afirmar que apenas cuidando se está educando, mas se reconhece que a relação intrínseca entre cuidar e educar é sustentada por valores éticos, políticos e estéticos que devem caracterizar a ação dos seres humanos, ou seja, a ação atenta, responsável, solidária, sustentável e cooperativa consigo mesmo, com o outro e com planeta, respeitando à alteridade e à liberdade.

¹² A ausculta comporta uma visão mais abrangente sobre a escuta. Mais do que escutar, pressupõe abrir-se para o outro de modo que o ouvinte se posicione no lugar de dar tempo para que o outro fale, por meio de múltiplas linguagens, não apenas se silenciando, mas dando absoluta recepção para quem fala.

2.5.7 Tempos e espaços educativos: (re)fundar as possibilidades.

As formas de organização dos tempos e espaços educativos na educação moderna são decorrentes da epistemologia que tradicionalmente lhe fundamenta. Assim, “nunca é demais repetir que a percepção e a ação humana sobre as coisas do mundo dependem do espaço e do tempo, nada existe fora do universo espaçotemporal” (SODRÉ, 2012, p. 75). Como tal, a organização espaço-temporal das instituições educativas configura-se como forma socialmente produzida; portanto, não sendo natural e eterna, mas sujeita às flutuações e mudanças que têm na sociedade a sua origem.

As formas de organização dos tempos e espaços educativos instituem culturas, técnicas, rituais e representações científicas e tecnológicas. Disso, resulta a necessidade de refundar tais formas, sobretudo, quando se busca promover a educação integral dos estudantes na perspectiva da formação *omnilateral*.

Partindo da ideia de que os estudantes são sujeitos singulares em processo de formação, que se posicionam em diferentes percursos formativos, é imperativo pensar novos espaços de aprendizagem, novas formas de prover e organizar os usos qualificados dos recursos tecnológicos (cadeiras, mesas, computadores, projetores multimídias, livros, brinquedos, jogos, dentre outros). Da mesma forma, é necessário pensar novas formas de organizar os tempos que rompam com as fragmentações e rupturas no fluxo das aprendizagens, nas abordagens dos conhecimentos escolares, na consideração da disposição interna dos estudantes. Essas formas de organizar os tempos e espaços educativos possibilitam operar mediações significativas para a formação da consciência e da ação dos sujeitos no mundo. O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), apresentado na primeira seção deste documento e aprofundado na seção que trata da Educação Especial, assume lugar estratégico nesse processo de reorganização na medida em que ameaças e barreiras à aprendizagem dos estudantes podem ser minimizadas ou eliminadas.

Por fim, ressalta-se que a qualidade da educação escolar pode avançar e se potencializar pela abertura e incorporação de novos tempos e espaços educativos que transcendem as fronteiras das instituições educativas como museus, bibliotecas públicas,

teatros, clubes, praças, dentre outros equipamentos públicos e privados existentes, ampliando a compreensão e o uso destes territórios na constituição da sua cidadania.

2.5.8 Aprendizagem: a centralidade no currículo da Educação Básica

A história da educação moderna revela que o ensino assumiu a centralidade das práticas curriculares, embasando-se na ideia de que o estudante era uma “tábula rasa” (LOCKE, 1997). Nessa perspectiva, o lugar do estudante no âmbito do currículo foi relegado a uma posição secundária. Não obstante, o estudante foi concebido de uma forma essencialista e apriorística, diminuindo ou apagando a sua condição de sujeito, limitando-se as suas ações e a sua própria formação no sentido integral para uma vida cidadã.

Nessa perspectiva, a instrução tomou força e à educação escolar delegou-se o papel de transmitir conteúdos, numa lógica linear, hierarquizada e homogeneizada, fundando a denomina a “Pedagogia Tradicional” (LIBÂNEO, 1984).

Com as mudanças significativas na sociedade contemporânea – e nelas incluem-se a educação escolar – é premente recolocar a questão da aprendizagem no curricular, trazendo-a para o centro dos debates e das ações pedagógicas.

Tal inflexão deriva do reconhecimento de que os estudantes são sujeitos de direitos em desenvolvimento e formação que, por natureza, são singulares. Dessa maneira, as práticas curriculares que ensejam a ação entre estudantes, professores e o conhecimento escolar precisam ser reformuladas em favor de uma pedagogia dialógica, intercultural e problematizadora. Essa pedagogia requer que se promovam diálogos entre os conhecimentos escolares e os saberes que os sujeitos possuem, como questão central para a produção de sentidos e significados, para ampliar a curiosidade, a criatividade e a criticidade diante da realidade social e para se pensar e forjar novas sociabilidades, tanto nas instituições educativas quanto no mundo do trabalho e na sociedade.

2.5.9 Multiletramentos: condição basilar para a cidadania e a democracia

A complexidade da sociedade contemporânea tem imposto novas demandas aos seus cidadãos, dentre elas, a necessidade do letramento. Nesta direção, à educação escolar é primordial considerar o desafio de formarmos sujeitos letrados. Este letramento impõe o

desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, interpretar, compreender e fazer os usos sociais das diferentes linguagens que se traduzem em textos (verbais, não verbais e gestuais), os quais são essenciais para a comunicação e a nossa ação no mundo. Afinal, nossa ação no mundo é sempre mediada pelas representações, pelos simbolismos que nos permitem apreender a realidade em pensamento e, a partir disso, orientar a nossa ação. Contudo, o convívio com os textos circulantes na sociedade são é suficiente para que se alcance a apropriação devida, exigindo ensino e aprendizagem reflexiva sobre os múltiplos textos (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004).

Diante disso, entende-se que a ampliar o termo letramento para multiletramento se faz fecundo. O multiletramento enseja a ideia de que o sujeito letrado não é aquele que apenas domina e faz os usos sociais do sistema de escrita alfabético - para o que a alfabetização é fundamental - mas se estende ao domínio e aos usos sociais do universo da matemática, das ciências, das tecnologias e dos gestos. Além disso, presume que a formação do sujeito letrado transcende o tempo-espaço da escolarização, avançando ao longo de toda a vida, mas que tem na escolarização uma ação decisiva.

A adoção da ideia de multiletramentos não nega a construção teórica e metodológica do letramento¹³, mas busca ampliá-la. Caso contrário, estar-se-ia negando a importância da escrita, da leitura e do cálculo no âmbito da sociedade e desconsiderando a sua importância para uma vida cidadã e emancipada.

Para alcançar e ampliar os multiletramentos, é necessário alfabetizar no sentido de problematizar, hipotetizar, investigar, sistematizar e evidenciar as relações que organizam e determinam as tecnologias que constituem as linguagens alfabética, matemática, imagética, científica, corporal, gestual, digital, musical, dentre outras. É por meio dessas linguagens que se forjam os pensamentos e se estabelecem comunicação e ação para consigo mesmo, com os outros e com o mundo, definindo inclusive a sensibilidade e percepção sobre a realidade.

Para alcançar o multiletramento nas práticas curriculares, é primordial incorporar as diversas mídias¹⁴ (livros, jornais, revistas, rádio, cinema, televisão, computadores,

¹³ Segundo Magda Soares (2001), o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (p. 39) que engendra “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo [...]” (p. 39)

¹⁴ Em linhas gerais, as mídias são artefatos culturais que possibilitam ao ser humano comunicar-se, compreender e agir social e culturalmente com a realidade.

tablets, smartphones, a telemática), bem como as suas correspondentes linguagens (oral, escrita, imagética, gestual, audiovisual, multimodal ou computacional) em seus diversos suportes (impressa, eletrônica ou digital).

No cerne do multiletramento está a intenção de promover o encontro dos profissionais da educação e dos estudantes com as diversas mídias existentes, porém não de uma forma passiva e acrítica, mas ativa e reflexiva, o que implica o deslocamento: o deslocamento da condição de sujeitos meramente receptores de informações para a condição de sujeitos que significam as informações e que produzem informações, neste caso, pautados numa ética de responsabilidade com a fidedignidade sobre o que recebem ou produzem. Essa é uma condição, certamente, emancipatória.

2.5.10 Profissionais da Educação Básica: agentes sociais para promover a educação escolar justa.

A análise dos discursos circulantes na atualidade demonstra que a educação tem assumido lugar de relevo. Há um certo entusiasmo pela educação escolar que, em alguns casos, lhe conferem um caráter salvacionista e redentor diante dos males que a sociedade enfrenta. Contudo, sabe-se que a educação escolar, por si só, não será capaz sozinha de promover tal intento, exceto para os utopistas ingênuos. Os males enfrentados socialmente demandam, inevitavelmente, a ação das famílias, do Estado e da sociedade como um todo.

Obviamente, reconhece-se que a educação escolar é convocada pelas práticas sociais a revisar e refundar as tradições escolares que tornarem-se obsoletas, sobretudo, aquelas marcadas pela pedagogia tradicional. Tal convocação é pertinente, pois a educação escolar e a sociedade estão relacionadas intimamente, portanto, as mudanças na sociedade impelem mudanças na educação e vice-versa. Nessa dinâmica, um aspecto merece destaque: a sociedade conclama por uma escola justa. Como relembra Juan Carlos Tedesco (2010), a sociedade contemporânea demanda por uma escola justa, que não exclui e ou discrimina, e, para isso, é essencial reconhecer, valorizar e formar os profissionais da educação para agirem nesta direção.

A formação dos profissionais da educação tem sido objeto de intensos estudos, marcados por consensos e dissensos, tanto no que se refere à formação inicial como à formação continuada. Em que pesem as dissonâncias e ressonâncias, o fato é que os

profissionais da educação, na condição de sujeitos formadores, são também sujeitos em formação continuada para enfrentar os desafios e dilemas cotidianos na educação escolar. Reconhecê-los como sujeitos formadores exige reconhecê-los nesse papel político e, igualmente, valorizá-los. Essa é uma responsabilidade da qual as famílias, o Estado e a sociedade não podem se eximir.

Referente à formação dos profissionais da educação, é imprescindível pensar e propor momentos de encontro com os pares, sempre marcados pela possibilidade do diálogo, pelos estudos com bases teóricas e metodológicas sólidas, pelo compartilhamento de experiências, pela problematização do trabalho pedagógico, como forma de alcançar as respostas e alternativas para realizar o seu trabalho e desenvolver sua profissionalidade, construindo coletivamente as competências e habilidades essenciais para planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar suas práticas curriculares junto aos estudantes.

Contudo, é imperativo destacar que além da formação dos profissionais da educação é necessário produzir e implementar programas de incentivo à sua profissionalidade, por meio de planos de carreira e salários condizentes com suas condições de existência, estimular a dedicação exclusiva ao magistério para potencializar a sua ação político-pedagógica, implementar a jornada de trabalho numa única escola, sempre que possível, e, por fim, prover condições de trabalho dignas que impliquem no reordenamento dos tempos e espaços educativos.

Na Base Nacional de Formação de Docentes, é estabelecida uma matriz de competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação, tal como descrito:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas, para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital para se expressar e fazer que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens;

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos alunos;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem;
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2018).

Em que pesem as asseveradas críticas a essas medidas reformadoras, marcadamente assentadas no “gerencialismo” e na “performatividade” na educação, seguindo valores e ideias disseminados globalmente por organismos multilaterais internacionais (BALL, 2005), é importante demarcar aqui a importância do reconhecimento, da formação e da valorização dos profissionais da educação quando em tela está a Proposta Curricular. Nesse sentido, considerando que as políticas são traduzidas nos micro contextos educacionais onde as experiências e caminhos das redes de fato são tecidos e vividos, é primordial o investimento em momentos de estudo e pesquisa com os profissionais da educação (seja nas unidades educativas ou nas secretarias de educação) de modo a propiciar a reflexão sobre suas práticas e possibilitar o empoderamento sobre as mesmas, tanto quanto no seu processo de profissionalização, sob pena de não alcançarem os resultados desejados em termos de qualidade social na educação. Concomitantemente, coloca-se o desafio crucial de implementar planos de carreiras e salários dignos.

2.5.11 Gestão democrática: compromisso político com uma educação de qualidade social

A democracia é uma invenção social que se enraizou ao longo do desenvolvimento filosófico. Na sociedade moderna configurou-se como um valor e ação indispensável para a cidadania, pois afinal, foi na defesa da democracia e da liberdade que a sociedade moderna buscou romper e condenar a sociedade da idade média à obsolescência. De igual forma, a democracia produziu impactos no pensamento político-pedagógico da educação escolar pública que culminou na ideia da gestão democrática.

A gestão democrática, no campo da educação escolar é resultante das reivindicações e lutas dos movimentos da sociedade civil em favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, sobretudo, a partir da década de 1980 no Brasil. Partem do argumento de que uma sociedade democrática demanda uma educação democrática, portanto, pressupõe participação e compartilhamento nas discussões e decisões. Vivenciar relações democráticas no âmbito da educação escolar tem efeitos diretos para a edificação de uma sociedade democrática, que implica colocar os sujeitos/cidadãos no espaço público de debate, proposição e decisão.

Destarte, são seminais as considerações de Marília Pontes Spósito (1999, p. 54):

[...] a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar as práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade da redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta.

Como se vê, a gestão democrática demanda ação e participação coletiva que tem no Projeto Político-Pedagógico (PPP) o lugar deste encontro. O PPP é o mecanismo da gestão democrática em torno do qual os coletivos escolares - diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e as famílias, dentre outros – tem o espaço do estudo, discussão, negociação e decisão para estabelecer o seu currículo, com o qual ética, política e esteticamente todos se responsabilizam.

Assim, o PPP – coletivamente construído, com seus respectivos marcadores – torna-se o balizador dos Planos de Gestão Escolar e dos Plano de Curso, nos quais os objetivos e metas a serem alcançados são desenhados; os conteúdos/conceitos e valores são

afirmados; as estratégias e ações são meticulosamente articulados e a avaliação é realizada visando ao alcance dos compromissos firmados coletivamente.

A gestão democrática incita a criar e fortalecer os órgãos de participação política como os conselhos escolares, associações de pais e professores, conselhos de classe e grêmios estudantis, revelando-se no contexto da prática como organizações de vivência democrática, de comprometimento dos sujeitos com a melhoria da qualidade social da educação escolar.

2.5.12 Cultura local e cultural global: o encontro da biografia do indivíduo com a biografia da humanidade.

Promover o encontro da biografia do indivíduo com a biografia da humanidade é um valor intrínseco da educação escolar. É nesse encontro que os estudantes alcançam a possibilidade de se tornar sujeitos sociais emancipados. Se por um lado os estudantes têm saberes que são produzidos e organizados em suas práticas de vida em contextos culturais, econômicos, sociais e políticos (imediatos), esses devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem como ponto de partida; por outro lado, os estudantes têm o direito e o dever de serem confrontados com outros saberes e conhecimentos historicamente produzidos e culturalmente organizados pela humanidade (mediatos). Isso implica conhecer o passado - a memória - que engendrou e engendra o presente para, a partir disso, compreender radicalmente esse presente para poder projetar o futuro a partir da identificação dos limites e possibilidades postos.

Colocar a cultural local em diálogo com a cultura universal é uma condição essencial para a formação *omnilateral* dos estudantes, sobretudo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ação política na sociedade. Essa é uma condição da qual não se pode desviar em virtude da realidade social da contemporaneidade, uma realidade que vem alterando as noções do tempo e do espaço, com a emergência da “virtualidade” (LÉVY, 1996)¹⁵. Com a virtualidade, romperam-se fronteiras espaço-temporais que eram sólidas,

¹⁵ Segundo Pierrri Lévy (1996), a virtualidade é uma invenção humana que tem produzido profundos efeitos nas concepções de espaço (fazendo emergir a desterritorialização) e de tempo (o deslizamento do aqui e agora). A virtualidade utiliza novos espaços e novas velocidades, gerando problematizações e reinvenções sobre o mundo. Outro aspecto decorrente da virtualidade é o de sua passagem do interior ao exterior e do exterior ao interior, denominado “efeito Mochius”. Na virtualidade, as fronteiras do espaço não são mais

tornando-se fluídas e rápidas. O advento das tecnologias da informação e da comunicação digitais, em especial, a telemática (internet) foram decisivos nesse processo.

2.5.13 Educação do campo: reconhecimento e valorização de identidades

Conforme estudos revelam, as redes municipais de ensino da região da Amplanorte possuem instituições educativas situadas no campo. Essa constatação indica o desafio, no âmbito da Proposta Curricular e no desenvolvimento das práticas curriculares subsequentes, de se considerar os interesses e demandas que emergem desse contexto, permeado por culturas, sentidos e significados diversos e peculiares com os quais é primordial um diálogo que contribua para assegurar aprendizagens significativas de modo a reconhecer e fortalecer o modo próprio de vida no campo, possibilitando a formação identitária desses grupos sociais, assim como o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes no processo de escolarização.

Diante disso, reconhecer a identidade peculiar das instituições educativas da Educação do Campo é condição primordial para contribuir no processo de formação e no exercício da cidadania dessa população, inclusive fortalecendo a sua permanência nestes contextos territoriais, políticos, econômicos e culturais. Isso não significa pensar uma política curricular desvinculada das políticas e diretrizes gerais da Educação Básica, mas sim, estabelecer um diálogo intercultural que considere essas peculiaridades como ponto de partida do trabalho pedagógico visando que os estudantes alcancem os níveis mais elevados do conhecimento e suas correspondentes implicações nas formas de ver, sentir, agir, viver e conviver na sociedade contemporânea, uma condição essencial para promover a melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, promover a Educação do Campo implica enfrentar diversos desafios: a) o provimento dos profissionais da educação que atuarão na Educação do Campo e a sua formação continuada para instrumentalizar-se no atendimento das demandas educativas; b) pensar o PPP das instituições educativas da Educação do Campo considerando as peculiaridades dos estudantes atendidos na sua forte relação com a terra; c) organizar um calendário adequado com as condições de vida no campo; d) organizar os tempos e espaços

dadas e há um compartilhamento de tudo instantaneamente, tornando turva a compreensão sobre aquilo que é público e o que é privado, o que é individual do que é universal, o que é subjetivo do que é objetivo.

educativos de tal forma a favorecer experiências significativas para a compreensão e ação no campo; e) adquirir ou produzir materiais didático-pedagógicos e recursos tecnológicos compatíveis para a formação *omnilateral* dos estudantes no campo; e f) conceber programas institucionais de fomento e apoio à Escola do Campo.

2.6 CURRÍCULO, CONHECIMENTO, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: ENTRE INDIVISIBILIDADES

Sonia Kramer (1997) destaca que uma Proposta Curricular não é um lugar, mas é um caminho que se faz caminhando. Toda proposta curricular evoca uma memória e carrega em si uma aposta. Tem sua gênese numa realidade que introduz questões e busca respondê-las. Evoca falas e valores e identifica dificuldades ou problemas, promovendo a formação humana. Enquanto construto humano nunca é uma fala acabada, não traz todas as respostas, pois isso implicaria na interrupção do devir. Assim, esta Proposta Curricular pretende apontar um caminho a ser palmilhado coletivamente.

Uma Proposta Curricular reconhece que, no âmbito da educação escolar, relações complexas se processam. A educação escolar é o espaço-tempo em que os sujeitos estão em ação, buscando formar-se e existir na vida social. Desse modo, pensar e projetar esse espaço-tempo requer que sejam consideradas as imbrincadas relações entre o currículo, o conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem e a organização dos tempos e espaços educativos. São estas relações que são discutidas a seguir.

2.6.1 O currículo: tensões, disputas e conceitos

O estudo sobre a história do currículo na educação escolar demonstra que sua invenção social pode ser datada entre os séculos XVI e XVII, sob a inspiração do pensamento humanista. É o artefato que assumiu o papel de ordenar e representar os saberes, bem como de distribuí-los de forma racional ao longo do tempo, de modo que os estudantes os apreendessem, como condição fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Dessa maneira, o currículo não apenas organizou o espaço e o tempo da educação escolar, como definiu o que ensinar, como ensinar e quando ensinar sob o rigor

do controle racional. Simultaneamente, o currículo estabeleceu o disciplinamento, por meios de normas e regras, visando moldar as ações dos estudantes e dos professores nos processos de ensino e aprendizagem e, por derivação, no meio social.

Currículo, cultura e a sociedade conservaram uma relação de interdependência e complementariedade na qual a instituição educativa assumiu o lugar de mediadora. Dessa maneira, a sociedade e a cultura produzem os sentidos e significados que dão vida ao currículo e o currículo, por sua vez, constrói os sentidos e significados a elas, numa relação mútua e dialética. Dessa maneira, o [...] currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações (VEIGA NETTO, 2002a, p. 167).

Como se vê, o currículo está imbricado com os saberes, com a formação das identidades e com a definição e posicionamento de poderes, como complementa Tomaz Tadeu da Silva (2014). Por essa razão, em torno do currículo tem se alojado debates e disputas acirradas que buscam estabelecer o estudo de verdade em termos do que significa um ‘sujeito bem-educado’ e, por derivação, o significado sobre o que é ser cidadão. Nesse sentido, como ressalta Kátia Regina de Souza Lima (2003), o currículo opera mecanismos de controle e poder que acabam definindo as identidades dos sujeitos submetidos à educação escolar.

Visando melhor compreender a questão do currículo, trazem-se as palavras de Veiga-Neto (2002b, p. 44):

[...] entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura

A partir dessa confluência de entendimentos, precisa-se compreender que o currículo assume uma dimensão política e, como tal, não é neutro, como evidenciaram os estudos de Michael Apple (1982). Estar atentos sobre o quê, como, de que forma, quando,

com quem, para quem e para o que se ensinam são questões que precisam ser permanentemente refletidas, sintonizadas com os movimentos culturais que se processam na sociedade. Como nos evidenciam os estudos do campo do Currículo, o currículo não se restringe apenas aquilo que está escrito ou previsto nos planos, programas e projetos educacionais, mas também sobre aquilo que é produzido pela educação escolar e que nem sempre são observados pelas instituições educacionais e seus profissionais, fazendo emergir a o conceito do “currículo oculto”. Sobre o currículo oculto, diz Antônio Flávio Moreira, (2007a, p. 18-19):

[...]currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Com base nas discussões, pode-se concluir que o currículo é uma política cultural que comporta questões relacionadas às culturas e ao conhecimento, historicamente produzidos, que se pressupõe os mais necessários e adequados para serem ensinados e aprendidos, visando à formação da identidade dos sujeitos que convergem para as unidades educativas da Educação Básica, de modo que se qualifiquem enquanto sujeitos que entendem, inserem-se e agem na sociedade. Disso resulta o desafio de propor e trabalhar conhecimentos escolares de “relevância” para a formação *omnilateral* dos estudantes, nos termos do define Moreira (2007a, p. 21):

Entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça.

Dessa maneira, além de trabalhar com um conhecimento escolar relevante, precisa-se utilizar novas e diversificadas metodologias que favoreçam aprendizagens significativas, atentos às sociabilidades que elas promovem, buscando privilegiar aquelas que desenvolvem e fortalecem a autoria, protagonismo, pertencimento, diálogo e o compartilhamento. Apropriar-se dos saberes culturais, dos conhecimentos escolares, das produções científicas e tecnológicas é um direito dos estudantes e uma responsabilidade

das instituições educativas em assegurar. Noutras palavras, o que se pretende é demonstrar aos estudantes que na realidade humana nada é natural ou imutável e, portanto, sobre qualquer questão há que se colocar o esforço da reflexão, investigação e a mudança, sempre que necessário for. Questionar o presente para compreendê-lo é uma condição essencial para a ação futura, seja para preservar aquilo que é válido do ponto de vista da humanidade, seja para transformar.

Contudo, é preciso ressaltar que a consecução desta tarefa política e social, em contextos sociais tão complexos, não se limita às instituições educativas, mas configura-se como uma responsabilidade da União, dos Estados, e dos Municípios, tal como determina o Art. 11 da LDB.

Isso significa que os Municípios têm a tarefa político-pedagógica de construir suas propostas curriculares, para que as respectivas instituições educativas e os profissionais da educação aclimatem suas práticas pedagógicas às políticas públicas nacionais curriculares de Educação Básica, considerando e respeitando, obviamente, suas peculiaridades regionais e culturais. E, mais que isso, que se persiga com competência técnica, estética, política e ética a consolidação de uma escola pública de qualidade social, como já se citou ao longo deste texto.

Discutir e produzir esta Proposta Curricular remete à ideia da “experiência instituinte”, conforme discute Walter Benjamin (1993). De acordo com o autor, a experiência instituinte tem um sentido pleno, uma vez que é tecida coletivamente, comportando polissemias e polifonias em razão dos múltiplos sujeitos que participam. É uma experiência que envolve compartilhamentos, diálogos e negociações para produzir uma origem, articulando o passado, presente e futuro, sob os auspícios da emancipação política e humana com os quais todos se comprometem e se solidarizam.

É pautando-se neste reconhecimento que esta Proposta Curricular se materializa como documento balizador das práticas curriculares, ou seja, é um documento político resultante de estudos, reflexões e discussões realizadas com todos os profissionais da educação das redes municipais de ensino da região da Amplanorte com o firme compromisso político de estabelecer uma lógica instituinte de currículo (fazer com).

2.6.2 O conhecimento: buscando marcadores para as práticas curriculares

O conhecimento é uma questão que tem inquietado os pensadores ao longo do tempo. A busca do seu sentido e significado revela um campo analítico complexo, marcado por antagonismos, contradições e contestações. Dessa maneira, considerando os avanços alcançados sobre o conhecimento na atualidade, é possível afirmar que o conhecimento é resultante da existência do ser humano no mundo. Nesse sentido, o conhecimento revela-se uma necessidade ontológico do ser humano e a existência humana é uma circunstância do conhecimento. O conhecimento, portanto, tem como objeto central a realidade, pois, só é possível conhecer aquilo que se manifesta no mundo exterior e que, por sua vez, desperta interesse no ser humano.

Como argumenta Álvaro Vieira Pinto (1979) destaca que “[...] o conhecimento é o reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua possibilidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade” (p.19). Nessa perspectiva,

[...] a própria teoria do conhecimento é condicionada pela dialética, a lógica da totalidade do real, expressão do universal da realidade, do conjunto de leis imanentes que determinam a constituição de todos os fenômenos e seres e os ligam por uma legalidade absoluta. (PINTO, 1979, p.395).

Em articulação com essa ideia, “a ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem.” (Idem, p.30). Portanto, a ciência é a ação de problematizar a realidade metodicamente com o objetivo de descobrir a essência dos fatos, fenômenos e dos próprios seres de modo a identificar as leis que os regem¹⁶ com a finalidade de exercer o domínio sobre a natureza em seu próprio favor.

Dessa maneira, a ciência é o reflexo ou a abstração da realidade no pensamento do ser humano, configurando-se como um processo histórico progressivo. Assim, “é o conhecimento científico que torna possível ao homem compreender-se a si mesmo como parte do processo de evolução da realidade, e não uma exceção na ordem da existência” (PINTO, 1979, p.31). E complementa o filósofo brasileiro:

¹⁶ Para Vieira Pinto, as leis científicas são aquilo que o ser humano descobre de universal no particular das ocorrências objetivas. A lei, nesta lógica, é intrínseca às dinâmicas da realidade se presentifica de forma permanente como forma de relação entre os fatos, fenômenos e o próprio ser humano. Em outras palavras, é a relação necessária e fundante entre os fatos, fenômenos e os seres humanos.

O homem, sendo o animal que necessita dominar a natureza para se constituir com as qualidades específicas que possui e desenvolve, tem de conhecê-la, e para tanto será obrigado a pesquisá-la. A atividade investigadora acha-se, pois, na origem da relação do homem com o mundo, a qual não tem caráter passivo, como nos animais que formam e transmitem hereditariamente atos instintivos. O homem adapta-se ativamente à natureza, pelo ato de adaptá-la a ele. Mas, para tanto faz-se preciso conhecer as propriedades dos corpos que compõem o mundo, as leis que os regem; o sujeito deve apoderar-se em forma de ideias de tais dados objetivos para com eles organizar o projeto de transformação da realidade. (PINTO, 1979, p.374)

Como se vê, o conhecimento é uma necessidade básica para a existência do ser humano. Pelos acúmulos do conhecimento ao longo da história e a complexidade que constitui a sua essência social, conhecer é tão visceralmente necessário quanto o ato de alimentar-se. Para tanto, a educação escolar emerge como uma das possibilidades de suprir essa necessidade social.

Cabe salientar, a partir do estudo da literatura no campo do Currículo, que existe diferença entre o conhecimento científico, produzido originalmente pelas vias da ciência, e o conhecimento escolar, produzido pelas e nas instituições educativas. De acordo com Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011), o conhecimento escolar não se limita apenas aos conteúdos de ensino, mas envolve valores. É um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelos contextos sociais, econômicos e culturais. Essa produção é permeada por relações de poder que polarizam as instituições educativas e a sociedade.

Thomas S. Popkewitz (2016) define como “alquimia” o processo pelo qual o conhecimento forjado no âmbito das disciplinas científicas e acadêmicas é convertido e traduzido em conhecimento escolar, a partir das disposições psicológicas esperadas dos estudantes. Nesse empreendimento, as psicologias educacionais exerceram e exercem forte predominância¹⁷. Para o autor, a alquimia tem se revelado um problema no campo do currículo uma vez que os conceitos cederam lugar para as definições, apartando do ensino e aprendizagem o conhecimento científico real, os seus processos de produção, ou seja, a

¹⁷ Segundo Popkewitz (2016), agentes recontextualizadores são colocados em jogo para selecionar as práticas do conhecimento científico. Esta seleção é influenciada pelos princípios e valores dominantes de cada sociedade e nas regras que ordenam as práticas curriculares. Dessa forma, são instituídos sequências e ritmo próprios, as formas de relações entre professor-estudante-conhecimento), as relações entre as disciplinas ou componentes curriculares, (re)fundando os princípios didáticos e pedagógicas e, por decorrência, modulando as práticas escolares.

problematização, a hipotetização, a pesquisa, a busca de evidência e a formulação das próprias teorias decorrentes dos achados que se traduz em conhecimento.

É válido lembrar que a fonte dos conhecimentos escolares são as práticas socialmente construídas e culturalmente organizadas, a partir: a) das instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) do mundo do trabalho; c) dos desenvolvimentos tecnológicos; d) das atividades desportivas e corporais; e) da produção artística; f) do campo da saúde; g) das formas diversas de exercício da cidadania; e h) dos movimentos sociais.

Entende-se que a educação escolar comprometida com a formação integral dos estudantes, em suas diferentes categorias geracionais, requer o reconhecimento de que todo estudante tem o direito de acessar ao conhecimento necessário para a compreensão da realidade e do mundo do trabalho e para sua sociabilidade. Um conhecimento “poderoso” e “útil” como argumenta Michael Young (2007). Para o autor, o conhecimento é produzido na ação entre os sujeitos, engendrando os significados para o ensino e a aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento “poderoso” e “útil” é aquele que fornece explicações e evidências fidedignas ou novas possibilidades de pensar sobre o mundo, tornando-se legítimo. Essa legitimidade é provada pela sua capacidade de contribuir com a liberdade e a emancipação humana.

Como instrui Antônio Flávio Moreira (2007b), entende-se ser necessária a discussão radical (no sentido de ir às raízes) sobre a produção do conhecimento e sobre as formas de sua distribuição, construção e recontextualização nas instituições educativas públicas, assegurando aos estudantes as oportunidades da construção do conhecimento e de apropriação dos saberes no âmbito da escolarização, antes restritas às elites.

Com isso, tem-se a emergência do desafio de assegurar aos estudantes das instituições educacionais públicas o acesso ao conhecimento escolar nos termos dos conceitos mais elevados possíveis, de modo a dar-lhes as condições de igualdade diante dos estudantes pertencentes às elites brasileiras. Mas, como fazer?

Identifica-se que uma pedagogia problematizadora pode trazer importantes orientações, baseando o trabalho pedagógico em projetos. Como argumenta Cacilda Lages Oliveira (2006, p. 14):

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em

equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa a promover sua autonomia intelectual.

Como se vê, o trabalho com projetos pressupõe a pesquisa como princípio educativo. Nessa concepção, são definidos temas a partir dos quais os conceitos/conteúdos serão abordados de forma reflexiva (criticidade, globalidade e radicalidade) e democrática. Como demonstra Hernández (1998), o trabalho com projetos mobiliza a “indagação crítica”, uma estratégia de conhecimento que parte da problematização de temas que emergem da realidade concreta – a “educação para a compreensão” – que é referente a como o estudante aprende e a relação deste aprendizado com a sua vida concreta. Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem não se pautam meramente em processos repetitivos ou mnemônicos, tampouco que os fins da educação escolar estão restritos apenas à preparação para o futuro. Na verdade, o que está em jogo é perceber as necessidades e experiências que os estudantes demonstram no presente, como condição seminal para construir sentido e significados “úteis”, no conceito de Young (2007). Nesse caso, é importante ressaltar que não se trata da filiação às proposições da Pedagogia Ativa que relegou aos espontaneísmo e o *laissez faire* os processos de ensino e aprendizagens, mas entender que o professor tem um papel decisivo que é mediar e orientar a caminhada dos estudantes na busca e construção do conhecimento por meio da pesquisa.

Os argumentos de Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2008, p.35) são elucidativos:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua dos conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.]

Nessa tessitura, as autoras propõem a organização do trabalho pedagógico com os estudantes, conforme sistematizado na Figura 3.

Figura 3 – Passos para a organização do trabalho com projetos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante da organização apresentada, as orientações de Hernández & Ventura (1998, p. 61) são valiosas:

[...] um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. Por fim, é importante destacar que no âmbito do trabalho por projetos a abordagem do conhecimento dá de forma interdisciplinar.

Percebe-se que o trabalho com projetos mobiliza uma abordagem interdisciplinar, rompendo assim com a lógica disciplinar fragmentária que dificulta substantivamente a construção dos conceitos, do sentido e dos significados sobre aquilo que se pretende ensinar e aprender.

2.6.3 Processos de ensino e aprendizagem: o olhar histórico-cultural.

A concepção de ensino e aprendizagem adotada nessa Proposta Curricular é aquela pautada a partir dos postulados da Teoria Histórico-Cultural, que tem no psicólogo russo Lev Seminovitch Vygotsky seu principal expoente. Tal teoria fundamenta o entendimento sobre o desenvolvimento humano e tem implicações diretas na organização do processo de ensino e aprendizagem, revelando-se com grande potência para subsidiar as práticas curriculares na atualidade. É um construto teórico que tem influenciado estudos, debates e discussões no campo educacional e, mais especificamente, tem referenciado as práticas curriculares das redes municipais de ensino da região da Amplanorte.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é entendido como um ser histórico. Um ser que se constrói nas relações concretas com o mundo social e o mundo da natureza. Pela sua natureza social se diferencia dos demais animais que se regem basicamente pelos instintos. A produção da existência do ser humano depende necessariamente da relação com outros seres humanos. Possui a capacidade de transformar a natureza por meio do seu trabalho, de se adaptar à natureza, adaptando-a a si mesmo. Com isso, criou instrumentos e tecnologias que se aperfeiçoaram no seu percurso histórico.

Aspecto fundante do pensamento de Vygotsky, referente ao desenvolvimento humano, são as “funções psicológicas superiores” que se desenvolvem a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Suze Scalcon (2002) destaca que as funções psicológicas superiores são essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura. Como tais, são formadas a partir do relacionamento entre os fatores biológicos e culturais. Portanto, são formadas na e pela história social dos seres humanos.

De acordo com Vygotsky (2009) as funções psíquicas superiores são entendidas como a memória, atenção, volição, imaginação, abstração, dedução, lembrança voluntária, capacidade de planejar e projetar, estabelecer relações, elaborar conceitos, criar representações simbólicas, usar as linguagens, dentre outras. Tais funções estão presentes apenas no ser humano. Segundo o psicólogo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível através da mediação, destacando que as relações humanas com o mundo não são diretas, mas, predominantemente, mediadas por outros humanos.

O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, é uma relação mediada. Os conteúdos (conhecimento científicos e conhecimentos escolares) a serem ensinados e aprendidos precisam ser mediados pelo professor em concurso com outros instrumentos como livros, revistas, filmes, imagens, dentre outros.

Como destaca Marta Koll de Oliveira (1992, p. 24):

Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico.

Dessa maneira, o desenvolvimento do psiquismo não é apriorístico, não é universal, imutável ou passivo. É aberto e subordinado à mediação e à ação humana. É nesta dimensão que a educação escolar encontra bases para organizar a sua ação político-pedagógica.

Ao tratar sobre o ensino e a aprendizagem Vygotsky (2001) traz à tona três importantes conceitos: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento real é constituída por todas aquelas atividades que uma criança consegue realizar sozinha e que não implicam desenvolvimento psíquico. A zona de desenvolvimento potencial configura-se como o conjunto de atividades que uma criança seria capaz de realizar por meio da mediação de uma outra pessoa (adulto) ou grupo, pois individualmente não conseguiria. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, é a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial sendo que é neste lugar que a educação escolar, por meio do professor, vai atuar intencionalmente através das mediações para promover o aprendizado. Esta é uma condição humana que não se limita apenas à criança, mas a todos os sujeitos histórico-culturais.

Como se vê, a zona de desenvolvimento potencial referencia o professor na orientação do estudante (onde pode chegar), agindo e mediando para que se realize o desenvolvimento da sua mente de modo que se aproprie da cultura histórica, que se apropria da essência do conhecimento estudado. Referente ao desenvolvimento e a aprendizagem, a zona de desenvolvimento proximal passa a ser primordial para a compreensão do desenvolvimento humano. Este conceito possibilita apoiar e orientar o desenvolvimento da criança, explorando e trabalhando as funções psicológicas superiores que ainda não foram desenvolvidas. Nessa dinâmica, o que neste momento é a zona de desenvolvimento proximal, amanhã será a zona nível de desenvolvimento real.

Para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer efetivamente, Marilda Gonçalves Dias Facci (2004, p. 242-243) destaca:

[...] cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores; - os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos; - cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o seu desenvolvimento intelectual e afetivo; - para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai à capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo (FACCI, 2004, p. 242-243).

Nos estudos sobre os efeitos da interação social, da cultura e da linguagem sobre a aprendizagem, o psicólogo russo identifica a questão da elaboração conceitual. Os conceitos são entendidos como um genuíno e completo ato do pensamento que tem na palavra internalizada o signo mediador. São significados resultantes da relação do sujeito com o objeto concreto que, uma vez mediatizados por outros sujeitos em um contexto histórico-cultural, fazem emergir e a essência desses objetos, internalizando-o e tornando-o consciente. Dessa maneira, os conceitos são artefatos culturais produzidos a partir do desafio para solucionar uma determinada tarefa. Os conceitos são estruturas complexas em constante processo de mudanças por meio dos quais é possível a comunicação, a resolução de problemas, enfim, a ação crítica na realidade. Quanto mais avança a elaboração conceitual, sob a mediação do outro, maior é o grau de autonomia. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 246):

A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos.

No processo de elaboração conceitual, Vygotsky (2001, 2009) destaca dos sistemas que estão intimamente imbricados: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são elaborados por variantes como a sensorialidade, a afetividade, a emoção, a moral, dentre outras, a partir das relações mediadas pela família, amigos e outras tantas pessoas ou grupos sociais em que o sujeito atue. O resultado é um complexo de representações com seu simbolismo característico, formando os seus sistemas

de interpretação e compreensão da realidade, construídos muito mais por critérios de sobrevivência social do que, propriamente, por critérios racionais. Os conceitos científicos são elaborados a partir dos processos de ensino e aprendizagem realizados pela escola que envolvem formas específicas de comunicação, nos quais a palavra é usada para além do sentido de comunicar, ou seja, a palavra é tomada em suas inter-relações e significados com as práticas sociais.

Nessa dinâmica, os conceitos científicos possibilitam compreensões e ações que não poderiam ser realizadas pelos conceitos espontâneos. A elaboração dos conceitos científicos depende dos conceitos espontâneos existentes para se edificar, pois esses são seu ponto de partida. Desse modo, os conceitos espontâneos seguem na direção dos níveis mais elevados de abstração, abrindo caminho para os conceitos científicos, em seu caminho para baixo, rumo a uma maior concretude. Portanto, o desenvolvimento do psiquismo se efetiva não só por aquilo que o sujeito conhece, mas também por aquilo que pode aprender. Assim, a aprendizagem desenvolvida nas instituições educativas conduz o estudante a uma percepção generalizada. Tal percepção, por sua vez, impulsiona a conscientização dos próprios processos mentais e, assim, a consciência reflexiva chega aos sujeitos através dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 2009)

Segundo a teoria vygotskyana, o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes se realiza na atividade predominante que é o estudo. Por meio das atividades de estudo, as crianças vão se desenvolvendo e avançando cognitivamente, razão pela qual a organização das práticas curriculares deve observar esta trajetória ascendente de complexificação. Contudo, como alerta o psicólogo, os processos de desenvolvimento do psiquismo e os processos de aprendizado não são coincidentes, pois o processo de desenvolvimento é mais lento que o do aprendizado.

Portanto, a aprendizagem acontece mediante o enfrentamento de desafios e sua solução, a qual é alcançada mediante a cooperação e mediação dos outros por meio da palavra, que não apenas comunica, mas se carrega de significado. Tal significado demanda o trabalho com o conhecimento científico, partindo daquilo que o sujeito sabe e é capaz de realizar para chegar a um patamar mais elevado de saber e ação.

Tomando esse referencial de desenvolvimento humano, destaca-se a importância de atentar – no âmbito do ensino e aprendizagem na atualidade – ao uso de recursos educativos inovadores como maneira de promover mediações mais condizentes com os

sujeitos atendidos e com as demandas que a sociedade apresenta. O uso dos recursos educativos digitais, por exemplo, é um aspecto a ser considerado se considerarmos o que estudos no campo das tecnologias educativas têm demonstrado. Isso não significa abandonar as “velhas” tecnologias educativas, mas entender que outros recursos podem ser postos em uso e movimento em favor da formação integral dos estudantes.

2.6.4 Os tempos e espaços educativos: refundar as formas de organização.

Para a educação escolar, as noções de temporalidade e espacialidade são fundamentais para a definição das práticas vividas pelos sujeitos. Como evidenciam Campos, Branco e Daniel (2016, p. 201):

A organização do tempo e do espaço, compreendidos como uma interpretação histórica e social que se diferencia de acordo com as peculiaridades materiais e simbólicas de cada grupo social, denota suas crenças, seus sentimentos, tradições e uma diversidade de estilos de vida e de manifestações culturais. Cada grupo social sincroniza seu tempo real (baseado nas teorias físicas e matemáticas) a um tempo ideal (que corresponde a desejos e necessidades relacionados a modos de vida), criado para atender suas necessidades existenciais e produtivas – o tempo da alimentação, do descanso, do trabalho, do lazer, do convívio familiar, da escola etc. –, estabelecendo uma dinâmica de temporalidade e espacialidade própria de cada sociedade.

A organização do tempo e o espaço, enquanto artefatos culturais, engendram formas de ver, sentir, ensinar, aprender e agir no âmbito das instituições educativas. Criam limites e possibilidades de sociabilidade. Diante disso, é importante pensar e organizar o tempo para estabelecer um *continuum* que possibilite aos estudantes e professores uma caminhada orientada (RECIO, 2007) em que as horas letivas são consideradas como a unidade de tempo pedagógico nos termos das políticas educacionais (SACRISTÁN, 2008).

A instituição educativa é um espaço-tempo permeado por valores, regras e normas que devem ser conscientemente compreendidas e cumpridas pelos estudantes e os profissionais da educação como forma regular as relações e as ações com vistas ao alcance das finalidades, objetivos e metas educativas. Não restam dúvidas sobre a necessidade de se estabelecer a regulação dos tempos e espaços educativos. Entretanto, essa regulação não pode desconsiderar os sujeitos aos quais elas se dirigem. Afinal, cada estudante e cada profissional da educação tem um nome, uma identidade, uma história de vida, possuem interesses e necessidades, transitam em diferentes categorias geracionais e pretendem

lançar-se na aventura de descobrir o conhecimento. Portanto, o olhar sobre esta questão é seminal. Sobre este olhar, Josep Esquirol (2008, p.11) ensina:

O olhar tem algo de estranho, de paradoxal: a total facilidade de olhar contrasta com a dificuldade de olhar bem. Se há luz, só de abrir os olhos as coisas que nos rodeiam nos aparecem, mas em compensação, é preciso prestar atenção, reparar bem, para perceber conforme que aspectos da realidade e, sobretudo, para perceber as coisas de outra maneira. Ver somente, o mero perceber visual, quase não custa nenhum esforço (daí, por exemplo, o êxito da televisão), enquanto que olhar bem, isso sim, é que custa: dirigir o olhar e concentrar-se em algo já supõe um esforço [...].

O “olhar bem” no âmbito da educação brasileira é uma necessidade premente diante da impessoalidade e indiferença às peculiaridades dos sujeitos que a ela convergem, sobretudo, no que se refere aos estudantes. Impessoalidade e indiferença que têm sido hegemônicas na sociedade, afetando diretamente as práticas curriculares. Sob a égide do cuidar e educar, que enseja o acolhimento, o reconhecimento e a valorização das identidades, o “olhar bem” para os estudantes é condição primordial para se promover uma formação *omnilateral* e emancipatória.

No que se refere aos parâmetros básicos para a organização dos espaços educativos, Karla Motta Kiffer de Moraes (2002) destaca: a) a construção dos prédios escolares deve considerar a escala dos estudantes atendidos (bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos); b) o arranjo espacial deve ser flexível e diferenciado; c) deve-se evitar a uniformidade das salas dispostas em alinhamentos rígidos; d) garantir o conforto dos estudantes e correlação com as formas de vivências e seus níveis de desenvolvimento; e) evitar a insuficiência de espaços tanto quanto o seu excesso; f) a iluminação deve ser homogênea; g) ventilação constante evitando correntes de ar e o confinamento; h) a iluminação e a ventilação devem ser multilaterais, de preferência em faces opostas; i) ação do sol deve ser controlada. Além disso, acrescenta-se a importância de remover barreiras arquitetônicas como rampas, de haver elevadores, banheiros adaptados para cadeirantes, sinalização de pisos para deficientes, parques infantis adaptados, dentre outros aspectos que assegurem a inclusão.

A organização dos pátios, parques, jardins e quadras poliesportivas nas instituições educativas exige também um olhar cuidadoso. São espaços onde se realizam interações coletivas, onde se ensina e se aprende, em que são construídas sociabilidades

com sentidos e significados, possibilitando o movimento e o desenvolvimento da consciência corporal e, por fim, onde se constroem as noções do público e do privado.

A organização dos espaços e tempos educativos – visando à formação integral dos estudantes e ao direito à aprendizagem – pressupõe flexibilidade e movimento, abertura ao novo e ao inusitado que emerge das próprias relações pedagógicas. Nesse sentido, o que se pretende é romper com o método organizativo pautado no mecanicismo e na interrupção e controle dos movimentos.

Outro aspecto que exige um “olhar bem” está relacionado aos objetos escolares. Ana Paula de Souza Kinchescki e Gustavo Rugoni de Sousa (2017, p.2) ensinam:

Compreende-se aqui que os objetos escolares são artefatos tecnológicos produzidos socialmente e que carregam marcas do seu tempo. Perceber os artefatos que compõem a escola auxilia a identificar projetos atribuídos a essa instituição e, para tanto, conforme nos ensina Agustín Escolano Benito (2012) a noção de cultura material escolar tem sido uma ferramenta essencial por permitir avançar na problematização dos múltiplos significados que os objetos podem possuir no cotidiano escolar, seus diferentes usos e desusos, levando em consideração também as relações estabelecidas para sua idealização, fabricação e comercialização.

Percebe-se que os objetos constituem um aspecto significativo na educação escolar, os quais contribuíram e contribuem para a finalidade de formar os seres humanos. Por isso, pensar na adequação das cadeiras, mesas, berços, armários, estantes e quadros, entre outros, é importante, tanto quanto a reflexão sobre os livros, revistas, cadernos, mapas, brinquedos, materiais esportivos e computadores. Pensar na sua adequação implica pensar nos seus usos como objetos mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caso, o financiamento é uma questão imprescindível para se alavancar e sustentar as práticas curriculares e as condições que lhes são necessárias cabendo às secretarias municipais de educação a especial atenção na elaboração do Plano Pluri-Anual (PPA) e na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) com a definição de programas e rubricas compatíveis ao atendimento das finalidades, objetivos e metas educacionais.

2.7 AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA PROPOSTA CURRICULAR

Considerando os princípios estruturantes, os valores norteadores e as diretrizes pedagógicas que fundamentam esta Proposta Curricular até aqui definidos, apresentam-se

as competências gerais a serem desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, nos termos do que define a BNCC (2017):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.9-10)

Com base nestas competências, no Quadro 1, apresenta-se um quadro analítico sobre aquilo que é fundante em cada uma das competências gerais, de modo a possibilitar uma melhor compreensão sobre as dimensões envolvidas e suas respectivas finalidades.

Quadro 3 - Quadro analítico sobre as competências e respectivas dimensões

| Competência | Dimensão | Finalidade |
|--------------------|-----------------------|---|
| 1 | Conhecimento | Entender e intervir na realidade social. |
| 2 | Pensamento científico | Investigar, formular e testar hipóteses, resolver situações-problema e utilizar métodos e tecnologias pertinentes. |
| 3 | Senso estético | Identificar, reconhecer, valorizar, apreciar e participar das múltiplas manifestações artísticas e culturais. |
| 4 | Comunicação | Conhecer e utilizar as diferentes linguagens para compartilhar informações, conhecimentos e projetos com as pessoas de forma autoral e inteligível. |
| 5 | Cultura digital | Conhecer, utilizar e criar tecnologias digitais que possibilitem a comunicação, a autoria e solução de problemas de forma reflexiva. |
| 6 | Argumentação | Valorizar e apropriar-se da diversidade de conhecimento e vivências culturais que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e do exercício da cidadania, construindo seu projeto de vida de forma livre, ética e responsável. |
| 7 | Autogestão | Construir argumentos sólidos para defender ideias e posicionamento em favor dos direitos humanos, o cuidado consigo, com outro e com o mundo. |
| 8 | Autoconhecimento | Cuidar da sua saúde física e emocional e do outro, sabendo lidar com a diversidade que é inerente. |

| | | |
|----|-----------------------|--|
| 9 | Empatia e colaboração | Respeitar o outro em suas singularidades e respeitar-se a si próprio por meio do diálogo e resolução de conflitos. |
| 10 | Autonomia | Decidir a agir diante das circunstâncias, pautando-se em valores éticos que convirjam para o fortalecimento da democracia, da inclusão, da sustentabilidade e da solidariedade humana. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se percebe, no conjunto das competências estabelecidas um amplo espectro de abrangência está previsto, envolvendo as questões relacionadas ao conhecimento, pensamento científico, senso estético, comunicação, cultura digital, argumentação, autogestão, autoconhecimento, empatia e colaboração e a autonomia. Essas dimensões são consideradas fundamentais e essenciais para a formação integral dos estudantes e para a consolidação do direito à aprendizagem no âmbito da Educação Básica.

2.7.1 A Matriz Curricular no Ensino Fundamental e suas correspondentes modalidades de ensino

A matriz curricular constitui-se instrumento em que se delimita e se representa o conhecimento a ser privilegiado - com o desenvolvimento das **competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades**¹⁸ – bem como orientações basilares para o desenvolvimento das práticas curriculares. Além disso, a matriz visa referenciar e subsidiar a gestão político-pedagógica do currículo numa perspectiva democrática das instituições educativas (organização dos tempos e espaços educativos; provimento dos recursos e equipamentos didático-pedagógicos, formas de gestão participativa, dentre outros aspectos).

¹⁸ Destaca-se que a definição de competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento nesta proposta curricular deriva de duas demandas politicamente decididas: 1) ser um dos indicativos apresentados na BNCC, de caráter mandatário no campo curricular brasileiro; e 2) alcançar o objetivo de que no processo de discussão e elaboração coletiva da proposta curricular seja aclimatado o que dispõe a BNCC e os demais ordenamentos emanados da política educacional brasileira.

Ressalta-se que os conceitos de habilidades e competências, no âmbito educacional, estão presentes em diversos documentos brasileiros. Entre eles encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), a BNCC (2017) e nas avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) e nas avaliações internacionais como o PISA¹⁹. Contudo, quando em tela está a questão de uma pedagogia de competências e habilidades, verifica-se dissensos, tensões e críticas a essa abordagem, sobretudo pela sua vinculação a um ideário educacional fortemente defendido por organismos internacionais multilaterais e que nos seus fundamentos ancoram-se nos princípios da economia neoclássica, enfatizando a performatividade e o gerencialismo no campo educacional. Diante disso, enfrenta-se o desafio inalienável de traduzir no contexto das práticas curriculares esses conceitos de forma a desvelá-los e (re)significá-los, buscando as brechas que nos possibilitem promover uma formação integral, emancipadora e libertadora. Mas afinal, o que se pode entender por competências e habilidades?

Segundo Philippe Perrenoud (1999), em sua obra intitulada *Construir as competências desde a escola*, **competência** é a “[...] a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). E acrescenta o autor que as competências não são em si conhecimentos, mas, “[...] elas utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos” (p. 8). Ou seja, desenvolver competências implica na mobilização de conhecimentos de maneira reflexiva em favor de uma ação eficaz diante de um problema ou desafio concreto, portanto, indo além de um conhecimento procedimental ou da mera memorização, implicando a articulação de complexas operações cognitivas. Além disso, o autor destaca que competências não são objetivos, não são indicadores de desempenho, tampouco potencialidades da mente humana. Na verdade, as competências se desenvolvem por meio da aprendizagem, isto é, as competências são construídas e adquiridas. O mesmo entendimento é apresentado por Antoni Zabala e Laia Arnau (2010), segundo os quais a competência é o que permitirá que o indivíduo resolva situações do seu cotidiano ao longo da vida. Assim, desenvolver

¹⁹ O Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

competências é um processo no qual, de maneira inter-relacionada, o sujeito utiliza os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais. Como se vê, os autores destacam que habilidades e atitudes estão vinculadas às competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação competente.

Sob essa lógica, pode-se inferir que a **habilidade** é a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação-problema ou um desafio complexo. Em outros termos, a habilidade significa aquilo que um estudante sabe fazer a partir dos repertórios conceituais que possui. Para tanto, em linhas gerais, o estudante precisa compreender a situação-problema ou desafio, mapeando relações endógenas e exógenas, destacando elementos relevantes e comparando com concepções prévias, dentre outros aspectos. A partir disso, planejar a abordagem e solução por meio da visualização de possíveis métodos para solução, selecionando as estratégias e recursos que serão usados e executar o planejado com reflexão sobre a ação. Por fim, analisar criticamente a solução encontrada, fazendo a crítica à solução encontrada, comparar com experiências anteriores e imaginando alternativas. Como define a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p.29).

No que se refere às **unidades temáticas e objetos de conhecimento**, são trazidos os conceitos apresentados na BNCC. Ou seja, os objetos do conhecimento são entendidos como “[...] conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p. 28) a serem ensinados e aprendidos. Já as unidades temáticas são entendidas como “[...] um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (Idem, p. 29). Como destaca o documento da BNCC, as unidades temáticas podem contemplar diferentes objetos de conhecimento em diferentes amplitudes qualitativas e quantitativas. Da mesma forma, os objetos de conhecimento podem se relacionar a um número variável de habilidades. Com base no aludido evidencia-se que a composição da matriz curricular está articulada à BNCC e aos demais marcos regulatórios no âmbito do currículo escolar.

Com base no exposto a matriz foi organizada por componente curricular, identificando o respectivo ano escolar ou grupo. Na sequência foram demarcadas as unidades temáticas, os respectivos objetos de conhecimentos e, por fim, as habilidades correspondentes, a partir das competências definidas em cada um dos componentes

curriculares que, por sua vez, dialogam com as competências gerais para a Educação Básica conforme Quadro 3.

Quadro 4 – Matriz curricular

| Componente Curricular: | | Ano Escolar Ou Grupo: |
|------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Unidades Temáticas | Objetos De Conhecimento | Habilidades |
| | | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da BNCC (BRASIL, 2017).

Na construção coletiva da matriz, observou-se a organicidade e sequencialidade das abordagens, buscando considerar a realidade dos estudantes em termos de desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, buscando minimizar os efeitos negativos nas transições entre as etapas da Educação Básica e os diferentes anos escolares, bem como assegurar um processo de aprendizagem articulado e integrado, nos termos do que definem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010).

2.7.2 O planejamento e a avaliação das práticas curriculares: aproximações conceituais

Pela relevância, serão abordadas questões relacionadas ao planejamento e a avaliação no âmbito das práticas curriculares que se desenham, destacando alguns conceitos-chaves que são balizadores dessas práticas em cada um dos componentes curriculares.

Antes disso, é oportuno entendermos o que é a teoria. O termo teoria advém do grego *theoria* que significava observar ou examinar. Ao longo do tempo os seus significados mudaram substantivamente, sobretudo, com os pensadores iluministas.

Como destaca Horkheimer (1983), a partir da influência do cartesianismo e do positivismo, a teoria passou a ser compreendida como o saber acumulado que possibilita a caracterização dos fatos e dos objetos da forma mais minuciosa possível.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a teoria é um conjunto de princípios de uma arte ou ciência que busca compreender e explicar fatos, fenômenos ou temas da realidade humana. A teoria, portanto, pressupõe apreender a realidade em pensamento. Na medida em que se constitui o pensamento, age-se guiado por ele. Porém, na ação, a partir de descobertas e invenções, modifica-se também o pensamento. Dessa maneira, a teoria e a ação são dimensões indissociáveis que se interconectam e interdependem constituindo a práxis humana (MARX, 1996; ALVES, 2005, 2001).

De acordo com Marcos Nobre (2004), numa perspectiva crítica, a teoria é o conhecimento produzido sobre a realidade, que não apenas se limita a compreendê-la e explicá-la, mas também identifica e evoca aquilo que está por vir. Diante disso, a teoria pode ser considerada estruturante da consciência, pensamento e ação humanas.

Com base nas discussões sobre a teoria, busca-se reconhecer que a ação educativa escolar é realizada a partir das teorias que dão substância e materialidade ao pensamento. São as teorias que orientam a intencionalidade, o planejamento, a avaliação e a prática, a partir do movimento dialético de reflexão-ação-reflexão. É a teoria que nos impede de cair no ativismo.

No campo da educação escolar, o planejamento e a avaliação das práticas curriculares são primordiais, inclusive, previstos e normatizados no ordenamento jurídico. Os profissionais da educação, independentemente dos cargos que ocupam, precisam e devem planejar e avaliar. No caso dos professores, mais especificamente, para planejar e avaliar é fundamental o domínio dos conhecimentos que são inerentes na etapa/área/componente curricular em que atuam, sendo capazes de agir e interagir com os estudantes, com os colegas de profissão e a comunidade e, conseqüentemente, orientar, propor e mediar atividades de aprendizagem que sejam significativas. Assim, a ação de planejar e avaliar não se limita a atender à burocracia educacional ou cumprimento de metas externamente impostas, mas é uma condição essencial da ação política-pedagógica.

Planejar e avaliar implica a mobilização de complexos processos de reflexão que se constituem como possibilidade de melhor conhecer sobre a práxis pedagógica, enquanto diagnóstico, mas também sobre ela interferir, enquanto prognóstico, na direção do alcance

das finalidades, objetivos e metas traçados (VASCONCELLOS, 2003, LUCKESI, 2007). Portanto, a avaliação enseja possibilidades para contribuir na melhoria da qualidade social da educação.

No âmbito de uma proposta de formação integral, é primordial que na avaliação desenvolva-se uma competência profissional – que coadune as dimensões técnica (saber fazer), política (com quem fazer) e ética (por que fazer) – capaz de lidar com clareza e coerência com a coleta de dados e a sistematização de informações, de caráter quantitativo (com intuito de realizar análises, discussões e comparações²⁰) e de caráter qualitativo (quando se considera de que forma contribui-se para a formação integral e cidadã dos estudantes). É nesse contexto que a avaliação formativa encontra sua possibilidade de ser.

Mônica Piccione Gomes Rios (2016), ao discutir a avaliação formativa nos aponta:

A interatividade constitui um dos pontos mais importantes da avaliação formativa que permeada pelo diálogo é antes um processo de humanização e contribui para que o sujeito avaliado torne-se consciente do seu próprio desenvolvimento desencadeando a motivação intrínseca, isento de possíveis recompensas ou punições. A avaliação formativa implica um processo não punitivo e excludente, mas orientado por princípios éticos que compreende a situação do professor e assiste o seu desenvolvimento.

As práticas avaliativas formativas se efetivam na medida em que as evidências sobre os aprendizados dos estudantes são interpretadas e utilizadas pelo professor e pelos estudantes para a tomada de decisões sobre os próximos caminhos a serem palmilhados conjuntamente. Decisões que possibilitam traçar um plano de ação que possibilite contínuas melhorias, qualitativas e quantitativas, como possibilidade de promover a formação integral e a emancipação humana dos estudantes.

Neste sentido, a avaliação revela a sua dimensão “mediadora” nas práticas curriculares, como destaca Jussara Hoffmann (2000), gerando oportunidades para o diálogo, reflexão, proposição e autoavaliação, fortalecendo, assim o compromisso e a responsabilidade ética dos professores e estudantes com o ensino e a aprendizagem.

²⁰ Comparar, no caso, não significa classificar, categorizar ou rotular os estudantes, cujos resultados têm gerado desigualdades educacionais e sociais de grande vulto. Mas refletir constantemente sobre os percursos palmilhados, os acertos e os “erros” observados e reorientar-se, sempre que necessário for, na direção do reconhecimento e do fortalecimento do direito à educação, do direito à aprendizagem, do direito à uma formação integral.

Sonia Maria Duarte Grego (2012), ao abordar a questão da avaliação formativa, suscita a importância da autoavaliação na educação escolar, apontando suas possibilidades e desafios. Pela relevância, transcreve-se seu pensamento:

A autoavaliação, como um processo de autorreflexão, permite ao aluno o questionamento de seus esquemas de pensamento e de suas rotinas e hábitos de estudo, possibilitando uma nova relação com o conhecimento. Mas, a prática da autoavaliação exigirá do professor cuidadosa preparação e orientação. Para tanto, ele precisa considerar que o aluno está acostumado a ‘fazer o que lhe mandam’, a ‘cumprir ordens’, e que não há uma cultura de autoavaliação e de autorreflexão em nossa sociedade. Esta forma de avaliação, portanto, deverá ser introduzida pouco a pouco, começando por solicitar aos alunos que se manifestem sobre o que mais apreciaram em uma tarefa, como se sentem em relação a ela, a descreverem como a realizaram e se a fariam diferente se fossem realizá-la novamente. Nesse processo cabe ao professor a tarefa de habituá-los: a refletir sobre o trabalho que fizeram, a analisa-lo em relação a determinados padrões; a se questionarem sobre outras formas de fazer o mesmo trabalho, sempre tendo o cuidado de respeitá-los cultural e intelectualmente, porque a autoavaliação visa enriquecer a autoestima do aluno. (GREGO, 2012, p.12)

Instituir a autoavaliação no âmbito das práticas curriculares na Educação Básica pode representar um passo significativo para a reinvenção da cultura escolar. Sua realização demanda dos professores uma sólida formação que implica no domínio de teorias pedagógicas que fundamentem a proposição das atividades curriculares. Além disso, a coragem, persistência e paciência histórica são atributos dos quais não é possível se esquivar nesse empreendimento que carrega em si o germe da inovação do modelo escolar predominante. Para tanto, registrar é uma tarefa importante para construir a memória.

O registro do fazer pedagógico é um processo essencial na gestão das práticas curriculares. O registro representa a guarda da memória do professor e dos estudantes diante do processo de apropriação do conhecimento escolarizado. O registro possibilita lembrar questões discutidas, recuperar situações vividas, refletir sobre as práticas realizadas, avaliar e reavaliar procedimentos, pensar sobre os caminhos percorridos e redefini-los sempre que necessário, gerar autoria e protagonismo, rever conceitos e, sobretudo, possibilitar que os estudantes aprendam a olhar para o seu desenvolvimento, identificando os seus processos cognitivos e o avanço ao longo da trajetória da escolarização.

O uso do portfólio é uma possibilidade fecunda de organizar os registros na educação escolar. Lea Depresbiteris e Marialva Rossi Tavares (2009) explicam que o

termo portfólio tem sua origem no latim, pela junção dos termos *portaré* e *fólium*, que na tradução para a língua portuguesa, significam “portar folhas”.

O portfólio pode ser entendido como a coleção das produções do estudante relacionadas aos campos de experiências ou componentes curriculares trabalhados que possibilitam a apreciação, reflexão e avaliações sobre o desenvolvimento do estudante, tanto pelo próprio estudante como seus pares, bem como pelo professor ou pela família. A organização e as análises que podem emergir a partir dos portfólios podem incorporar tanto aspectos qualitativos do aprendizado escolar – competência escritora e leitora, capacidade de resolver problemas, criatividade, organização, dentre outros aspectos – como as habilidades socioemocionais – criatividade, iniciativa, responsabilidade habilidades – que, comumente, não são evidenciadas através das avaliações tradicionais.

Zilda Rossi Araújo e Georfravia Montoza Alvarenga (2006, p. 202-203) ressaltam que a autoavaliação promovida por meio do portfólio gera “[...] um status diferente ao estudante, pois é ele quem manipula os saberes, identificando o que ganhou em aprendizagem e o que ainda precisa interiorizar” (p. 202-203). Dessa maneira, salienta-se a potência do uso dos portfólios para promover a autoria e o protagonismo do estudante.

Um portfólio de caráter formativo é organizado em negociação com o estudante e desenvolvido pelo próprio estudante, obviamente, sob a mediação do professor mediante os objetivos propostos. Para tanto, os estudantes “[...] precisam compreender o motivo pelo qual estão construindo portfólios e os critérios pelos quais serão avaliados” (TINOCO, 2012, p. 461). Portanto, a intencionalidade no uso do portfólio é uma questão essencial para o estudante e o professor.

Em síntese, planejar e avaliar são dimensões inerentes ao fazer pedagógico, as quais exigem dos profissionais da educação responsabilidade ética, política e técnica para a construção de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade social, portanto, em constante diálogo com os princípios, valores e diretrizes educativas que sustentam a proposta curricular das redes municipais de ensino da região Amplanorte.

2.8 REFERÊNCIAS

ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018**. São Paulo: Nywgraf Editora Gráfica, 2018.

ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: Formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Zilda Rossi; ALVARENGA, Georfravia Montoza. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. *In: Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez., 2006.

ARIÉS, Philipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In: MOLL, J. (org.) Caminhos da educação integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45

_____.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

_____.; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagma (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *In: Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

_____. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *In: Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 11, n.1 Campinas, p. 63-76, jan./jun., 2007.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um *novoethos*. *In: Revista IBICT*, v. 1, n. 1, 2005. (s/p). Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1689>>. Acesso: 15 set. 2019.

_____. Prefácio. *In: Muniz Sodré. Reinventando a educação*. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 22 set. 2019.

_____. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso: 16 set. 2019.

_____. **Decreto Federal nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso: 20 set. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 17 set. 2010.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso: 24 fev. 2019.

_____. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso: 24 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n ° 01/ 2002, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n ° 02/ 2008, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4/2010, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso: 19 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 3/2010, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso: 19 set. 2019.

_____. **Decreto Federal n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso: 14 set. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso: 19 fev.2019.

_____. Conselho Nacional de Educação Resolução **CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso: 22 fev, 2019.

BRETAS, José Roberto da Silva. Vulnerabilidade e adolescência. *In: Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 89-96, dez., 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)*, Luziânia (GO), 2012. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso: 15 set. 2019.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; BRANCO, Veronica; DANIEL, Leziany Silveira. A organização do espaço e do tempo educativo-escolar: análise de uma experiência de educação integral. *In: Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 100-118, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso: 16 set. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAST UDL. 2006. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <<http://bookbuilder.cast.org/learn.php>>. Acesso: 21 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In: COELHO, L.M.C. da C.; CAVALIERE, A.M.V. (orgs.) Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. *In: FESTER, A. C. R. (Org.) Direitos humanos e*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

_____. Apresentação. *In: BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1991.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. *In: Educação, Sociedade & Culturas*, Porto (Portugal), n. 17, p. 113-134, 2002.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. *In: GHIRALDELLI, Paulo (org.). O que é filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23. n. 80, p. 168-200, set., 2002.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

ESQUIROL, Josep. **O respeito ou o olhar atento**: Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Rio de Janeiro, L & PM, 1994, p.310.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa**: ressignificando concepções e processos. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf>. Acesso: 17 set. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____.; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: CIVITA, Victor. **Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno**: textos escolhidos. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 125-162.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KINCHESECKI, Ana Paula de Souza Kinchescki; SOUZA, Gustavo Rugoni de. A escola e seus objetos: reflexões sobre cultura material escolar. *In*: **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, Florianópolis, v. 2, 2017. Disponível em:<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10740>>. Acesso: 21 set. 2019.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 60, dez., 1997. p. 1-19.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LÚRIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Editora Ícone, 2012.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação Superior na periferia do capitalismo. *In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br>> Acesso: 15 jan. 2019.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Baueri (SP): Manole, 2005.
- LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. (1690). Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Victor Civita, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas. *In: Revista ABC Educatio*, n. 64, mar., p. 12-15, 2007.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesae Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *In: Educação*, Santa Maria, v. 36, n.1; jan./abr., p. 43-56, 2011.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**: São Paulo: Hucitec, 1996.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MECCOHAN, Tristan. **O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos**. *In: Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.
- MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso: 14 set. 2019.
- MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45.
- MORAES, Karla Motta Kiffer de. **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental: Manual de implantação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In:* ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo, conhecimento e cultura**. Coleção Indagações sobre o Currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

_____. A importância do Conhecimento Escolar em propostas curriculares alternativas. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982007000100014>>. Acesso em: 15 set. 2019.

NETA, Olivia Morais de Medeiros. É possível uma pedagogia da cidade? *In: Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.40, p. 212-221, dez., 2010.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. *In:* NÓVOA, Antonio (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; IIE, 1992. p. 13-43.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. 2006. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologia.deprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pe_dagogia-metodologia.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação de jovens, adultos e idosos. *In: Educação ao longo da vida*, Brasília, ano XIX, n. 1, p. 14-19, set., 2009.

OLIVEIRA, Marta Koll. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez., p. 59-73, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso: 14 set. 2019.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança**. 1929. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso: 02 abr. 2019.

_____. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. (2015). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso: 20 set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional** – consciência ingênua/consciência crítica. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1979.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez 1981.

POPKEWITZ, Thomas S. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. Entrevista cedida a Ana Laura Godinho Lima e Natália de Lacerda Gil. *In: Educ. Pesq*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez., 2016.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. 2011. Disponível em:
<http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf> Acesso: 15 fev. 2015.

RECIO, Rosa María Vázquez. Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *In: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madri, vol. 5, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/vol5num3.htm>>. Acesso em: 16 set. 2019.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente *In: Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul., 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/3112/2052>>. Acesso: 15 set. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madri: Ediciones Morata, 2008.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

SARMENTO, Manuel José. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, mai./ago., p. 361-378, 2005.

SCALCON, Suzi. **À Procura da Unidade Psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; BAZZO, Walter Antonio. Ciência e Tecnologia. Transformando a relação do ser humano com o mundo. *In: Anais IX Simpósio Internacional Processo Civilizador*, Ponta Grossa (PR), p. 1-13, 2005.

Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais9/artigos/workshop/art19.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SODRE, Muniz. **Reinventando a educação**. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SOUSA, Filomena. **O que é ser adulto?** Sociologia da Adultez. Porto (Portugal): Memória Imaterial, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. *In*: BASTOS, João Baptista. et. al. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 45-56.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Políticas educativas y territorios. **Modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE/Unesco: 2010.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação de educadores do campo. *In*: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; COUTINHO, Adelaide Ferreira (orgs.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira Tinoco. Portfólios: mais um modismo na educação? *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 457-467, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/246/212>>. Acesso: 20 set. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento-Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança – Por uma práxis transformadora**, São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *In*: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, p.163-186, 2002a.

_____. Cultura e currículo. *In*: **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002b.

VERGUTZ, Cristina LuisaBencke. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternante**. (2012). Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3216/67>> Acesso: 06 abr. 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1939). Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *In: Educação & Sociedade*, Campinas v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>>. Acesso em: 14 set. 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZARBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Mendes. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão. *In: Educação Unisinos*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.147-155, abr./jun., 2018.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS PRINCÍPIOS, A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DOS RECURSOS E SERVIÇOS.

Prof^a. Ma. Rosângela Kittel

Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos ²¹

3.1 APRESENTAÇÃO E PRINCÍPIOS

Ao iniciar o texto com a citação do sociólogo Boaventura de Souza Santos, anuncia-se a intenção de demarcar o respeito à diferença na diversidade. Para refletir sobre o conceito de diferença, é necessário entender e aceitar que no desenho de uma sociedade existe uma variabilidade de hábitos, costumes e crenças. Esse conjunto caracteriza uma cultura, que por sua vez é transitória e típica de cada formação social. Isso pode gerar um dilema, pois ao conhecer diferentes culturas e, suas respectivas histórias, nosso movimento tende a criar juízos de valor que podem reforçar o preconceito e os conflitos.

Esse dilema se acentua ainda mais na medida em que a educação passa a ser usada como desejo de tornar as pessoas mais parecidas, com discursos do tipo “deve-se tratar todos de forma igual”. Ao implementar medidas que supostamente atendem ao interesse comum, incorre-se no risco de oferecer métodos, estratégias e conteúdos que se mostram incapazes de servir igualmente a todos os grupos (DINIZ; BARBOSA e SANTOS, 2010).

Pode-se pensar a diferença pela ótica da classificação/categorização, que inclui, por exemplo, raça, sexo, idade, gênero, linguagem, nacionalidade cultura, religião. Mas esse critério favorece as desigualdades sociais e destaca classes dominantes ao usar a

²¹ Boaventura de Souza Santos, 2003, p. 56

semelhança da maioria como padrão e a diferença como desvio. Outra forma é assumir a diferença como uma condição geral, uma condição da raça humana. A partir desse ponto, pode-se pensar em sistemas educacionais inclusivos, onde os direitos não excluem as diferenças.

O direito universal à educação pública, gratuita e de qualidade é o princípio balizador deste documento, orientador das políticas educacionais das cidades que formam a Associação dos Municípios do Planalto Norte/Amplanorte. O texto reafirma o princípio da educação inclusiva com o compromisso da oferta de redes de apoio, serviços e recursos para que os estudantes tenham seu direito à aprendizagem assegurado.

Esse é o ideário que mobilizou o conjunto de professores da Educação Especial dos municípios de Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva e Três Barras a empreender estudos e discussões para o processo de elaboração das diretrizes orientadoras da Educação Especial, que compõem o documento Proposta Curricular Amplanorte.

O documento está norteado pelas bases legais em vigor, diretrizes nacionais, internacionais e pesquisas no campo da educação inclusiva e Educação Especial, e **objetiva:**

- 1- Instruir sobre as concepções de deficiência e sua aplicabilidade na ação pedagógica;
- 2- Discorrer sobre as barreiras na aprendizagem, que impedem ou dificultam o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação²²;
- 3- Delinear funções e competências dos profissionais envolvidos na organização e oferta dos serviços e recursos da Educação Especial;
- 4- Apontar o trabalho colaborativo como uma possibilidade de promover a docência inclusiva;
- 5- Enfatizar a importância do desenvolvimento da autonomia, independência e autoestima do estudante com deficiência.

²²Estudantes considerados público da Educação Especial

A educação é considerada um bem público essencial, para que o sujeito se constitua livre no exercício da cidadania. Para que isso ocorra sem distinção ou discriminação, a educação deve ser efetivada em sistemas inclusivos, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

O direito incondicional de todos os estudantes à educação, assegurado pela Constituição Brasileira de 1988, é confirmado por importantes documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção de Guatemala de 1999, ratificada e promulgada no país pelo Decreto n.º 3956/2001, que proíbe qualquer diferenciação que implique exclusão ou restrição de acesso aos direitos fundamentais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, também ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 6949/2009 e incorporada à Constituição Federal no seu Art. 5º, que garante às pessoas com deficiência o direito de não serem excluídas do sistema educacional regular. Com equivalência de emenda constitucional tem eficácia revogatória de toda a legislação infraconstitucional que lhe seja contrária.

Também é de equivalente relevância citar a Lei Brasileira da Inclusão de 2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Essa legislação reitera o reconhecimento de que **a deficiência** é um conceito em evolução, que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem ou dificultam a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com os demais (LBI, 2015).

O conceito de pessoa com deficiência agora está baseado também em critérios sociais, não mais apenas médicos. A já referida Convenção, em seu preâmbulo, aponta para a incompletude do conceito de deficiência, que deverá ser verificado e atualizado em cada momento/contexto histórico, e não pode mais ser considerando como algo intrínseco à pessoa. Dessa forma, compreende-se que o novo conceito não nega o corpo com lesão, mas considera que a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre a pessoa (que tem impedimentos em alguma área) com o meio (barreiras), que impedem sua participação plena na sociedade. Associada a isso está a relação de opressão que a pessoa com deficiência sofre em função das crenças que atrela incapacidade a um corpo com lesão (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2010; VIEIRA, 2019).

Os textos legais, ao serem traduzidos em práticas pedagógicas, devem considerar as diferenças, as necessidades e especificidades dos estudantes, público da Educação Especial. Cabe destacar que uma postura proativa frente à inclusão das pessoas com deficiência é pauta primordial de toda comunidade escolar, pois provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica.

A escola é um espaço de formação humana e deve garantir o acesso, condições de permanência e de aprendizagem para todos os estudantes. É isso que define a inclusão nos sistemas de educação regular. O movimento de inclusão reconhece o direito à diferença na igualdade de direitos e desafia a escola a repensar os modelos tradicionais de organização curricular. Uma escola para todos e para cada um, onde os tempos e espaços de aprendizagem são pensados para atender as especificidades dos estudantes sem amarras a conteúdos hierarquizados e homogeneizadores. Uma escola que não questiona e não desconstrói uma abordagem única de ensino e aprendizagem, mantendo práticas que buscam resultados padronizados, por certo é excludente.

A partir dessa intenção, as diferenças dos estudantes não são mais entendidas como problemas a serem ajustados ou normalizados. A diversidade dos aprendizes é reconhecida como constitutiva da condição humana, portanto deve ser respeitada e atendida nas suas especificidades. A inclusão é tarefa de toda comunidade escolar, mas é em sala de aula que efetivamente ela se materializa a partir do processo de aprendizagem. Para isso, é necessário que na unidade educativa se estabeleça uma rede de apoio à docência inclusiva, envolvendo os profissionais em sistema de trabalho colaborativo.

Nesse sentido, a **Educação Especial** deve compor a rede de apoio e não ser entendida como única responsável pelo processo de aprendizagem dos estudantes, público dessa modalidade de ensino. Se o atendimento aos estudantes com deficiência ficar restrito à sala de recursos, sem interlocução com o contexto da unidade de ensino, acaba se caracterizando como uma prática que valoriza e sobrepõem o diagnóstico à pessoa. Isso reforça a concepção biomédica e diminui as possibilidades de o estudante ser compreendido na sua condição de pessoa com direito à aprendizagem (MENDES, 2015).

Os serviços da Educação Especial perpassam todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem, contudo, substituí-los. Tem qualidade complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista

(TEA) e altas habilidades/superdotação e devem estar articulados aos demais setores da instituição de ensino.

À escola, cabe se organizar para que seus estudantes, com e sem deficiência, sejam acolhidos nas suas necessidades e especificidades. Só assim é reafirmado o princípio da educação inclusiva, ao garantir o direito à aprendizagem e ao pleno exercício da cidadania, com independência/interdependência e autonomia.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ESTUDANTES

Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal as demais modalidades, níveis e etapas de ensino, em acordo com o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico das Unidades de Ensino, envolver a comunidade escolar e ser realizada em articulação com as demais políticas educacionais.

Caracteriza-se por um **serviço de apoio** integrado ao sistema educacional comum regular, sem substituí-lo, oferecendo aos estudantes, denominado público da Educação Especial, os recursos de ordem suplementar e complementar à sua aprendizagem. Aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial cabe integrar a rede de apoio em sistema de trabalho colaborativo. Nessa perspectiva, os saberes entre ensino especial e comum se unem para promover o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, notadamente daqueles com deficiência, nos sistemas regulares de ensino.

Assim, o professor regente contribui com o conhecimento dos conteúdos específicos da sua área/disciplina, previstos no planejamento escolar, e o professor da Educação Especial participa com as estratégias e recursos adequados para remoção das barreiras que impedem ou dificultam o acesso aos saberes escolares. Juntos, promovem a aprendizagem, com a eleição de estratégias pedagógicas para o exercício da docência inclusiva.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial e leis complementares, o público da Educação Especial é formado pelos estudantes com deficiência sensorial, intelectual e física, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades/superdotação, assim conceituados:

Estudantes com deficiência - são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Estão incluídos nesta categoria:

Estudantes com deficiência auditiva - aqueles com perda parcial ou total, congênita ou adquirida, da capacidade auditiva, de acordo com os graus abaixo relacionados:

- ✓ Leve: perda auditiva de 25 a 40 dB;
- ✓ Moderada: perda auditiva de 45 a 60 dB;
- ✓ Severa: perda auditiva de 65 a 90 dB;
- ✓ Profunda: perda auditiva acima de 95 dB;

Estudantes com deficiência visual - aqueles que apresentam redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção óptica. Enquadram-se nas seguintes categorias:

- ✓ Cegueira - acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;
- ✓ Baixa visão - acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica;

Estudantes com deficiência física - aqueles que apresentam alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, com o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paresia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou a ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

Estudantes com deficiência múltipla - aqueles que apresentam associação de duas ou mais deficiências primárias associadas;

Estudantes com surdo-cegueira - aqueles que apresentam perda visual e auditiva concomitantemente. Essa condição leva o estudante surdo-cego a ter necessidade de formas específicas e singulares de comunicação para ter acesso ao currículo;

Estudantes com deficiência intelectual - aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento;

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA - caracterizam-se por apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais, de comunicação usada para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;

Estudantes com altas habilidades/superdotação - demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p.11). O ensino oferecido pelo professor da Educação Especial deve apoiar o desenvolvimento curricular do estudante com deficiência bem como o planejamento de atividades pedagógicas adequadas e adaptadas as suas necessidades e especificidades. Essas ações devem ser realizadas em diferentes espaços e

tempos escolares, assim como nas Salas de Recursos Multifuncionais, não substituem o trabalho realizado na classe comum e não são caracterizadas como reforço escolar.

São conteúdos do AEE:

✓ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e LIBRAS tátil; alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); estimulação visual; comunicação alternativa e aumentativa (CAA); desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE:

✓ Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência nos ambientes educacionais e fora dele. As ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e comunicacionais dos estudantes que são público da Educação especial.

O professor do atendimento educacional especializado deve realizar um trabalho articulado e de colaboração com o docente da sala de aula regular, para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a toda escolarização do estudante. Isso significa realizar a transposição das tecnologias educacionais da Educação Especial para os ambientes escolares. O caráter substitutivo e segregativo não é mais admitido. Essas duas dimensões são assim caracterizadas:

Atendimento suplementar: visa a incrementar e complementar os conteúdos escolares no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Ocorre por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade, e ele poderá: maximizar sua participação na classe regular; potencializar suas habilidades e expandir o acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos.

Atendimento complementar: oferece apoios considerando a especificidade dos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA) de forma a atender suas necessidades no processo de escolarização, com o objetivo de transpor barreiras que dificultam ou impedem sua aprendizagem nos sistemas de ensino regular.

Seguem alguns exemplos de atendimentos oferecidos:

- ✓ Para estudantes com deficiência visual, baixa visão ou cegueira: estimulação visual, confecção de materiais didático-pedagógicos de contraste, sinalização visual tátil, ensino do Sistema Braille, a adaptação e adequação de materiais, o ensino do soroban como um dos recursos para os cálculos matemáticos etc.
- ✓ Para estudantes com deficiência intelectual: enriquecimento curricular com ampliação de repertórios conceituais e linguísticos, desenvolvimento do pensamento lógico e dedutivo, resolução de problemas, entendimento das regras escolares e sociais, desenvolvura no uso dos materiais escolares, etc. Com esse trabalho na Sala de Recursos Multifuncional o estudante desenvolve habilidades cognitivas, sociais e afetivas para se beneficiar dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular.
- ✓ Para estudantes com deficiência física: o atendimento educacional especializado visa a desenvolver habilidades e competências que confirmam maior autonomia e independência possível, como é o caso da comunicação alternativa.

Organizado dessa forma, o AEE não se caracteriza como reforço escolar, uma vez que não é objetivo do professor da sala de recursos multifuncional ensinar os conteúdos do currículo comum ministrados em sala de aula regular, mas auxiliar na eliminação de barreiras oferecendo os apoios necessários à sua efetiva aprendizagem em sala de aula.

Para isso, é necessário desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, com atividades diversificadas e apropriadas às especificidades dos estudantes. Diferentes formas de ensinar ampliam o direito à aprendizagem ao **eliminar barreiras no processo de ensino-aprendizagem**. Por esse motivo, o AEE configura-se como uma das principais estratégias de acessibilidade no contexto educacional.

A acessibilidade prevê a eliminação de barreiras presentes nos ambientes e que impedem ou dificultam a plena participação das pessoas com e sem deficiência em todos os aspectos da vida escolar. Elas podem ser de ordem atitudinal, metodológica, comunicacional, informacional ou arquitetônica, conforme esquema abaixo:

Note que a **barreira atitudinal** está em destaque. Isso porque ela é a raiz das demais barreiras, e são as mais difíceis de serem combatidas.

Figura 1. Tipos de barreiras



Fonte: elaborado pela autora

Trata-se de algo afetivo e subjetivo, uma construção cultural que está vinculada com crenças, hábitos e costumes de uma determinada organização social. Tal subjetividade acaba determinando quem são as pessoas com direito a uma vida digna (CARVALHO, 2000 e BOCK, GESSER, NUERNBERG, 2018). Sua remoção envolve a eliminação de preconceito, desinformação ou informações errôneas por parte de professores, funcionários, pais, coordenadores e estudantes a respeito das pessoas com deficiência. Para eliminá-las, é necessário realizar programas e formação continuada de sensibilização, conscientização e informação para toda comunidade escolar.

Os princípios da educação inclusiva apontam para a necessidade de enfrentamento das barreiras presentes nos diferentes contextos educacionais, com o objetivo de promover o acesso e a permanência de todos os estudantes nos sistemas regulares de ensino. Portanto, sua identificação e remoção é a principal função da Educação Especial em articulação com a gestão e comunidade escolar.

A seguir, definem-se as demais barreiras:

Arquitetônicas: relacionadas aos obstáculos que de alguma forma impedem a livre e autônoma circulação dos estudantes. Costumam existir nos seguintes locais: entrada da unidade de ensino, espaços de circulação das pessoas, estacionamento de veículos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, sanitários, áreas de alimentação, ginásios esportivos e espaços de atividade física. Caracterizam-se essas barreiras por desníveis, passagens estreitas, falta de corrimãos em escadas, equipamentos que bloqueiam o caminho – como bebedouros, lixeiras, vasos. A pouca iluminação e a falta de contrastes nas sinalizações, para quem tem baixa visão, também é considerado uma barreira arquitetônica.

Comunicacionais: são aquelas que impossibilitam ou dificultam a comunicação, seja ela de ordem falada, escrita ou mediada por outros recursos. Para remover essa barreira, é necessário ofertar recursos apropriados a cada especificidade. São exemplos desses recursos o braile, destinado a cegos, e a língua brasileira de sinais (Libras) para os estudantes surdos.

Metodológicas: referem-se às estratégias usadas pelo professor no processo de ensino. Sua eliminação implica em alterar métodos e técnicas que excluam ou impossibilitem os estudantes de acompanhar os conteúdos escolares e desenvolver suas aprendizagens. Os métodos devem adotar a teoria das inteligências múltiplas, substituindo o tradicional conceito de inteligência única (a nova teoria leva em consideração o aluno por inteiro). Diferentes jeitos de ensinar ampliam o direito de aprender.

Informacionais: são aquelas que impedem ou dificultam o acesso à informação no case de as ferramentas pedagógicas não estarem adequadas às necessidades dos estudantes, dificultando ou impedindo seu uso. Também são conhecidas por barreiras instrumentais. Para eliminar essa barreira, existem soluções de adaptação razoável e tecnologias assistivas, tais como anotações de aula (via internet e/ou tecnologia digital em salas de aula), procedimentos específicos para realizar provas de avaliação (como tempo adicional para realizá-las, por exemplo), leitores, formatos alternativos de comunicação escrita, softwares assistivos (Jaws, Dosvox, Virtual Vision, leitores de tela, ampliadores de tela, etc.), tecnologias da informação e comunicação, entre outros.

Para colaborar na superação dessas barreiras, tem-se a área de conhecimento denominada **Tecnologia Assistiva** que compreende produtos, metodologias, estratégias, práticas, serviços e recursos que buscam contribuir para aspectos funcionais dos estudantes. Visa a possibilitar a participação, autonomia, independência e inclusão nas atividades escolares e sociais. Os recursos pedagógicos desenvolvidos no contexto educacional pelos serviços da modalidade de Educação Especial devem promover e potencializar as capacidades individuais dos estudantes para sua participação e acesso nas atividades escolares.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação a responsabilidade de superar a deficiência por meio da eliminação das barreiras existentes nos ambientes escolares, nos métodos e recursos educacionais. A criação de mecanismos que possibilitem a plena e efetiva participação dos estudantes – público da Educação Especial – nos sistemas regulares de ensino.

3.4 O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Na perspectiva da educação inclusiva, o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncional tem por função articular estratégias para promoção do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes em contextos educacionais. É de sua atribuição:

- ✓ Elaborar o estudo de caso, identificando as habilidades e necessidades específicas do estudante;
- ✓ Oferecer, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional, no contra turno;
- ✓ Identificar a necessidade, elaborar e/ou solicitar os recursos de Tecnologia Assistiva necessários às especificidades dos estudantes;
- ✓ Acompanhar o uso dos recursos nos ambientes escolares, verificando sua funcionalidade e a aplicabilidade;
- ✓ Articular, em interface com os serviços especializados que o estudante frequenta, as orientações necessárias ao atendimento das suas necessidades no âmbito escolar e familiar;
- ✓ Participar dos conselhos de classe, formação e avaliações nas Unidades de Ensino, fornecendo informações pedagógicas sobre os estudantes;
- ✓ Participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação;
- ✓ Promover espaços de planejamento e orientações com os professores e profissionais que atuam com esse público e prestam serviços à Educação Especial;
- ✓ Orientar o professor da classe regular quanto às adaptações e adequações curriculares no contexto da metodologia e avaliação.

Esses dois últimos itens remetem ao **trabalho colaborativo**, que tem como objetivo articular os saberes entre ensino especial e comum. Assim, o professor regente contribui com o conhecimento da disciplina e conteúdo específicos previstos no planejamento escolar, e o professor da Educação Especial colabora com as estratégias e recursos adequados à promoção da aprendizagem do estudante com deficiência. Tal

organização da ação pedagógica é denominada de trabalho colaborativo (KITTEL; SANTOS, 2018).

O foco reside em criar condições para a realização do planejamento conjunto, elaboração e organização dos recursos pedagógicos para uso em sala de aula regular e suporte na ação docente em sistema colaborativo. Essa forma de trabalho converge para o conceito de ensino colaborativo, que na visão de Ferreira:

Consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, 2007, p.1).

A partir dessa perspectiva, são prospectadas estratégias pedagógicas com a finalidade de promover o acesso ao conhecimento, à participação nas atividades escolares e à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Assim também são maiores as possibilidades de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula, pois os demais estudantes ancoram suas aprendizagens na oferta de diferentes técnicas e métodos de ensino (BEYER, 2013).

O trabalho articulado e convergente entre o professor da sala de aula regular, o professor da Educação Especial e profissionais de apoio, direcionado para efetiva aprendizagem de seus estudantes, é condição prévia para que todos possam cumprir suas atribuições com responsabilidade (SANTA CATARINA, 2018).

Em sala de aula regular, a ação não se concentra sobre o estudante com deficiência; o trabalho acontece no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais que os demais estudantes possam apresentar (BEYER, p.33, 2013). Ou seja, todos compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela ação docente.

São práticas pedagógicas pensadas a partir das habilidades a serem apoiadas e não na lógica do diagnóstico de deficiência (CAST, 2011). Esse aspecto do trabalho colaborativo possibilita apresentar uma variabilidade de atividades e estratégias no desenvolvimento dos conteúdos escolares. Muitas vezes, o professor regente não consegue desenvolver sozinho tais ações sozinho, pois isso implica em trabalhos de saída a campo, pesquisas, produção de maquetes e estruturas, organização de mediação entre pares, adaptação, adequação e confecção de atividades, considerando as diferentes necessidades dos estudantes.

É importante destacar que tal ação não tem efeito exclusivo sobre o estudante público da Educação Especial. Pode ser uma estratégia desenhada para responder a uma necessidade individual, mas, se desenvolvida em grupo, favorece a aprendizagem de outros estudantes e até de uma turma inteira. Ou seja, ao introduzir uma adaptação curricular, um recurso e mesmo uma estratégia possibilita-se que outros estudantes, “ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passem a entender melhor o que está sendo ensinado” (MARIN; BRAUN, 2013, p.55).

Alinhados com o conceito do Desenho Universal para Aprendizagem/DUA, entende-se que deve haver a remoção de barreiras ao antecipar a necessidade de um maior número de estudantes, ciente da existência das diferenças. Trata-se de um conjunto de princípios e estratégias pedagógicas vinculadas à organização curricular que procura oferecer diferentes formas de apresentação dos conteúdos escolares (CAST, 2011).

Esse olhar para as diferentes especificidades e necessidades dos estudantes permite ao docente definir objetivos de ensino, criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos e a cada um, de modo que todos possam aprender na via comum de educação (NUNES; MADUREIRA, 2015). Essa abordagem conserva expectativas positivas de aprendizagem para estudantes com e sem deficiência, pois entende que a oferta dos apoios adequados é que permite o acesso ao currículo, a participação e o sucesso na aprendizagem.

O DUA convida à reflexão e incentiva um trabalho docente que vá ao encontro das necessidades por meio de práticas que permitam múltiplas formas de envolvimento, de apresentação e registro dos conteúdos escolares. Nesse sentido, é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os estudantes. Isso exige que o professor seja capaz de analisar as limitações na gestão do currículo em vez de apenas sublinhar as limitações dos aprendizes.

Os deveres do professor e da escola passam pelo cuidado em preparar o caminho que o estudante toma para construir o conhecimento. Não cabe imaginar que esse percurso possa ser feito sem orientação que considere suas necessidades específicas. Cada um compõe sua trajetória de aprendizagem, mas ao professor compete oferecer os apoios necessários para tornar o percurso transitável. Para viver uma escola inclusiva é necessário trilhar o caminho da diferença e não da falta, os caminhos das possibilidades e não dos limites (ZIMMERMANN; KITTEL, 2019).

3.5 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Destaca-se que aos profissionais que atuam nos serviços da Educação Especial cabe compor a rede de apoio à docência inclusiva e não assumir exclusivamente os estudantes, público da Educação Especial. Essa modalidade se desenvolve na perspectiva da educação inclusiva, logo, seu público é de responsabilidade da escola nos diferentes contextos educacionais.

Assim sendo, é importante observar que esses profissionais não devem substituir ou assumir a regência e evitar atendimento fora do espaço coletivo das atividades pedagógicas. Na sua ausência, o estudante da Educação Especial não deve ser dispensado, cabendo à gestão da escola organizar os apoios necessários à sua permanência. Os serviços, a seguir descritos, são garantidos pela Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão; Lei nº 17.134/2017, que dispõe sobre a Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina e também os mencionados no documento “Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida/2018”, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação.

Profissional de Apoio Escolar – é de sua competência auxiliar e ampliar as habilidades dos estudantes com deficiência nas atividades relacionadas à prática pedagógica, ao uso dos materiais escolares, a questões de mediação de conteúdos escolares, de alimentação, de higiene, de locomoção, de interação social e comunicação, sempre com vistas à sua independência e autonomia.

Professor guia-intérprete: professor com domínio em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sistema Braille e outros sistemas de comunicação. Tem a função de atender as necessidades educacionais do estudante com surdo-cegueira;

Professor intérprete: professor ouvinte, com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência e capacitação em tradução e interpretação de Libras para Português

e de Português para Libras, responsável por mediar os conteúdos curriculares e interpretar as atividades e eventos de caráter educacional nas turmas da educação básica onde houver estudante surdo matriculado.

Instrutor de Libras: professor surdo ou ouvinte com fluência em Libras, comprovada por meio de exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior em área da educação que atue com o ensino de Libras. Tem por função possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem de Libras;

Professor Bilíngue: professor ouvinte com comprovado domínio na Língua Brasileira de Sinais, que atua em sala de aula, na educação dos estudantes surdos. Tem por atribuição traçar, junto ao professor regente, o planejamento das aulas, adaptar material e buscar alternativas e sequências didáticas capazes de produzir aprendizagens que gerem independência dos estudantes surdos. Sempre com vistas ao potencial linguístico, cognitivo e social. Essa ação deve contemplar os estudantes desde a idade pré-escolar, pois a organização e desenvolvimento do pensamento dependem da aquisição da língua.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a política de inclusão escolar e social é reconhecida a partir do direito de todos os estudantes terem acesso e permanência garantidos nos sistemas regulares de ensino, de qualquer estado ou município.

Atender às diferentes necessidades dos estudantes matriculados nos sistemas de ensino de forma responsável é, certamente, um dos maiores desafios que o poder público tem de enfrentar atualmente, uma vez que o paradigma de uma educação inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial. A Educação Inclusiva efetiva o princípio da igualdade, uma vez que busca a não discriminação, ao garantir para todos, igualmente, o acesso à educação, à participação e a aprendizagem.

Essa posição contribui para eliminar preconceitos e efetivar o princípio da dignidade da pessoa com deficiência, pois promove condições para o exercício da cidadania ao oferecer os apoios necessários ao acesso ao conhecimento, bens e serviços historicamente organizados pelos homens. Contudo, é necessário entender que inclusão

não é, nem de longe, apenas colocar estudantes com deficiência em sistemas de ensino regular. Incluir é ir ao encontro das necessidades dos estudantes com o objetivo de ampliar repertórios a partir de um currículo que tenha significado social. Uma educação que não deixe ninguém de fora, que seja inclusiva, equitativa, de qualidade e que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Para isso, é necessária a composição de uma agenda de educação transformadora e de enfrentamento de todas as formas de exclusão, marginalização e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem, alinhada com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e a Declaração de Incheon²³ de Educação - 2030. Esse documento se soma aos princípios da Declaração Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência/2009 e da Lei Brasileira de Inclusão/2015.

Uma das mudanças mais profundas que esses tratados provocam é na lógica moral da justiça, ao reconhecer que apesar de nossas diferenças, somos todos iguais em direitos. Como decorrência dessa dimensão social e política, incorporada na maioria das constituições modernas, é papel do Estado regular os interesses coletivos e individuais. Assim, evoca-se, novamente, Boaventura (2003, p.56) para concluir esse escrito e iniciar as discussões e tratativas para traduzir e consolidar na prática as prescrições deste texto:

Temos o direito de ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

3.7 REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOCK, G.L.K; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016**. Revista Brasileira de Educação Especial, online. 2018, vol. 24, n.1, pp.143-160.

²³ É o documento que representa o compromisso histórico entre 160 países, para transformar vidas através de uma nova visão da educação. A Declaração de Incheon é também a origem de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) porque incumbe a UNESCO de liderar e coordenar a Agenda Educação 2030.

Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); 2007.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0. **Desenho Universal para Aprendizagem.** 2011. Disponível em: <<http://www.cast.org>> Acesso em: 15 junho 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. “Deficiência, Direitos Humanos e Justiça”. In: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson (Orgs.). **Deficiência e Discriminação.** Brasília: Letras Livres; UnB, 2010. p. 97-115.

FERREIRA, Bárbara Carvalho et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 2007, n.29. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em maio de 2019.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 557-566; 2012.

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2018, São Carlos. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->>>. Acesso em: 14 maio 2019.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Organizadoras). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013

MENDES, Enicéia Gonçalves; Fabiana Cia; Gabriela Tannús-Valadão (Orgs.). **Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. 64 p. : il. color. ; 21 cm.

VIEIRA, Cristiana de Sousa. Novo conceito de pessoa com deficiência. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21 n. 4812, 3 set. 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/51640>>. Acesso em: 10 maio 2019.

ZIMMERMANN, Narjara; KITTEL, Rosângela. Rede de apoio à docência inclusiva no ensino de ciências. *In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Educação Inclusiva*, 2019, Florianópolis. Disponível em: https://callforpapers.galoa.com.br/br/system/files/realms/cintedes-2019/submissions/submission-104434-803990-field_submission_abstract_file1.pdf. Acesso em: jun. 2019.

4 PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prof^a. Esp. Patrícia Machado de Souza Amaral

NOS (DIS)CURSOS DOS ENCONTROS...

*Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sei muito de mim
 Vivendo com você
 E você, sabe muito de você
 vivendo comigo?
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava pra você
 Na sua, minha, insegurança
 Na sua, minha, desconfiança
 Na sua, minha competição
 Na sua, minha, birra infantil
 Na sua, minha, omissão
 Na sua, minha, firmeza
 Na sua, minha, impaciência
 Na sua, minha, prepotência
 Na sua, minha fragilidade doce
 Na sua, minha, mudez
 aterrorizada
 E você se encontrou e se viu, enquanto
 olhava pra mim?*

*Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas foi vivendo minha solidão
 Que conversei com você
 E você conversou comigo na sua
 solidão
 Ou fugiu dela, de mim e de você?*

*Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sou mais eu, quando consigo
 Lhe ver, porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que já sou e
 No que quero vir o ser...
 Eu não sou você*

*Você não é eu
 Mas somos um grupo, enquanto
 Somos capazes de
 diferenciadamente
 Eu ser eu, vivendo com você e
 Você ser você vivendo comigo.*

(FREIRE, Apud GROSSI, 1992, p.60)

4.1 SOBRE AS ESCOLHAS FEITAS

A elaboração deste documento não se insere apenas no movimento de recontextualização dos currículos das redes à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, mas sobretudo, em um movimento de qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessas redes, tornando partícipes deste processo os profissionais que atuam com as crianças, ao reconhecer o dialogismo expresso em suas ações - ao mesmo tempo que partem de teorias para o desenvolvimento de suas práticas, também as produzem.

Atualmente, existe uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais que vêm circulando com significativa força. Além disso, como afirma Lopes (2018) há que se considerar que as orientações para o currículo não são construídas apenas por meio desses documentos, mas também com base na literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, pesquisas acadêmicas, projetos em parcerias com Universidades e tantas outras ações que compõem as tradições curriculares.

Nessa perspectiva, tomar a BNCC como documento mandatório da construção dessa Proposta Curricular, de modo algum exclui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as quais foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um trabalho comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças sem perder a especificidade da pequena infância e da Educação Infantil.

Nesse sentido, há que se considerar também que, por mais detalhada e explícita que seja uma base curricular, ela será lida, interpretada e interpelada contextualmente por professores e professoras com formações diferentes, com salários e compromettimentos distintos com a prática pedagógica, em instituições com diferentes condições de trabalho e com histórias de vida diferentes das crianças e seus familiares, não sendo possível, portanto que as dimensões centrais da base se sobreponham ou

invisibilizem as dimensões locais (suas particularidades sociais, econômicas e culturais).

Além disso, cabe salientar que não é a existência de diferentes propostas curriculares em ação que desenvolvem a desigualdade de um sistema. Para Lopes, a problemática da desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico.

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de cuidado e educação das crianças (LOPES, 2018, p. 25).

Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Portanto, para atender as demandas e necessidades que não são homogêneas é necessário que o currículo seja construído contextualmente não sendo, portanto, possível ignorar a dimensão humana das interações.

4.2 FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.2.1 A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

Para efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), é adotada a seguinte definição:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, sendo oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Em dezembro de 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (p. 34) reafirma o entendimento da dimensão educacional para o atendimento às crianças de até cinco anos de idade:

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

É importante observar que não há diferenciação entre creche e pré-escola no que se refere à finalidade e à qualidade do trabalho educativo e pedagógico. Tanto uma quanto a outra cumprem duas funções que não se dissociam: a de cuidar e de educar e têm como objetivo o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, devendo garantir espaços de educação coletiva que assegurem a qualidade e a equidade.

A Educação Infantil tem papel específico de promover a convivência, a ampliação das experiências, dos conhecimentos e da visão de mundo articuladas às fases do desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança a partir de experiências já vividas, constituindo-se enquanto sujeitos únicos e sociais em um espaço complexo de partilha de significados. Tudo isso aliado à responsabilidade em promover diálogos com a família e com a comunidade.

Conforme o disposto na LDB em seu Artigo 22, a Educação Infantil tem como finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentam os objetivos gerais, permitindo incentivar e orientar projetos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando espaço para que os envolvidos na Educação Infantil: famílias, professores e crianças assumam a autoria desses projetos.

As DCNEI consideram que a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil inclui (Resolução CNE/CEB nº 05/09 Artigo 7º):

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- c. Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A Educação Infantil é o primeiro espaço fora do contexto familiar em que a criança se insere para a “[...] construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2013, p. 85). Para isso, é necessário que a escola construa vínculos com a criança e com sua família dentro de um ambiente de segurança, afetividade, respeito e carinho.

Essa etapa da Educação Básica representa o início de uma jornada educacional, na qual se permite oportunizar às crianças o desenvolvimento da autonomia nos mais diversos aspectos. É onde elas aprendem a vivenciar o mundo, construir conhecimentos, expressar-se nas diferentes linguagens que lhe são propostas, interagir e manifestar desejos e curiosidades. É a etapa em que a criança experimenta o novo, sem deixar de relacioná-lo com seus conhecimentos prévios, pois, como ser em desenvolvimento, é muito astuta nas suas observações e descobertas.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.99), esta proposta busca garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de uma prática educativa e pedagógica consistente e fundamentada. Nesse sentido, as Diretrizes asseguram que:

- Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Tais práticas buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, dar-lhes oportunidades para estabelecer relações, apropriar-se de conhecimentos significativos de sua cultura e “criar as condições e os significados sociais que tornam a vida mais plena” (APLLE, 1999, p.210).

4.2.2 O currículo na Educação Infantil

A legislação educacional, ao tratar da Educação Infantil com a finalidade de desenvolvimento integral da criança, deixa clara a necessidade de um currículo que cuide de suas especificidades enquanto sujeito concreto, ativo, histórico, social e em processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, ao considerar o currículo como “a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições” (BRASIL, 2009a, p.3), as DCNEI apontam para a possibilidade de consideração dos pressupostos da concepção de um “Currículo Narrativo” (Goodson, 2007) para a Educação Infantil.

Trata-se de um currículo impregnado de vida no qual o cotidiano vai sendo criado e recriado coletivamente, aberto às experiências dos sujeitos, onde o saber e a cultura passam a ser vistos como algo construído pela ação dos professores e das crianças. (Goodson, 2008).

Nessa perspectiva, a ação docente na Educação Infantil centraliza-se na observação, contextualização, articulação dos conhecimentos formais com os saberes das crianças e apoia as indagações e investigações infantis, as quais passam a ser consideradas nas tomadas de decisões durante os processos de (re)planejamento, o que contraria o modelo conteudista, no qual o professor entende o currículo como o que os professores dizem e escrevem em seus planejamentos e o direcionam ao controle social das ações e da vida da criança.

Tal definição foge de versões já superadas de currículo prescritivo: de conceber listas de conteúdos obrigatórios, previamente definidos, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento das situações cotidianas, de reger as propostas por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Considerando que as crianças estão situadas em um contexto histórico e social imbuído de valores, significados e atividades partilhadas com, entre e pelos sujeitos que ali vivem, o currículo é aqui compreendido em uma perspectiva social, atualizado no aqui e agora, sendo permeado pelos saberes que compõe o cotidiano da vida das crianças e valorizadas as práticas culturais constitutivas de suas identidades sociais e coletivas.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo e pedagógico e do planejamento curricular é reforçado no Artigo 4º, o qual afirma que:

as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, Art. 4º).

Arelado a isso está o reconhecimento de que as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana.

Conforme observou Apple (1982), o currículo é também composto pelo modo como os professores se relacionam com as crianças, pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelos silêncios etc. A partir da reflexão desse autor, é possível afirmar que um currículo não está relacionado apenas com aquilo que é intervenção direta do professor, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam crianças. (APPLE, 1982; *apud* BRASIL, 2016, p. 21).

O currículo deixa de ser um caminho linear, com início, meio e fim previamente definido, estando ancorado em uma “narrativa de vida”, nos percursos de vida das crianças, nas experiências vividas por cada um em um coletivo. Passa a ser compreendido como uma proposta aberta a sua complementariedade por meio daquilo que não foi projetado, que não foi antecipado, pelo imprevisível, o inusitado. Traz a ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos e maiores definições. É um caminho aberto e dinâmico, sempre a ser construído, no encontro, reencontro e desencontro, pelo percurso da vida.

4.2.3 Indissociabilidade entre educar e cuidar

O reconhecimento da dimensão educacional para o atendimento às crianças de até seis anos de idade tem uma trajetória recente no Brasil. Até seu reconhecimento pela Constituição Federal de 1988, a atenção às crianças de até três anos se colocava, prioritariamente, no campo das ações da Saúde e/ou da Assistência Social, enquanto para as crianças entre quatro e seis já existia oferta oficial de educação vinculada às escolas de ensino fundamental nas chamadas turmas de pré-escola ou de jardim de infância.

Em 1996, por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil é definida como Primeira Etapa da Educação Básica, organizada pelo critério etário em creche (grupos de crianças de até três anos) e pré-escola (grupo de crianças entre quatro a cinco anos, já que a modificação introduzida na LDB em 2006 antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem um elo entre o cuidar e o educar, voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças, assumindo um caráter não assistencialista, apresentando as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular por meio de experiências que garantam o conhecimento e a valorização de si mesmas, do outro e do mundo ao seu redor.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), reafirma tal premissa, destacando que “nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Dessa forma, faz-se necessário o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam uma rica consideração sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, destacando o papel do professor como adulto mediador do processo ensino-aprendizagem, que se concretiza nas relações e nas diferentes formas de atuação junto às crianças:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da

natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2010, p. 89)

Ao ser integrada aos sistemas de ensino, foi necessário pensar e interrogar a especificidade da Educação Infantil. Para demarcar sua “identidade”, garantindo seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira – retirando a creche da assistência social e a pré-escola da preparação para o Ensino Fundamental – foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

Nos últimos vinte anos, a presença desse binômio na Educação Infantil foi se reafirmando por meio de problematizações e da consolidação de concepções que contribuíram para a ampliação do entendimento acerca da dimensão do cuidado.

As ações de cuidado, enquanto dimensão constituidora da formação do humano, ultrapassam processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Requer estar disponível em relação ao outro, colocando-se em escuta às suas necessidades, desejos, inquietações. Solicita encorajamento às ações das crianças no coletivo, o apoio à criança em seus desafios, em aceitar as lógicas das crianças em seus processos e tentativas de explorar movimentos, conhecer suas capacidades e explorar o mundo.

Segundo Campos (1994, p.35), “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de quaisquer crianças, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, fazem parte integralmente do que se chama de “educar””. Perpassa as situações em que se chamam as crianças por seus nomes, procura-se saber o motivo de sua tristeza ou sono, quando se fica atento à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações, quando se dá apoio às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos, quando se procura respeitar suas variações de humor, quando se respeita seu direito a momentos de privacidade e quietude, quando se anuncia e se pede licença aos bebês para tocar seu corpo nos momentos de troca, higiene e alimentação. Situações como essas estão

diretamente relacionadas ao respeito à dignidade da criança como pessoa humana, ajudando a combater práticas de violência institucional.

Cabe salientar que os processos educativos sempre implicam a dimensão do cuidado. Ações como ler histórias, propor jogos e brincadeiras, projetos de pesquisa para se conhecer o mundo, selecionar o repertório musical que será apresentado às crianças, desenvolver uma receita culinária ou incluir no planejamento a preocupação com a dimensão estética da organização do espaço onde será desenvolvido o café da manhã são também proposições de cuidados educacionais, revelam também uma educação cuidadosa.

Educar e cuidar, de modo indissociado, requer do professor sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, contribuindo dessa forma para que construam sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar.

4.2.4 Brincadeira e interações: eixos estruturantes das práticas pedagógicas

De acordo com o Artigo 9º das DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são a brincadeira e as interações, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Quando a criança brinca, descobre e significa o mundo, experimenta novos papéis sociais, sensações, coopera, cria, imagina e se expressa. Como afirma Kishimoto,

O brincar é uma atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância,

que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p.01)

Sendo assim, o brincar deve fazer parte do cotidiano da Educação Infantil como experiência a ser vivenciada individual e coletivamente, sempre com intencionalidade pedagógica. Quando a criança brinca, descobre e significa o mundo, experimenta novos papéis sociais, sensações, coopera, cria, imagina, se expressa e vivencia papéis que não desempenha no seu cotidiano. As situações de fantasia do real permitem à criança agir imaginando e se colocando em outro patamar de experiências, nas quais estabelece relações e constrói novos conhecimentos. No entanto, não se pode pensar o brincar dissociado das interações.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

O conteúdo das brincadeiras varia de acordo com a cultura das crianças, mas a sua essência permanece a mesma em todas as culturas. As crianças de todas as partes do mundo precisam socializar, interagir com o ambiente, correr, pular, experimentar o seu mundo, inventar, descobrir e recriar. Para que isso aconteça nos ambientes da Educação Infantil, os profissionais precisam planejar esses momentos, organizar os tempos, os espaços e materiais utilizados para a brincadeira e observar enquanto as crianças brincam para que possam intervir e estimular sempre que necessário. Mesmo quando a brincadeira é “livre”, a presença do professor é fundamental, pois são nesses momentos que se desenvolve a autonomia e escolha das crianças: com quem quer brincar, onde brincar, com o que brincar e como brincar. Por isso, toda brincadeira deve ser planejada e vivida pelos profissionais, que têm o papel de organizar, apoiar, observar, incentivar, registrar e interagir.

Assim como a brincadeira, as interações são fundamentais no processo de construção de aprendizagens significativas. Através delas, as crianças trocam experiências, conhecimentos e são provocadas a aprender sobre as relações humanas, construindo valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro. É um elemento

fundamental à vida em sociedade e define-se como o diálogo entre pessoas que convivem num mesmo grupo social. É por meio do contato com o outro que as pessoas desenvolvem suas potencialidades.

A interação desafia a criança a vivenciar situações de conflitos gerados por meio dessa relação e, com isso, ela vai aprendendo a lidar com os problemas, a aceitar e respeitar os outros na sua maneira de ser, pensar e agir e, ainda, vai descobrindo novos saberes para construir competências indispensáveis para o convívio em grupo.

As interações da criança com seus parceiros sociais provocam confrontos de significações e incentivam os parceiros a considerar as intenções dos outros e superar contradições que surjam entre eles. Com isso, ela constitui formas mais elaboradas de perceber, memorizar, solucionar problemas, lembrar-se de algo, emocionar-se com alguma coisa, formas essas historicamente construídas. (OLIVEIRA, 2007, p. 138)

Oliveira destaca que o processo formativo originado da interação com parceiros prolonga-se por toda a vida e, na escola, a criança garante a aquisição, a reprodução e a transformação de inúmeros significados que abrem campo para a sua transformação pessoal. É o estabelecimento de vínculos afetivos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de conhecimento que motivam para a aprendizagem. Essa motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar algo como meio de satisfazer certas necessidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 139-140).

O espaço tem papel fundamental na interação, pois ao deparar-se com um ambiente institucionalizado, a criança irá observar, ouvir, fazer tentativas, sentir, se expressar, por vezes, através do choro e das expressões faciais iniciando, assim, o processo de interação com seus parceiros e professores. Nesse contexto, o espaço precisa ser planejado, proporcionando elementos que promovam o desenvolvimento da criança, bem como ter a função de provocar, acolher e instigar.

O desenvolvimento infantil é impulsionado e sustentado pelas trocas interpessoais, pelas ferramentas e instrumentos culturais, pelas possibilidades de imitação, de trocas de pontos de vista, pelos discursos sociais que impregnam de significado os contextos educacionais e familiares nos quais as crianças trocam experiências cotidianamente.

A produção da criança se dá a partir das interações com seus pares. Ela precisa do outro – colegas, irmãos, adultos – para desenvolver suas atividades, principalmente quando estas envolvem o novo o não sabido. A

ação da criança sobre o objeto e outros indivíduos é sempre mediada pela interação, quer com outros adultos, quer com seus pares, como nos ensinou Vygotsky. (SALLES e GUIMARÃES, 2002, p. 25).

A interação desafia a criança a vivenciar situações de conflitos gerados por meio das relações e, com isso, ela vai aprendendo a lidar com os problemas, a aceitar e respeitar os outros na sua maneira de ser, pensar e agir e, ainda, vai descobrindo novos saberes para construir competências indispensáveis para o convívio em grupo.

Premissas para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, as relações sociais e as brincadeiras precisam ser consideradas no planejamento. Nesse sentido, mais do que espaços e materiais adequados, faz-se necessária a presença de adultos sensíveis e atentos às manifestações infantis para que, a partir dos indicativos das crianças, possam organizar lugares desafiadores para o desenvolvimento das brincadeiras.

4.2.5 Concepção de criança e infância

Historicamente a criança foi percebida pelos adultos de diferentes formas, passando de adulto em miniatura até um ser revestido de peculiaridades e necessidades a serem supridas. Nessa linha do tempo, inúmeros olhares sobre a infância observaram diferenciação no tratamento, seja na forma de educação, de trabalho, de preconceito e de (des)valorização da cultura em que a criança está inserida.

Para que haja uma melhor apreensão do universo infantil e levando em consideração a diversidade de perspectivas contidas nessa categoria, fez-se necessário um olhar multidisciplinar para estudar a criança, a partir da própria criança como ser ativo e contribuinte da sociedade em geral na qual está integrada e por ela é influenciada. Nesse sentido, as crianças são seres que se apropriam das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. Desta forma, a socialização não seria um processo linear, no qual as crianças internalizariam o mundo “externo” dos adultos, mas na interação com outras crianças (seus pares), elas também se tornam parte da “cultura adulta”.

Atualmente o entendimento sobre a infância é de que essa é uma categoria estrutural e permanente na sociedade, não estando à parte dela. Sendo assim, a

Educação Infantil deve compreender a criança como sujeito de direitos sociais, ativa e participante da construção do cotidiano da instituição de Educação Infantil e da sociedade em geral.

O entendimento da infância enquanto categoria presente e permanente na estrutura social afirma que as crianças, enquanto grupo, possuem uma identidade comum, ou seja, a infância constitui uma forma estrutural particular, definida não pelas características individuais das crianças, mas por suas demandas comuns. A partir da concepção de infância enquanto forma estrutural, é possível compará-la a outras formas de estratificação social. Portanto, a afirmação da infância enquanto categoria estrutural permite identificar as características comuns às crianças. (DIAS, 2012, p. 70)

A evolução dos estudos e pesquisas no campo educacional sinalizam os primeiros anos de vida como importantes no desenvolvimento da criança, mais do que em qualquer outro período da vida humana. Estudos revelam que, desde que nasce, a criança é capaz de desenvolver competências e habilidades, ao mesmo tempo é modificada e se modifica nas relações que estabelece com o seu meio, na interação com os adultos e com os seus pares. Para isso, tem necessidade de explorar e descobrir o mundo a sua volta repleto de coisas, objetos, pessoas, situações e a si mesmo, constituindo-se enquanto sujeito.

A percepção da infância enquanto categoria plural do tipo geracional refere-se a uma etapa da vida com características próprias, em que a criança, sujeito concreto e ativo, precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas.

Para Souza (2007, p.7), “criança e infância não são apenas o pano de fundo das representações sociais, pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância”.

Entende-se que considerar a criança como ser social é enxergar sua natureza e especificidade de ser que depende do outro para sobreviver e aprender. Entretanto, essa condição de dependência não deve ser entendida como fragilidade ou incapacidade, mas como fator estimulante para o desenvolvimento infantil. Portanto, a criança é sujeito social, que se desenvolve no processo das interações sociais.

Nessa perspectiva, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) compactuam com a seguinte concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A criança precisa ser entendida como um ser único, em pleno processo de desenvolvimento, sendo indispensável considerar que as crianças de um grupo de crianças na mesma faixa etária, ainda que possuindo características semelhantes no desenvolvimento, apresentam peculiaridades, manifestações, conquistas e dificuldades singulares. Isso porque cada criança reage, sente e pensa de forma própria as interações que realiza, as informações que recebe, as construções que faz, atribuindo diferentes significados a partir de sua história e esquemas de pensamentos já elaborados anteriormente. Neste contexto, Manuel Sarmiento afirma:

[...] a infância necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns de todas as crianças) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, espaço geográfico de residência, subgrupos etários...). (SARMENTO, 2008, p. 20)

A criança faz parte de uma categoria plural ao mesmo tempo em que é revestida de singularidades e está imersa em um contexto histórico cultural e social múltiplo e heterogêneo. Nesses contextos sociais, elas ocupam posições diferentes, vivem em condições diferentes, com culturas e costumes específicos, com tratamentos e constituições familiares que ora são estimuladores e ora são deficitários no trato e educação, são crianças de classes sociais desiguais, sendo umas privilegiadas e outras que nem sequer saem de seu bairro, vivendo à margem da sociedade.

Nesse sentido, a construção de um projeto educativo para os contextos de educação infantil necessita considerar as crianças sob os princípios da alteridade e heterogeneidade de modo a consolidar as especificidades da “Pedagogia da Infância”, orientando a “ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como tempo de direitos” (ROCHA, 1997, p 31).

A criança é um cidadão por inteiro e merece uma educação por inteiro. Considerar a criança na sua totalidade, como um ser que sente, pensa, se expressa e age de múltiplas formas, pressupõe uma prática pedagógica mediadora que considere as

relações entre os envolvidos nesse processo e o aprender através de vivências e experiências que oportunizem o movimento, o brincar, as interações e a pesquisa.

4.2.6 Participação Infantil

O direito das crianças de participarem de seus contextos de educação está expresso em um dos princípios apontados pelas DCNEI como orientadores para o planejamento do cotidiano na educação infantil – os Princípios políticos. Conforme aponta, as instituições devem primar pela garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, promovendo a formação participativa e crítica das crianças, criando contextos que permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos e opiniões.

Segundo Agostinho (2003), compreender que as crianças podem ser co-participativas do processo de organização da proposta pedagógica vai muito além da questão ética ou estética, incide na possibilidade de se construírem estratégias pedagógicas muito mais criativas e significativas aos sujeitos imbricados nesse processo quando nos propomos a acolher as perspectivas infantis, sendo necessário deixar espaços para as crianças se revelarem estimulando e ampliando suas ideias e propostas.

Segundo Barbosa,

A afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores) (BARBOSA, 2010, p. 01).

Nesse processo, é importante a atenção e sensibilidade adulta no sentido de compreender que para comunicar algo as crianças se utilizam de diversos canais que não só o verbal. Suas formas de comunicação incluem a gestualidade, a mímica, suas posturas, a tonalidade de voz, os risos, os choros, as gargalhadas e os silêncios.

As rodas de conversa proporcionam o momento do diálogo, da expressão através da fala e da escuta. Os conflitos durante a roda revelam a importância da construção de regras e limites para que se mantenha uma relação de respeito aos combinados do grupo.

Mais que um momento de escuta das novidades das crianças, de seus relatos sobre os acontecimentos do ambiente familiar, as rodas de conversa transformam-se em uma rica estratégia para que o adulto possa dialogar com seus desejos e olhares, de modo a acolher seus indicativos na construção do planejamento.

Promover espaços em que a criança possa apresentar sugestões em relação a uma festividade que irá acontecer (cardápio, brincadeiras que serão desenvolvidas, repertório musical, decoração do espaço), construir com elas os acordos em relação a uma vivência que será desenvolvida fora da unidade, ouvi-las em relação a uma proposta que foi desenvolvida, envolvê-las no planejamento e organização de um café da manhã, decidir junto delas sobre a reorganização da sala (disposição de materiais e mobiliários), transformam-se em estratégias de ação pedagógica que contribuem para que se sintam pertencentes a este espaço, produzindo assim uma vivência que faz mais sentido para elas, desenvolvendo sua autonomia, autoestima e habilidades sociais.

O planejamento de saídas da instituição como a visita a um ponto turístico da cidade, interação com as crianças das escolas de Ensino Fundamental, uma caminhada pelo bairro, a ida até o posto de saúde mais próximo para expor as produções infantis, o desenvolvimento de uma roda de histórias ou piquenique em uma das praças da cidade, além de evitar o emparedamento das crianças, contribui para o reconhecimento do entorno, ampliando sua visão de mundo.

O movimento da rua e a convivência com pessoas oportunizam às crianças aprender a lidar com a diversidade, a aceitar o diferente, a questionar e expressar suas opiniões sobre as situações com as quais vai se deparando nessas saídas (o morador de rua, o lixo depositado pela cidade, a falta de calçada para caminhar, a disputa de espaço com o ciclista, a falta de sinalização, a ausência de espaços de lazer infantis...).

Todas essas ações reforçam o entendimento de que a criança é cidadã de direito hoje, e não apenas amanhã, quando crescer. Promovem o diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder entre adultos e crianças.

4.2.7 Relação com as famílias

As famílias se constituem de diferentes formas, estando envolvidas em um conjunto de fatos que as tornam o que são (grau de escolarização, seu trabalho, a renda familiar, sua relação com os outros membros da família e da comunidade, suas vivências e suas experiências). Do mesmo modo, são também diversas as relações que estabelecem com sua vida cotidiana e os significados que atribuem ao mundo. Portanto, envolver-se de maneira mais ou menos profunda com as questões que envolvem a instituição educativa irá depender da forma como cada uma delas é atingida pelas transformações sociais.

Diante das novas dinâmicas familiares constata-se o envolvimento cada vez maior das instituições com o cuidado e educação da criança, levando-as a repensar e reavaliar suas práticas, de forma a promover a aproximação ainda maior entre a criança, seus referentes familiares e professores.

Partindo de uma concepção de educação construída no coletivo, é de responsabilidade das instituições de Educação Infantil possibilitar aos familiares acessar e participar da construção do Projeto Político Pedagógico. Expor seus objetivos, as prioridades e intenções é fundamental, porque os referentes familiares, muitas vezes, não sabem o que fazer diante das mais diversas situações do cotidiano, além de nem todos estarem informados sobre as características do desenvolvimento infantil, sobre questões pedagógicas mais específicas e/ou atualizadas.

Neste sentido, é necessário que se fortaleçam mecanismos conscientes e consistentes de interação, de forma que a própria instituição mostre o que produz, fale sobre o que faz, evidencie o desenvolvimento de cada criança, oriente os referentes familiares e as crianças em um processo de aprender. Dessa maneira, a creche superará o conceito de ser um simples lugar para deixar as crianças enquanto a família trabalha.

Para estabelecer relação de confiança e parceria entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, algumas ações precisam ser implementadas e outras compreendidas, começando pelo entendimento de seu ponto de vista diante da necessidade de deixar seu filho aos cuidados de um “desconhecido”. O sentimento vem à tona porque até então era a família que tomava conta da criança, que descobriu suas preferências, gostos, que a viu crescer, tornando-se difícil separar-se e confiar ao outro a educação e cuidados do seu filho.

No entanto, para o estabelecimento de uma relação dinâmica, as instituições de Educação Infantil precisam reconhecer a pluralidade das famílias e não condicionar as interações a formatos universais.

Dentro dessa busca de alternativas que aproximem ainda mais famílias do contexto coletivo de educação, algumas proposições podem ser planejadas para provocar tal aproximação.

No dia a dia, a interação ocorre na porta, com pequenos recados, trocas de informações sobre o dia e a noite, alimentação, indisposições, descobertas, falas, tristezas e alegrias. Encontros rápidos, mas diários.

Convidá-los a participar do planejamento e organização de uma comemoração, para acompanhar vivências desenvolvidas pelas crianças, de um passeio, um piquenique, para ensinar uma brincadeira ou uma música, desenvolver uma receita culinária com o grupo de convivência de seu filho ou para contar-lhes uma história, por exemplo, pode transformar-se numa rica oportunidade de interação, trocas culturais, fortalecimento de vínculos e da confiança.

As reuniões, quando organizadas em horários compatíveis com as dinâmicas familiares, garantindo desse modo a sua presença e participação, também representam um momento de enriquecimento e crescimento para família e para os professores que, além de se conhecerem, podem compartilhar interesses e necessidades.

4.2.8 Período de inserção da criança e sua família

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização institucionalizada.

Durante muito tempo a Educação Infantil utilizou o termo “adaptação” ao receber a criança na instituição. Entretanto, adaptação quer dizer acomodação, ajustamento, ou seja, a aceitação de uma determinada situação. Já, o termo inserção “(...) pressupõe tornar-se parte dele, incluir-se, sendo que a criança não apenas se

acomoda, mas integra-se ativamente, interfere na sua composição”. (FLORIANÓPOLIS, 2018, p.1).

A inserção da criança na instituição de Educação Infantil e, conseqüentemente, de sua família, não ocorre apenas no início, mas, a qualquer momento do ano letivo sendo um desafio permanente para os professores que deverão estar abertos para acolher os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Para essa acolhida, é importante conhecer algumas particularidades da vida da criança, como costumes e rotinas de casa, alimentação, horários de higiene, objetos de apego emocional (cheirinho ou bichinho de estimação) para, gradativamente, acostumar a criança com o novo ambiente, com as diferentes relações de convivência, com novos horários, enfim, com uma rotina diferente da sua casa.

Sendo os espaços de Educação Infantil constituídos de uma organização diferente do ambiente e da dinâmica familiar, a inserção nem sempre será um processo tranquilo para a criança e para os responsáveis, principalmente quando se tratar da primeira transição da casa para o contexto coletivo de educação. É comum que os pais se sentam inseguros, ansiosos e temerosos em deixar seus filhos num ambiente diferente e com pessoas desconhecidas. Por isso, a inserção é o início de uma relação a três: a criança, os pais e os professores e na qual a comunicação é fundamental para que se estabeleça uma boa relação educativa.

4.2.9 Os docentes e demais profissionais

Os professores desenvolvem papel fundamental na relação educativa, agindo como mediadores e problematizadores do processo de ensino e aprendizagem. Sendo a docência na Educação Infantil constituída de especificidades, cabe ao profissional docente acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças, levando em conta a experiência de infância em seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando seus repertórios vivenciais.

Considerando que há aspectos que interferem de forma significativa para a efetivação de uma prática de qualidade na Educação Infantil, entende-se que o papel desses profissionais é constituído por alguns elementos essenciais, a saber: reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, respeitando os ritmos, os desejos e as necessidades das crianças; reconhecer e acolher as necessidades manifestadas pelas crianças,

entendendo o acolhimento a essas necessidades como condição do exercício de sua cidadania; considerar as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio natural e cultural, um propulsor do desenvolvimento infantil; assegurar o conforto, a segurança e o bem-estar das crianças; possibilitar que a criança conquiste progressivamente sua autonomia e autoria nas ações de forma criativa e responsável; estar disponível à escuta e à observação constante; promover a participação das crianças no dia a dia e lidar com situações não previstas. (SANTA CATARINA, 2019, p. 110, 111)

À medida que o educador busca favorecer o desenvolvimento da criança, ele promove o processo de construção do conhecimento através de situações que incentivem a curiosidade, a troca de informações entre as crianças, assim como a manipulação de fontes de acesso ao conhecimento. Para tanto, o educador deve planejar e organizar suas ações, propondo situações desafiadoras, levando a criança a pensar, levantar hipóteses, refletir e buscar respostas.

Segundo Castro (2016, p.45), “o adulto que exerce a função de professor/a é o agente com maior responsabilidade na relação pedagógica e isso deve estar claro no contexto da Educação Infantil”. Nesse sentido, o docente é a pessoa-profissional central na organização das propostas pedagógicas e educacionais. É ele que narra e alimenta o percurso da vida cotidiana, porém ele precisa saber quando se deslocar do centro do processo para apostar na potência criativa e criadora das crianças.

Para a mesma autora, “pensar no outro-criança como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças” (CASTRO, 2016, p.50), onde ambos se tornam protagonistas do processo educativo e pedagógico.

Nessa perspectiva, entende-se que deve ocorrer a aceitação do outro como legítimo parceiro na relação, considerando as opiniões, desejos, necessidades, implicando em conversas e negociações, superando-se o fazer “para” a criança, e avançando em um fazer “com” a criança, compreendendo a imprevisibilidade das ações da criança como um ponto de partida para o redimensionamento da prática, mas sem perder de vista a intencionalidade do professor.

Ser profissional da Educação Infantil é, portanto, ter sempre uma atitude investigativa da própria prática, é estar em um processo contínuo de formação e pesquisa, é ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intencionalidades pedagógicas e ações contribuem de forma significativa na formação integral das crianças. (SANTA CATARINA, 2019, p. 111)

Mas é preciso pensar também no outro-professor/a, pois toda e qualquer possibilidade de olhares, sentimentos e dizeres sobre e para o professor deve partir do entendimento de que ele é, antes de tudo um ser humano. Um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturações mentais e limitações.

Professores/as precisam ter suas vozes acolhidas, consideradas e valorizadas nos processos de gestão da educação. Ter respeitada sua autonomia e ser apoiados no exercício de sua docência. Devem ter acesso às informações e à legislação de interesse educacional e a oportunidade de refletir e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas por meio da oferta de formação continuada e em serviço no encontro com o coletivo da instituição.

Além de professores/as, muitos outros profissionais que atuam nos espaços de Educação Infantil cuidam e educam as crianças. Todos os adultos que trabalham nesse espaço interagem com as crianças, contribuindo de alguma forma com as situações de cuidado e educação.

Logo que chegam ao contexto coletivo de Educação Infantil as crianças estabelecem contato com todos os profissionais que, embora desempenhando funções diferentes dos/as professores/as, são educadores. Nesse sentido, faz-se necessário criar oportunidades de formação em serviço para todos de modo que suas interações com as crianças se aproximem dos objetivos educacionais preconizados pela instituição.

É necessário que participem de momentos de formação em que compreendam que, embora tendo uma formação específica e uma identidade como porteiro, cozinheira, auxiliar de serviços gerais, têm suas ações implicadas no trabalho educativo e pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as, afetando de alguma forma a sua realização.

Por dividirem um espaço que é comum a todos, compartilhando práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado com o corpo e do ambiente, da segurança, da manutenção dos espaços do brincar, entre outros, necessitam participar dos momentos de discussão e trocas de ideias a fim de relatar suas dificuldades, contribuindo para a avaliação e redimensionamento do projeto educacional.

De acordo com Salles e Faria (2012), adultos são modelo para as crianças, daí a importância em utilizar posturas que garantam a “inclusão de todos, independentemente

de raça, cor, gênero, credo ou de apresentarem algum tipo de deficiência”. E ainda complementam

na perspectiva de propiciar na instituição um ambiente saudável e harmonioso, todas as relações devem ser permeadas por atitudes éticas de respeito, tolerância, solidariedade, cooperação, bem como pelo uso do diálogo como forma humana de resolver conflitos. (...) além das posturas e das atitudes éticas que se deve imprimir ao trabalho, é fundamental compreender que todas as relações com e entre as crianças são permeadas pela afetividade”. (SALLES e FARIA, 2012, p. 39)

Partindo-se dessa ótica, todas as pessoas que desenvolvem atividades para e com a criança precisam construir vínculos e acolher a todas, sem preconceito e discriminação. A afetividade deve ser um procedimento de carinho e respeito, com olhares atentos às necessidades emocionais das crianças.

4.2.10 Intencionalidade pedagógica

O reconhecimento do caráter institucional e educacional da Educação Infantil, diverso daquele dos contextos domésticos, incide diretamente sobre a intencionalidade da prática cotidiana do/a professor/a. Conforme destacado na BNCC,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

Mesmo quando o/a professor/a prevê em seu planejamento o momento do “livre brincar”, ele o faz com uma intenção que pode ser a de provocar/estimular, por exemplo, as relações de grupo entre as crianças, sem a interferência do adulto, contribuindo para aprofundar as relações. Assim, intencionalmente, aumenta ou diminui a quantidade e a diversidade dos materiais oferecidos, organiza os espaços pensando no tamanho dos grupos e quantidade de criança, propõe regras para o rodízio ou compartilhamento de brinquedos.

Trabalhar com intencionalidade significa tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito. A intenção está em tudo, quando planeja e organiza materiais e ambientes, nas experiências que propicia às crianças, nas maneiras de planejar a rotina,

na escolha das palavras, frases e perguntas, na entonação da voz, na forma como favorece o agrupamento das crianças (grandes grupos, pequenos grupos, em pares, separando as panelinhas, em relação individual com o professor, com ou sem a sua interferência...), quando planeja momentos de interação entre crianças de diferentes idades, quando faz a transição do uso de colher para o de garfo e faca, quando possibilita que as crianças se sirvam sozinhas, quando auxilia as crianças bem pequenas a se alimentarem sozinhas, quando possibilita aos bebês habitarem outros espaços da instituição que não apenas a sala referência, quando direciona as experiências ou quando segue os interesses e propostas de seu grupo de atuação.

Todos os elementos presentes na vida cotidiana da Educação Infantil e que, direta ou indiretamente, “afetam” as crianças (a maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, decidem normas, estabelecem o silêncio...) cumprem a uma função, possuem uma intencionalidade transformando-se em ato político. Pautados em pressupostos teóricos, filosóficos e éticos, irão influenciar diretamente na formação humana das crianças.

4.2.11 Tecnologias de informação e comunicação na educação infantil

Conforme Ramal (2005), as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) alteraram totalmente as práticas sociais no contexto econômico, cultural, político, científico, religioso e até mesmo no lazer. Todas essas possibilidades certamente modificaram a relação do sujeito com o saber, pois novas formas de assimilação, de produção, de acumulação e de transmissão do saber se apresentaram e com elas novas habilidades e competências foram sendo exigidas e desenvolvidas.

Segundo Moran (2000), o século XXI ficou marcado pelas transformações promovidas pelas tecnologias de informação e de comunicação no modo de ser, agir e de pensar. Nesse sentido, cabe repensar o papel da Educação Infantil na formação das novas gerações, considerando que serão elas que viverão e trabalharão num mundo altamente tecnológico, repleto de tecnologias comunicativas.

Fazer uso da tecnologia na educação já é uma necessidade inadiável, reconhecida pelo sistema educacional e previsto na BNCC (em suas competências

gerais). Dito isso, é preciso se dar conta sobre de que forma esse objeto de conhecimento deve ser empregado junto às crianças.

Quando se entende a tecnologia como um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos” (VERASZTO et al, 2008, p.78), pode-se afirmar que, no cotidiano da instituição de Educação Infantil, são utilizados artefatos e equipamentos tecnológicos, dos mais simples aos mais complexos, que oportunizam as crianças vivenciar experiências e, através delas, iniciar o processo de organização do conhecimento atrelando-o a todos os aspectos da sua vida.

Vale esclarecer que as tecnologias não são apenas equipamentos e aparelhos. Elas correspondem a um universo de elementos criados pelo cérebro humano nas diferentes épocas, maneiras de uso e aplicabilidade. Portanto, o homem utiliza muitas tecnologias que, necessariamente, não estão relacionadas a equipamentos. (KENSKI, 2007).

No processo de mediação das experiências de aprendizagem, no qual o uso da tecnologia ganha destaque, o papel do professor é o de orientador de processos de reflexão a respeito do que acontece com a vida da sociedade, criando ambientes de aprendizagem envolventes que proporcionem a criatividade, a liberdade de expressão, a comunicação, a troca de experiências e a construção coletiva de soluções. Dessa forma, Salles e Faria argumentam que “diferentemente das interações que as crianças estabelecem no seu cotidiano fora da IEI, no ambiente institucional, os profissionais necessitam organizar intencionalmente as experiências que serão por elas vivenciadas”. (SALLES E FARIA, 2012, p.70)

A Educação Infantil ganha muito quando faz uso dos recursos tecnológicos, sempre de maneira integrada com outras proposições, possibilitando a compreensão de vários processos, contribuindo ativamente nas descobertas e nos significados para as crianças durante o processo educativo. Assim sendo, nas experiências de aprendizagem,

[...] ou em outras práticas sociais, vão se apropriando dos recursos tecnológicos e midiáticos do mundo contemporâneo. Hoje, embora o acesso a alguns desses recursos ainda seja restrito, de maneira geral, a mídia está presente na vida das crianças brasileiras e o uso dos meios de comunicação, em nosso País, está cada vez mais democratizado. Assim, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, o DVD, o telefone celular, o computador, fazem parte da

vida de muitas crianças, influenciando seus modos de ser, desejos, comportamentos, modos de vestir, impostos pela sociedade de consumo. Desta forma, desde muito cedo, instruídos por uma pedagogia cultural alienada e superficial, vão se formando como novos consumidores passivos de produções culturais que não contribuem para a formação de seres humanos críticos, criativos e transformadores. [...] Assim, o acesso a todos os recursos tecnológicos e midiáticos devem ser garantidos na IEI a todas as crianças, no sentido de serem usados a serviço dos objetivos propostos e não apenas o uso pelo uso, ou para ocupar um tempo ocioso não planejado pela professora”. (SALLES E FARIA, 2012, p. 85)

Dessa forma, a tecnologia não é mais uma ferramenta isolada ou matéria a ser aprendida, mas sim se constitui como objeto de conhecimento que tem grande impacto na vida das crianças e que deve proporcionar momentos de reflexão, investigação e participação efetiva de todos os envolvidos favorecendo a construção do conhecimento.

A presença da tecnologia nos espaços das instituições de Educação Infantil proporciona uma variedade de possibilidades pedagógicas, ampliando e democratizando o acesso aos saberes culturalmente produzidos, estimulando a construção da cidadania.

Várias atividades propostas pelos professores já trazem aspectos das tecnologias digitais. No entanto, é preciso entender que oportunizar às crianças o pensar digitalmente vai muito além do simples fato de usar as tecnologias no dia a dia. É, antes de tudo, promover situações em que possam explorar novos conhecimentos, aprender a pesquisar, desenvolver o raciocínio lógico, elaborar ideias, expressar sua opinião e fazer suas próprias criações.

4.2.12 Elementos estruturantes do cotidiano: espaço-ambiente, tempo e materialidades

A composição de um ambiente envolve muito mais que os aspectos físicos como materiais didáticos e mobiliários. A organização dos espaços e dos tempos não são os únicos imperativos para a qualidade pedagógica do trabalho educativo. Sua composição envolve aspectos culturais, afetivos e sociais dos seres que o habitam.

Segundo Horn (2004),

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais

envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças (Horn, 2004, p. 18).

O cotidiano das instituições de Educação Infantil, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização e planejamento de diversos aspectos que não só dos tempos, espaços e atividades. Sua proposta curricular ocupa-se também dos momentos de cuidado, de relação, de apoio emocional e de acolhimento nos ambientes de vida comum.

O espaço físico exerce grande influência sobre a maneira como os profissionais percebem seu trabalho e, também, sobre a qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009b, p. 48)

Goldschmied & Jackson (2013), corroboram com esta ideia ao afirmar que a escola de Educação Infantil é diferente de demais espaços coletivos por ser um lugar de viver, não somente de trabalhar e brincar. Sendo assim sua estrutura e aparência deve ser interessante e prazerosa tanto para as crianças quanto para os adultos.

A sala referência deve ser organizada levando em consideração: espaço para brincar, espaço para atividades grupais, móvel para dispor brinquedos e materiais.

Sugere-se também a organização de espaços através da utilização de cantos temáticos, planejados e organizados conforme as características do desenvolvimento e idade das crianças.

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (BRASIL, 2009b, p. 12, 13)

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (p. 48), o mobiliário deve ser planejado para o tamanho das crianças, e os adultos devem observar a altura da visão das crianças, “sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil”.

A reordenação constante da sala com organização crítica dos brinquedos e materiais facilita o acesso rápido e contribui com o trabalho do/a professor/a. Com espaços organizados e bem definidos para estocagem de brinquedos e materiais, é possível que crianças bem pequenas possam participar da organização da sala também. Através de ordens simples dos professores serão estimuladas várias habilidades das crianças que são necessárias ao processo de organização da sala.

De um modo particular, além de cada sala possuir mobiliário pensado a partir das características etárias das crianças, é importante que ele se transforme dia a dia, sendo organizado de diferentes formas e composto de diferentes materialidades. Cada material tem uma individualidade que é fundamental ser reconhecida pela criança, por isso é importante que possam brincar com objetos naturais e não apenas brinquedos de plástico.

Os brinquedos e materiais utilizados em sala ou demais espaços da instituição devem seguir critérios de segurança, higiene e níveis de desenvolvimento das crianças. Os brinquedos ofertados devem ter qualidade, intencionalidade, precisam estar dispostos em quantidade suficiente, acessíveis e promover a interação e curiosidade. Devem ser organizados e higienizados por períodos pré-determinados e quando houver necessidade. Sugere-se rodízio de brinquedos, ofertar diferentes objetos para as crianças explorarem semanalmente ao invés de oferecer os mesmos brinquedos todos os dias.

Os espaços devem também proporcionar o registro e a divulgação dos projetos educativos desenvolvidos e das produções infantis. Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição. (BRASIL, 2009c, p. 48)

Os espaços externos, da mesma forma que a sala de referência, devem ser contemplados pelo trabalho pedagógico e, também, seguir critérios para sua utilização por crianças da Educação Infantil. Os parques, jardins, corredores, refeitórios, bibliotecas devem oferecer segurança, devem ser higienizados periodicamente, ter

qualidade, intencionalidade, promover a interação e curiosidade das crianças. Para a utilização desses espaços externos, o professor deverá planejar sua ação pedagógica nesses ambientes considerando objetivos, recursos, adequação às características do nível de desenvolvimento das crianças, condições climáticas e segurança.

A área externa pode se revelar como um espaço de grande potência, como um "atelier" ao ar livre ou um laboratório natural, oferecendo o encontro com o inusitado e desafios corporais, onde progressivamente as crianças vão apropriando-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, conhecem a si mesmas, relacionam-se com o outro e com os objetos.

Elas sobem, descem, escorregam, caem, levantam e fazem novas tentativas, agregando a brincadeira elementos como as caixas, pneus, galhos de árvores, tijolos, pedras, água, areia, flores, folhas de árvores e sementes. Descobrem novos elementos, sensações, se equilibram, solicitam ajuda, percebem o entorno do alto, a partir de outro ponto de vista, interagem.

Quantas proposições podem ser desenvolvidas nesse espaço, ao invés de deixar as crianças confinadas entre quatro paredes? Por quantas experiências podem passar as crianças em contato com os elementos da natureza? Quantas pesquisas podem desenvolver neste espaço?

Quando a criança se liga à materialidade do mundo natural, ela acessa campos simbólicos que despertam sua capacidade criadora. Neste processo, o sensorio age como a primeira janela de contato com o mundo físico e natural.

De acordo com Salles e Faria, a organização do tempo nas creches e pré-escolas, precisa ser pensada do ponto de vista institucional e no cotidiano com as crianças. A vertente institucional compreende os períodos de atendimento, horários de funcionamento, calendário anual, entre outros. A organização do tempo em relação ao trabalho do professor com os alunos no cotidiano refere-se à dinâmica do planejamento, ou seja, à organização mensal, semanal, à rotina diária, à alternância entre os diversos tipos de atividades, bem como à articulação com as atividades coletivas da instituição:

o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar a continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (BRASIL, 2009b, p.12).

Assim, para a organização do tempo na Educação Infantil, o planejamento e desenvolvimento do trabalho devem contemplar um equilíbrio entre os diversos momentos do cotidiano e o respeito aos ritmos individuais das crianças. Visto que as crianças não têm noção de tempo cronometrado e somente a noção de tempo fisiológico, é o professor que estimula o aprendizado das crianças sobre espaços de tempo.

Para manter um ritmo de desenvolvimento nas crianças as novidades (passeios, comemorações, novas ações pedagógicas) podem ser inseridas na rotina desde que de forma gradativa e com recursos que promovam a previsibilidade por parte das crianças sempre com organização e planejamento prévio do professor.

Diante do exposto, compreende-se a sequência didática como metodologia organizadora dos espaços, tempos e materialidades, pois seu sistema planejado e estruturado oferta ao professor inúmeras possibilidades de propiciar as crianças experiências ricas de aprendizado. Utilizar os diversos espaços e materialidades aliados a um tempo organizado possibilita mais qualidade e organização à a sequência didática.

4.2.12 Organização do cotidiano e sua relação com rotina

Segundo Barbosa & Horn (2019), pensar a organização do cotidiano das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, em sua maioria, por oito horas diárias é uma tarefa de grande responsabilidade para os professores, “a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas”.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a elaboração de uma rotina que fuja a uma sequência fixa e repetitiva de atividades planejadas, desenvolvidas do mesmo jeito como se todos os dias fossem iguais.

É na rotina que ocorrem as experiências das crianças, suas atitudes e interesses. Portanto, ela deve ser planejada para que a exploração dos saberes infantis ocorra. Também é na rotina que as necessidades de cuidados essenciais da criança são satisfeitas como alimentação, higiene e descanso. Isso nos leva à compreensão de que,

na Educação Infantil, a rotina deve contemplar tanto as atividades permanentes quanto atividades diversificadas que inovam as experiências das crianças.

As atividades permanentes, como acolhida na hora da chegada, contação de história, músicas, alimentação, higiene e descanso, por exemplo, devem estar presentes no planejamento sendo realizadas sempre com intencionalidade pedagógica. As demais atividades, que não as permanentes, devem ser igualmente planejadas com o intuito de oportunizar às crianças vivenciar experiências e garantir seus direitos de aprendizagem.

As atividades permanentes quando inseridas em uma rotina diária trazem segurança a criança pois esta consegue prever, mesmo que muito pequena, as etapas de seu dia na escola e entender quais são os adultos que lhe darão suporte para as atividades novas, sentindo-se confiante para vivenciar experiências.

No planejamento da rotina diária, o professor organizará as dimensões tempo e espaço, sempre levando em consideração a faixa etária de seu grupo de crianças. Para os bebês as atividades permanentes vão requerer maior tempo disponível especialmente para as de cuidados, e as experiências devem ser ricamente planejadas para oferecer desafios e ao mesmo tempo segurança.

Para as crianças bem pequenas, as atividades de autocuidado inicialmente irão requerer mais tempo no planejamento da rotina diária do/a professor/a, pois nessa faixa etária a criança desenvolverá independência para a realização destas atividades. À medida que as crianças dessa faixa etária alcançam a autonomia para as atividades de autocuidado como alimentação, uso do banheiro, escovar os dentes, a rotina diária terá mais tempo livre para as demais experiências de aprendizagem.

As crianças pequenas estão ávidas por conhecimento e ainda dependerão de executar movimentos corporais para assimilar as novas aquisições cognitivas. Para essa faixa etária, o planejamento da rotina diária feito pelo/a professor/a deve estar ricamente preenchido por atividades que estimulem o desenvolvimento global das crianças, proporcionando que elas expressem seus questionamentos e levantem suas hipóteses.

4.2.13 Documentação Pedagógica: planejamento, observação e registro

Parte do trabalho do/a professor/a é refletir, selecionar, organizar, planejar e acompanhar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Conforme afirma Ostetto, o planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente ou com uma lista do que se pretende fazer cotidianamente com as crianças.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177).

Para a pesquisadora, é impossível falar da forma de planejar sem colocar em evidência os pressupostos teóricos que lhe servem de base, sem fazer relação com os seus fundamentos. Se olharmos a questão sob a ótica de seus fundamentos (O que é um planejamento na Educação Infantil? Para que e para quem ele é elaborado?), a preocupação de como este será traduzido no papel ficará em segundo plano.

Ostetto destaca que não é a forma, mas os princípios que sustentam sua organização. Depende da visão de mundo, da criança, da educação, do processo educativo que se tem e que se quer: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Tomado como intenção, submete-se não só à direção que lhe imprimem, mas sobretudo ao comprometimento, atitude e envolvimento do professor para com as crianças.

Nesse sentido, a autora destaca a importância de que “[...] planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.” (OSTETTO, 2000, p.183). E, ainda, “[...] mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. (OSTETTO, 2000, p. 183).

Outro ponto fundamental do planejamento é a sua função de previsão e de organização do trabalho cotidiano do/a professor/a com as crianças “[...] no que se

refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar”. (SALLES e FARIAS, 2012, p. 40).

Essa função permite ao professor/a exercitar a sua capacidade de perceber as necessidades e os indicativos do grupo de crianças, pois é a partir disso que surge a significância e consistência do planejamento. Nessa perspectiva, o ato de planejar implica no olhar atento e crítico para a realidade das crianças em seu contexto social.

Neste sentido, a prática do registro pode ser ampliada a partir do uso de diferentes ferramentas de observação, complementares ao registro escrito como, por exemplo, pequenos vídeos, gravações de áudio, desenhos, fotografias, as produções das crianças, dentre outras. Todos esses registros articulados dão forma à documentação pedagógica.

Nesse conjunto de estratégias de observação e registro, escutar as crianças ocupa lugar fundamental para a documentação pedagógica. A escuta atenciosa, detida e disponível, que é ativada com interesse e entrega, além de contribuir para o redimensionamento das relações educativas e pedagógicas compartilhadas por adultos e crianças, assim como perceber suas particularidades expressivas, em um contexto que a linguagem extra verbal é bastante presente, permite conhecer os contextos e as maneiras próprias das crianças se relacionarem e construir conhecimentos sobre e no mundo.

Mas, a que servem os múltiplos registros?

A discussão sistemática dos registros é parte constitutiva da prática de documentação. Não basta, por exemplo, desenvolver uma infinidade de registros fotográficos e deixá-los armazenados no aparelho celular. Não basta desenvolver registros escritos e entregar ao supervisor/coordenador pedagógico visando apenas ao cumprimento de uma tarefa burocrática. O conteúdo de cada registro deve possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento.

A documentação é, pois, um meio que contribui para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; é ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também canal de comunicação com as famílias (OSTETTO, 2015, p. 206).

Nesse sentido, é importante destacar que envolve um processo cooperativo, que contempla não apenas o levantamento e recolhimento de dados, mas, sobretudo, a análise coletiva do observado.

4.2.14 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Para as crianças as transições de ano na Educação Infantil apresentam desafios para os vínculos estabelecidos, uma vez que nem sempre permanecem no mesmo grupo ou com as mesmas professoras, afastando-se desse modo daquelas crianças e adultos com as quais já estabeleciam relações próximas e prolongadas.

Com a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, a qual foi implementada no Brasil por meio da Lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), tornando obrigatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade nessa etapa da Educação Básica, os desafios da passagem de ano para as crianças desse grupo etário aumentaram. Seja em relação às mudanças operadas em termos de relações sociais entre as crianças e os adultos, organização dos espaços, tempos e materiais, proposição das atividades, seja em relação às redes afetivas construídas, uma vez que nem sempre vão para a mesma escola. Trata-se de um período complexo, que exige a construção de familiaridade com tudo que é novo.

Para que essa transição se dê com menos cortes e discontinuidades, através de um processo menos traumático, mais prazeroso, mais respeitoso para e com as crianças nessa fase de escolarização, algumas ações precisam ser elencadas.

Conforme sugere Canever (2017), uma delas diz respeito à necessidade e importância de fazer uma reflexão sobre a referência feita nos documentos do MEC sobre o termo ingresso, propondo que se adote o termo inserção. Termo esse que tem sido utilizado na Educação Infantil em contraposição ao conceito de adaptação.

A pesquisadora reconhece que as crianças passam por muitas situações de adaptação e as compreende como a saída de um espaço conhecido e com uma dinâmica habitual para se readaptar a uma nova situação de vivência. O processo de adaptação inicia com o nascimento e nos acompanha no decorrer de toda a vida, podendo ressurgir a cada nova situação vivenciada.

No entanto, o uso do termo inserção para denominar o período inicial das crianças em determinado grupo, está relacionado às estratégias de ação pedagógica pensadas para dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando ela está ingressando em um contexto coletivo de educação pela primeira vez.

A escolha pelo uso do termo inserção para marcar o período inicial das crianças em um determinado grupo, em contraposição à noção de adaptação, está também relacionado ao entendimento das crianças como sujeitos ativos da sua ação educativa, que estabelecem diversificadas relações que interferem no seu processo de constituição.

Outra indicação apontada, diz respeito à necessidade de se pensar e organizar espaços de diálogo que envolvam diretamente os profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio da oferta de formação continuada, onde se pode discutir sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Sugere-se, também, iniciar relacionamentos e comunicações com a escola de Ensino Fundamental onde as crianças possam realizar visitas planejadas para conhecer a estrutura física do novo espaço e equipe escolar.

É necessário compreender que o processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não se trata de uma ruptura e sim de uma continuidade. A criança precisa ser respeitada em sua idade própria, pois muitas vezes o modelo de docência do Ensino Fundamental não é completamente compatível para a infância de zero a seis anos, sendo interessante que nesse processo seja construída uma proposta interativa, integral e coerente com as especificidades da infância.

4.2.15 Avaliação na Educação Infantil: avaliação de contexto

A avaliação de contexto não se dirige aos sujeitos individualmente (crianças, professores, demais profissionais), mas ao processo pedagógico, vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil – crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade” (CASTRO & MARTINS FILHO, 2018, p.12), abrangendo todos os níveis

da organização educacional (planejamento, organização espacial e temporal, rotina, oferta de elementos, regimentos, Projeto Político-Pedagógico, legislação municipal, estadual e nacional).

Baseado em processos de reflexão das práticas educacionais e pedagógicas, esta proposta de avaliação assume um caráter formador uma vez que, para avaliar a qualidade do contexto educativo, é necessário o compartilhamento dos ideais, o compromisso de confrontar os diversos posicionamentos e a responsabilidade de promover mudanças.

Desse modo, cabe realçar a importância dos demais processos educativos: planejar, observar, registrar e documentar como recursos que representam a materialização dos procedimentos, propiciando condições para uma avaliação voltada ao percurso, no decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professor/a e ou grupo de profissionais da Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer nº 20/2009b):

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. (BRASIL, 2009b)

Dessa forma, o professor exerce importante papel de avaliar a criança, o grupo de crianças, a parceria com as famílias, o trabalho desenvolvido, bem como avaliar-se e avaliar os determinantes desse processo, ou seja, o espaço, o tempo, a rotina, etc., pois avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliar seus conhecimentos. Com essa finalidade, não se avalia somente a criança, mas também o que está sendo proposto e as intervenções que estão sendo realizadas.

A avaliação da aprendizagem tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e não deve assumir finalidades seletivas ou classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009b) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

Percebe-se, dessa maneira, que a avaliação deve ser diária, fruto do olhar atento e da intencionalidade a que o professor se propõe. No compromisso com uma prática profissional de qualidade, não se pode fazer avaliação intuitivamente, com base no imediatismo, mas sim com intencionalidade, reflexão e compreensão. O espaço educativo precisa utilizar o registro como ferramenta que facilite o diagnóstico e norteie a ação, tendo em vista a busca constante pela melhoria e qualidade. É preciso documentar todos os progressos, avanços, limites e dificuldades, utilizando os múltiplos registros realizados por adultos e crianças, como por exemplo, diário, relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, álbuns, filmagens, gravação de diálogos, anotações, pautas de observação, arquivamento das produções das crianças, sendo necessária a observação constante e escuta atenta do professor. Apresentará a trajetória da aprendizagem dos alunos (o que aprenderam, como e o que falta aprender), facilitando o trabalho docente, constituindo-se também um instrumento de autoavaliação de sua prática.

Na Educação Infantil, os avanços das crianças, na maioria das vezes, são muito significativos e individuais, pois cada uma tem seu tempo. Sendo assim, todas as particularidades devem ser levadas em consideração no cotidiano educacional.

Nesse movimento reflexivo e constante, é preciso pensar nas oportunidades de aprendizagem que se oferta, se essas oportunidades levarão as crianças a atingirem novos patamares de conhecimento e desenvolvimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, Art. 10)

Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil apresenta-se como um processo descritivo e reflexivo sobre as principais competências físicas, afetivas, intelectuais e sociais da criança, com objetivo de potencializar ao máximo suas possibilidades, intervindo para dotá-las das competências, habilidades, hábitos e atitudes para que possam interagir e estar no mundo de forma criativa e curiosa hoje, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à socialização das vivências e conquistas das crianças, além do convite e incentivo à participação das famílias nos diferentes momentos do cotidiano (reuniões, passeios, oficinas, presença no período de inserção, participação em propostas desenvolvidas com os grupos de crianças, socialização da documentação pedagógica por meio de ...) orienta-se que no documento em que ficará registrado esse processo, fique expresso não apenas as experiências individuais das crianças (seus saberes, seus processos criativos, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, brincadeiras, interações), mas também as proposições feitas aos grupos de crianças.

O registro de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil deve apresentar a descrição do desenvolvimento da criança através de suas vivências e experiências. Sua construção deve ser realizada mediante a observação, a análise do portfólio, do diário, do planejamento e dos inúmeros registros realizados pelo professor. Deve explicitar a trajetória percorrida por cada criança.

Um aspecto importante a se considerar para a construção desse documento é o de não perder a intenção a que ele se reporta: estar voltado à aprendizagem e a tudo que dela faz parte, e não a comportamentos e atitudes. Algumas expressões podem ser

perigosas e não são adequadas a esse contexto, tais como: é um amor, é querido, é esperto, é inteligente, é tímido, naturalmente, espontaneamente, de repente, desabrochar, amadurecer, ritmo, prontidão, sem querer está aprendendo, já deu conta, criança doce, calma, tranquila, nervosa, faz charme, faz manha, é cuidadosa, chega ou fica feliz na escola.

O registro de avaliação deve revelar quais foram as atividades propostas pelo/a professor/a e como a criança reagiu diante delas, o que já é capaz de fazer sozinha ou com ajuda, além de quais aspectos ainda estão em desenvolvimento, qual será a sequência das ações educativas para promovê-las.

Os aspectos que fizeram sucesso precisam ser valorizados. Os objetivos que ainda não foram atendidos precisam ser colocados numa visão de continuidade do trabalho. Isso revela comprometimento com a prática educativa.

Nessa concepção, a avaliação está voltada para o processo de aprendizagem, constituindo-se em momentos de rica interlocução entre professor/a, família e a própria criança de modo individual ou coletivo, cujo objetivo é acompanhar as possibilidades do desenvolvimento e intervir pedagogicamente de forma sistemática e organizada.

Segue algumas formas de registros avaliativos que “poderão” auxiliar na construção dos pareceres descritivos de avaliação:

Registro Diário: nele o professor deve registrar fatos ocorridos e os sentimentos inerentes a esses acontecimentos como as dificuldades, dúvidas, surpresas e conquistas, estabelecendo relações entre teorias e as vivências, os avanços e dificuldades do fazer pedagógico e do processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a criação de um documento que sugestione e favoreça a intervenção para pais e professores. Deve expor ao outro e a si próprio o que se faz, sente e pensa da forma mais fidedigna possível. Faz-se o registro dos envolvidos no processo (professor, criança, grupo), também dos materiais, espaços e relações estabelecidas na instituição escolar e com as famílias. De preferência deve ser diário para garantir que os fatos estejam mais recentes.

Pautas de observação: é importante que o professor defina indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o que é necessário que cada criança desenvolva em sua faixa etária. Auxiliam na coleta de dados, no acompanhamento do

desenvolvimento da criança e na elaboração do relatório, pois focam o olhar do professor para o registro de uma história singular, sabendo que cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Portfólios: tem origem no latim, *portare* (portar, carregar) e *folium* (páginas), que na área da educação tem o objetivo de publicar e demonstrar o caminho percorrido pela criança, pelo grupo, pela professora e pela instituição. Tem como função a construção da memória do percurso do trabalho desenvolvido e a seleção de marcas que evidenciam o desenvolvimento mútuo, de maneira visual e concreta.

O portfólio não se constitui na simples armazenagem de atividades, ou seja, pastas ou envelopes que guardam aleatoriamente as atividades infantis, mas, para que se configure como portfólio de aprendizagem, é preciso objetivos claros e uma organização prévia. Dessa maneira, são vários os recursos que poderão integrar o portfólio infantil, para evidenciar os detalhes da aprendizagem e todos os detalhes engendrados nesse processo. Entre eles estão as atividades infantis, fotos, relatos familiares, pareceres, textos coletivos.

4.3 ORGANIZADORES DA PROPOSTA CURRICULAR

4.3.1 Princípios fundamentais e direitos de aprendizagem

Para orientar as instituições de Educação Infantil a planejar seu cotidiano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam um conjunto de princípios cuja operacionalização remete à adoção de uma série de medidas voltadas a garantia dos objetivos e metodologia no trabalho da Educação Infantil.

As Diretrizes definem os princípios fundamentais que as Propostas Pedagógicas devem respeitar:

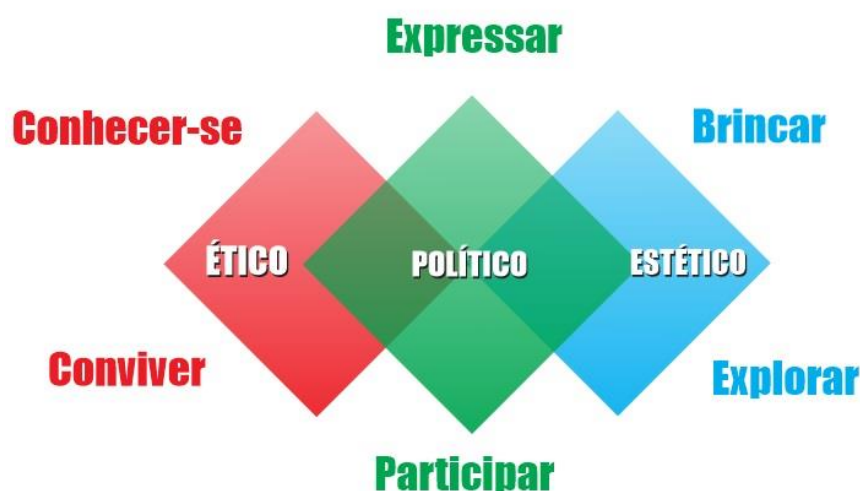
1. Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
2. Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
3. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 87-88):

No contexto de elaboração da BNCC, esses princípios foram tomados como referência para pensar e compreender a complexidade e pluralidade de formas com que as crianças aprendem, além de se complementarem e expressarem uma formação integral com vistas a construir a identidade pessoal e social das crianças da Educação Infantil. Eles se vinculam à Base Nacional Comum Curricular por meio de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam assegurar:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35)

É imprescindível considerar o respeito às singularidades das crianças, seu desenvolvimento, aprendizagens e necessidades, o que significa avançar no entendimento da criança como sujeito de direitos. Nesse sentido, o infográfico abaixo representa as correlações entre os princípios e os direitos de aprendizagem:

Figura 1. Correlações entre os princípios e os direitos de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os **princípios éticos** se relacionam aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: **conhecer-se e conviver** entre si e com os adultos constituindo vínculos afetivos que promovam uma autoestima e construção da identidade positivas bem como o autocuidado, o respeito ao próximo e ao meio ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação Infantil, assim representa esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. [...]

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.38)

Para que os princípios éticos sejam respeitados, as instituições de Educação Infantil devem oportunizar práticas que permitam às crianças: conquistar progressivamente sua autonomia em todas as situações promovidas dentro e fora da escola; conquistar autonomia para a escolha de brincadeiras e cuidados pessoais diários; ampliar sua visão de mundo e possibilidades pessoais; fazer escolhas e manifestar suas opiniões e desejos; respeitar a biodiversidade, contribuindo para a preservação do ambiente e dos recursos naturais; formar atitudes solidárias e aprender a identificar e combater preconceitos; adquirir valores como a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, o respeito e cuidado a todas as formas de vida e a preservação dos recursos naturais. (BRASIL, 2013, p. 87)

Os **princípios políticos** estão associados à função da educação enquanto formadora de cidadãos críticos, que considerem o individual e o coletivo, inserindo-se na sociedade e podendo transformá-la. À criança devem ser oportunizadas experiências e vivências através das quais tenha oportunidade de se **expressar e participar**, aprendendo desde bem pequena a ouvir e respeitar a opinião do próximo e, também, se manifestar relatando acontecimentos, sentimentos, ideias ou conflitos.

A Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação infantil, descreve estes, entre outros, direitos:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das

brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. [...]

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2017, p.38)

A concretização dos princípios políticos deve ser oportunizada mediante práticas que viabilizem educar para a cidadania e que incentivem: experiências que incluam a todas as crianças em contextos favoráveis e significativos à aprendizagem; a participação em situações que permitam exercer o pensamento crítico, tomar decisões e resolver problemas e conflitos; a valorização do bem estar coletivo, compreendendo e respeitando as diferenças, sentimentos e opiniões contrárias.

Os **princípios estéticos** relacionam-se à formação da sensibilidade, mediante a qual a criança amplia sua capacidade de apreciar, de imaginar e criar. Vivências e experiências com diferentes tipos de manifestações artísticas e culturais são essenciais para a estimulação da sensibilidade e do ato criador. Enquanto forma de interação e de manifestação cultural, a brincadeira permite a expressão da liberdade e da ludicidade. Ao brincar, a criança aprende diferentes funções sociais da cultura, explora objetos, espaços e a si mesma desenvolvendo autocontrole nas suas ações ao imitar diferentes papéis do adulto. (BRASIL, 2013, p. 87)

A Base Nacional Comum Curricular, na etapa da Educação Infantil, assim delinea os direitos relacionados aos princípios estéticos:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. [...]

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p.38)

Para concretizar os princípios estéticos, as práticas devem oportunizar às crianças: possibilidades de conhecimento de diferentes linguagens e saberes que circulem socialmente com vista à ampliação do repertório cultural e da compreensão de mundo; situações agradáveis e estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo já sabem, sem ameaçar sua autoestima, nem promover competitividade;

possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias; momentos em que possam conviver, brincar e trabalhar em grupo; estímulo à iniciativa e busca de soluções para os problemas e conflitos; envolvimento em situações desafiadoras com possibilidade de uso de múltiplas formas de expressão (verbal, gestual, plástica, dramática e musical), para comunicar pensamentos, ideias, experiências e vivências. (BRASIL, 2013, p. 88)

É importante que os princípios e os direitos de aprendizagem estejam associados às características da infância e da criança, à forma como as crianças se relacionam com o mundo, como aprendem e se desenvolvem.

4.3.2 Campos de experiência

A concepção de currículo, apresentada pelas DCNEI, deixa claro que no centro do processo educativo está a criança com suas experiências e saberes. Nesse sentido, a experiência da criança é considerada como fonte para a aprendizagem infantil, uma vez que e tem sua origem na ação, na exploração, no contato com os objetos, com a natureza, com a arte e com o território.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38), os “Campos de Experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Esse arranjo reconhece a imersão das crianças em práticas sociais e culturais interativas que promovem aprendizados significativos e acolhem as formas peculiares com as quais a criança se integra nas brincadeiras, observa, interage e se apropria de novos conhecimentos de mundo.

A adoção dos campos de experiências, como arranjo curricular da Educação Infantil, denota sua importância no que diz respeito ao acolhimento das formas muito peculiares como a criança se apropria do mundo adulto e de sua cultura. São a base da organização de um planejamento aberto às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança. Larrosa contribui nesse sentido quando nos provoca a pensar a experiência como algo que não pode ser antecipado, mas como algo que acontece:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão (LARROSA, 2014, p. 10).

Portanto, a experiência precisa ser sentida pelo sujeito que a vivencia. É o sujeito que vai dar sentido à experiência, que pode afetá-lo ou não, que pode causar temor, vibração ou não. Não há como controlar, regular, planejar, pré-estabelecer, não há como pré-supor.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Outro aspecto que se faz necessário ter claro é que os campos de experiência constituem um arranjo curricular em que são possibilitadas vivências às crianças, em uma perspectiva de integralidade do conhecimento de mundo. Para pensar o planejamento a partir dos campos de experiência, faz-se necessário construir a ideia de intercampos, posicionando-os sempre em conjunto, em relação uns com os outros. É olhar os campos de experiência a partir da jornada cotidiana, não articular com “atividade” somente, e nem tão pouco dividi-los por turnos, horários, meses ou dias da semana.

Feitas essas considerações, estão assim organizados os campos de experiências:

O EU, O OUTRO E O NÓS – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as

crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc.).

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar,

possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

ESCUUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção

de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, propicia a familiaridade com livros e com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES –

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas, etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação

para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

4.3.3 Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Tomando por referência a BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária que correspondem,

(...) aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2017, p.44).

Cabe salientar que o modo como se atingirão os objetivos traçados para cada experiência exigirá a organização das estratégias de ação pedagógicas que envolvem a seleção e organização de materiais, organização de tempos e espaços, previsão da necessidade de participação de outros profissionais e diferentes possibilidades de se vivenciar a mesma situação, pois imprevistos podem acontecer.

No contexto dos objetivos de aprendizagem, a criança deve ser considerada nas suas peculiaridades, porém, deve ser observada e estimulada a adquirir os conhecimentos esperados para a sua fase de desenvolvimento. Esse aspecto deve ser considerado em diferentes ações pedagógicas, tendo como ponto de partida os objetivos de aprendizagem e ações diversas para atingi-los.

Quadro 1. Campo de experiências “O eu, o outro e o nós”

| | | |
|--|--|---|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| Perceber que suas ações têm efeitos nas outras | Demonstrar atitudes de cuidado e | Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as |

| | | |
|---|--|--|
| crianças e nos adultos. | solidariedade na interação com crianças e adultos. | peças têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as peças têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| Interagir com crianças da mesma faixa etária e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. | Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e com adultos | Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. |
| Interagir com crianças da mesma faixa etária e com adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. | Comunicar-se com os colegas e com os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | Comunicar suas ideias e sentimentos a peças e grupos diversos. |
| Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. | Perceber que as peças têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. |
| Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e com adultos, adaptando-se ao convívio | Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. | Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. |

| | | |
|---------|--|---|
| social. | | |
| | Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. | Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. |

Quadro 2. Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|---|---|
| Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. | Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. |
| Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. | Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. |
| Imitar gestos e movimentos de outras | Explorar formas de deslocamento no | Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em |

| | | |
|---|--|--|
| crianças, adultos e animais. | espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. | brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. |
| Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. | Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. |
| Utilizar os movimentos de prensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. | Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. |

Quadro 3. Campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|---|--|
| Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente | Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. | Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. |
| Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos | Utilizar materiais variados com possibilidades de | Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e |

| | | |
|--|---|---|
| riscantes e tintas. | manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais. | escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. |
| Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. | Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. |

Quadro 4. Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|---|---|---|
| Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. | Dialogar com crianças e com adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões | Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. |
| Demonstrar interesse ao | Identificar e criar | Inventar brincadeiras |

| | | |
|--|--|---|
| <p>ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p> | <p>diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> | <p>cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> |
| <p>Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> | <p>Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> | <p>Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> |
| <p>Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p> | <p>Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> | <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> |
| <p>Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> | <p>Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas etc.</p> | <p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> |

Quadro 5. Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
|--|--|--|
| Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). | Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). | Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. | Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.). | Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. |
| Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas. | Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. | Identificar e selecionar fontes de informações para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. |
| Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de | Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, | Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por |

| | | |
|--|---|---|
| deslocamentos de si e dos objetos. Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos. | abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois). | números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. |
| Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. | Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.). | Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. |
| Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.). | Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). | Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. |
| | Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. | Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. |
| | Registrar, com números, a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos | Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. |

| | | |
|--|--|--|
| | da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). | |
|--|--|--|

4.4 ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DOCENTE

4.4.1 Bebês

Ao se deparar com um bebê, percebe-se estar diante de um ser em desenvolvimento; um ser potencializado pelos estímulos e experiências promovidas nos contextos coletivos de educação.

Diante desse cenário, as interações estabelecidas nesse contexto, constituem-se em ferramentas ricas para favorecer nas crianças o desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, o descobrimento de si mesmo e do mundo que os rodeia.

O bebê terá grandes e rápidos avanços em todas as áreas do desenvolvimento. Todas as destrezas, por pequenas que pareçam, estão vinculadas umas às outras. Isso será especialmente certo nesses primeiros anos de vida, cenário para o desenvolvimento de importantes mudanças cognitivas e perceptivas. Por meio do convívio coletivo, serão estimuladas habilidades próprias das crianças nessa fase da vida: aprender por imitação, ampliação da capacidade de memória, noções de permanência de objetos e causa e efeito.

É importante salientar que, nessa fase, a formação de vínculos afetivos seguros e o autoconhecimento são aspectos primordiais de seu desenvolvimento. Confiar em suas próprias potencialidades, ter suficiente segurança pessoal para tomar iniciativa e saber relacionar-se com o mundo e acreditar nele, deverá começar a cimentar desde o primeiro ano da criança, sendo esse processo de construção fomentado nas atividades e rotinas do berçário. Os vínculos seguros serão sempre uma condição necessária para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e feliz.

Os dois primeiros anos de vida são fundamentais para a saúde cognitiva, pois durante esse período há o maior e mais rápido crescimento do cérebro e, por isso, o mais suscetível aumento das conexões neuronais, as quais dependem da riqueza de experiências sensoriais que o bebê tem. Tocar, oferecer objetos de formas e cores

variadas e até mesmo conversar com o bebê são incentivos importantes nas atividades do berçário. Esses recursos pedagógicos fazem com que as células nervosas se multipliquem e formem uma variedade de ligações com outros neurônios.

Os bebês se comunicam com todo o seu corpo e têm anseio por compreender o mundo que os cerca, bem como entender os adultos e demais crianças com quem convivem. Desse modo, devem ser reconhecidos como sujeitos históricos e de direito, e as atividades pedagógicas devem ser realizadas com o objetivo de estimular o bebê em todas estas áreas, promovendo o desenvolvimento global de cada criança.

4.4.2 Questões a se considerar no trabalho com bebês

- Proporcionar a manipulação de objetos com diferentes texturas, elementos naturais e que fazem parte da cultura local e familiar.
- Trabalhar com os bebês em diferentes espaços da instituição, organizar passeios frequentes em pequenos grupos, garantindo o direito de explorar outros espaços e ambientes.
- Oportunizar experiências que promovam o contato com a natureza, seus elementos (água, areia, barros, pedras, folhas...) e suas transformações.
- Ampliar o repertório cultural dos bebês, de modo a proporcionar aos bebês contato com diversos gêneros musicais e literários.
- Proporcionar ambientes com obstáculos e desafios em espaços amplos e seguros (motores)
- Propiciar experiências de rolar, engatinhar, rastejar, entrar e sair, subir e descer, de modo a ampliar movimentos.
- Acolher e respeitar momentos de choro, de tristeza, de alegria e demais sentimentos de afeto e de emoção da criança.
- Criar momentos para as crianças explorarem sons utilizando o corpo.
- Explorar diferentes gêneros musicais e fontes sonoras.
- Oferecer materiais e objetos para que a criança possa produzir sons.
- Proporcionar o reconhecimento do próprio corpo em brincadeiras e durante as atividades de higiene no uso do espelho e na interação com os outros.
- Criar ambientes atrativos e aconchegantes para higiene pessoal, favorecendo o diálogo e respeito aos bebês.
- Promover interações dos bebês com crianças de faixas etárias diferentes, bem como com todos os profissionais da instituição e famílias.
- Favorecer o registro em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas, como também elementos da natureza.
- Construir espaços com materiais macios e de diferentes texturas para que a criança possa explorá-los.
- Organizar experiências com caixas de tamanhos variados, tecidos e outros materiais estruturados e não estruturados.
- Utilizar diversos recursos visuais e tecnológicos para os bebês apreciarem histórias, textos, imagens e ilustrações.
- Planejar experiências para que as crianças possam observar e ter contato com a natureza.

- Proporcionar experiências em que as crianças criem misturas com consistência diferentes, temperaturas variadas e pesos diversos.
- Realizar experiências a partir dos elementos naturais, transformando-os de modo a promover a interação dos bebês com esses elementos.
- Estabelecer uma relação de confiança com os familiares, de modo a contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês.

(SANTA CATARINA, 2019, p. 133-134)

4.4.3 Crianças bem pequenas

As crianças bem pequenas estão em uma fase de reconhecimento de si mesmas e dos demais com quem convive. A partir desse reconhecimento, entra em um processo gradativo e rápido do desenvolvimento de sua independência, autonomia e da linguagem.

Através do contato da criança com o meio, ela transforma as condutas inatas em respostas mais complexas, ou seja, assimilando novas experiências e integrando-as as que já possui, gerando nova adaptação e novas respostas.

A criança toma a si como referência para perceber o entorno. Ao movimentar o corpo no espaço, recebe informações próprio-perceptivas (sinestésicas, labirínticas) e externo-perceptivas (especialmente visuais) necessárias para interpretar e organizar as relações entre os elementos, formulando uma representação daquele espaço (OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Dentro da estrutura curricular para a Educação Infantil, privilegiam-se o desenvolvimento da função simbólica, direcionada ao desenvolvimento psicológico e social da criança, pois, “[...] a criança nasce em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico”. (OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Sendo a aquisição da linguagem um processo sócio-histórico, apoia-se em forte motivação para seu aperfeiçoamento e aumento do vocabulário mediante diversidade de experiências e oportunidades em contextos significativos.

Outro ponto privilegiado é o desenvolvimento psicomotor. Nos três primeiros anos de vida, o crescimento ocorre de forma acelerada. A criança quadruplica de peso e dobra a altura, adquire movimentos voluntários e coordenados, controla a ação do corpo e aumenta as habilidades motoras. Ao desenvolver a ação motora, está construindo conhecimento de si próprio sobre o mundo que a cerca.

A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volume, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando suas superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela se desenvolve (OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Aos três anos, há um desenvolvimento de habilidades sociais que ampliam os vínculos afetivos e a capacidade de participação social.

O desenvolvimento da criança está exposto a uma série de estímulos que a levam a observar, identificar e nomear as características e propriedades dos objetos. Essas ações se constituem em habilidades cognitivas imprescindíveis à formação de conceitos.

Na fase inicial da formação de conceito, a busca das qualidades plásticas da palavra – ritmos, modulações, consonâncias – desempenha uma função importante, pois, para a criança pequena, a palavra ainda não tem força para dirigir seu pensamento (OLIVEIRA, 2007, p. 152).

Todos os segmentos que se deseja que a criança desenvolva são pautados em atividades que privilegiam o lúdico, a brincadeira, o faz-de-conta, a literatura, a música, considerando-se que, nessa idade, a criança é puro movimento.

4.4.4 Questões a se considerar no trabalho com crianças bem pequenas

- Explorar com as crianças os espaços da instituição e entorno escolar.
- Oportunizar momentos de interação com o meio ambiente.
- Promover com as crianças situações de educação e cuidado consigo, com o outro e com seus pertences, bem como nos momentos de alimentação, higiene e repouso.
- Proporcionar interação intencional com crianças de outras faixas etárias e com adultos, de forma a estabelecer vínculos afetivos e relações de respeito, de cuidado e de brincadeiras.
- Proporcionar momentos de brincadeiras, de criação e de construção com materiais estruturados e não estruturados, elementos da natureza e objetos do cotidiano.
- Planejar experiências em que a criança possa relacionar-se com o tempo e o espaço, explorar objetos e estabelecer relações de tamanho, cores, formas e texturas, resolução de situações-problema, classificação, seriação e sequência.
- Oferecer variado repertório musical, artístico e literário de forma a ampliar possibilidades orais de expressão e comunicação.
- Construir e explorar com as crianças diversos elementos sonoros e musicais, instrumentos prontos, sons da natureza e do corpo.
- Despertar o gosto pela leitura e escrita espontânea, utilizando diversos gêneros textuais.

- Inserir as crianças em ações culturais e artísticas de sua comunidade como possibilidade de ampliar seu repertório cultural e visão de mundo.
- Proporcionar e valorizar experiências de representação (teatro) com fantasias, roupas e objetos que potencializam tal ação, em que possam brincar de assumir diferentes papéis, revelando seus saberes e construindo relações consigo mesmos e com os outros.
- Organizar propostas que envolvam as expressões corporais em diferentes espaços, com possibilidades de brincadeiras e interações em pequenos e grandes grupos, que podem ser auto-organizadas pelas crianças e/ou mediadas pelos adultos.
- Envolver as crianças em momentos de conversa, planejamentos de propostas e decisões individuais e coletivas.
- Oferecer, para exploração e manuseio, diferentes objetos e recursos tecnológicos (gravadores de áudio/vídeo, máquinas fotográficas etc.).
- Criar atitudes e hábitos de cuidado ao ambiente em que está inserido.
- Propiciar momentos de brincadeiras em que possam expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens com as crianças (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, em que possam compreender e ser compreendidas, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Favorecer o reconhecimento da imagem do próprio corpo à criança.
- Desenvolver estratégias de exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado nas pontas dos pés com e sem ajuda.
- Promover brincadeiras com a música em que possam imitar, inventar e reproduzir criações musicais, brincar com jogos cantados e rítmicos, bem como expressar-se por meio da música e de movimentos corporais.
- Proporcionar a expressão de sons com a voz, o corpo, o ambiente e materiais sonoros diversos.
- Planejar situações envolvendo brincadeiras, jogos cantados e rítmicos.
- Possibilitar momentos para a expressão da criança por meio de desenhos, da música e do movimento corporal.
- Planejar situações de imitação e de criação de movimentos próprios em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.
- Envolver as crianças na organização dos espaços da instituição e na exposição das suas produções.
- Respeitar a criança quanto aos seus pertences pessoais, brinquedos, objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se.
- Construir espaços para a criança brincar, como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus etc., de modo a desafiar os seus movimentos. (SANTA CATARINA, 2019, p. 138-139)

4.4.5 Crianças pequenas

O progresso que advém das fases anteriores faz com que a criança dos três aos cinco anos de idade passe a consolidar habilidades motoras, de linguagem, cognitivas e socioafetivas esperadas para a primeira infância.

A capacidade de simbolização progride por meio da linguagem, da imaginação e da imitação. O repertório fica cada vez mais rico de símbolos, signos, imagens e conceitos que fazem a mediação entre a realidade e o mundo social da criança.

O jogo simbólico ou faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão. São os jogos ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 159)

Todas as atividades devem ser desenvolvidas em ambiente rico de exploração ativa, compartilhada por educadores e crianças, onde relações sociais estabelecem o diálogo como forma de construção de significados. Nesse processo, o lúdico exerce grande relevância. O brincar é forma de oportunizar a criança a vivenciar as experiências de aprendizagem e aproximar cada vez mais as suas fantasias da realidade vivida.

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, com um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança (OLIVEIRA, 2007, p. 160).

A linguagem oral é uma das vertentes mais exploradas nessa fase, em situações diversificadas de uso da expressão verbal. Isso, conseqüentemente, colabora para o aumento do vocabulário e de seus inúmeros significados. “As crianças engajam-se, desde o primeiro momento, em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhe permitem questionar o mundo e apropriar-se dele”. (OLIVEIRA, 2007, p. 49).

Outras formas de linguagem (visual, plástica, expressiva, dramatização, entre outras) são extremamente importantes para o desenvolvimento cognitivo e amadurecimento afetivo, sendo elementos de desinibição e construção de identidades.

Os conhecimentos que a criança já possui e suas várias experiências culturais são valorizadas para efetuar a ação pedagógica. Tal ação encaminha o trabalho pedagógico para que a criança compartilhe e enfrente novas perspectivas de conhecimento e, aos poucos, se fortaleça nas suas relações pessoais, sociais e de conhecimento em geral. “Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a

cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.” (OLIVEIRA, 2007, p. 126).

A ludicidade reflete na aprendizagem sendo fundamental para que a criança busque motivação e brinque se desprendendo dos seus medos e anseios. O fazer lúdico permite organizar vivências fundamentais para a compreensão de muitos saberes e colabora para a construção de um mundo interativo (espaços) que favorece o desenvolvimento humanitário emocional, social, cultural e intelectual, entre os pares e na realidade de cada um.

4.4.6 Questões a se considerar no trabalho com crianças pequenas

- Instigar a curiosidade das crianças pelo mundo, desenvolvendo projetos e pesquisas em que possam compreender como as coisas funcionam, como são construídas, indagações sobre os seres vivos e a natureza, fenômenos naturais e sociais, possibilitar momentos de plantio, incentivando os sentidos.
- Propiciar experiências em que as crianças possam se aventurar em diversos obstáculos, espaços da instituição e comunidade, oferecidos pelo meio natural ou organizados pela instituição, onde possam brincar em escaladas, pular de lugares mais altos, subir em árvores, correr rapidamente, esconder-se, oferecendo a segurança das crianças durante as brincadeiras e reconhecer as potências corporais
- Possibilitar a exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo limites e potencialidades do corpo.
- Propiciar o uso de diferentes materiais, suportes e superfícies, como recortar papéis de espessuras variadas, pintar em paredes, desenhar fazendo uso de cavaletes ou no chão, desenhar na areia, contornar sombras na terra ou piso, tendo contato com formas geométricas planas, pesos e medidas, números e cores dentro do contexto no cotidiano infantil.
- Oferecer literatura de qualidade, variar nos gêneros textuais, ler diariamente para as crianças, construir cenários e fatos, instigando a imaginação, a curiosidade e a fantasia das crianças.
- Estabelecer e ampliar as relações sociais e familiares, para que aprendam a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Mediar os combinados quando se tratar de regras de jogos, de convivência, respeitando os desafios de cada criança e do grupo.
- Refletir com as crianças sobre os impactos da ação do homem no meio, considerando a sustentabilidade, levando em consideração os impactos causados na sua comunidade.
- Oferecer variado repertório musical, ampliando possibilidades orais de expressão, comunicação e desenvolvimento corporal.
- Utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica.
- Estimular a imaginação, o faz de conta, a criatividade a partir de vivências e experiências diversificadas.

- Provocar o raciocínio por meio de jogos, brincadeiras e situações cotidianas.
- Incentivar a participação em apresentações de teatro, música, dança, poemas e outras manifestações artísticas, de forma a favorecer o reconhecimento e a ampliação de possibilidades expressivas.
- Possibilitar momentos de autocuidado, de modo a valorizar atitudes relacionadas à higiene, à alimentação saudável e ao cuidado com o corpo. (SANTA CATARINA, 2019, p. 143)

4.5 REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? *In: FILHO, A. J. M. (Org.) Criança pede respeito: Temas em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63 – 75.

_____. A Escuta das Crianças e a Docência na Educação Infantil. *P o i é s i s – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 154-166, Jan/Jun 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. *In. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda & MAISTRO, Maria Aparecida. Relações Interpessoais um desafio na Formação em Serviço. *In: Caderno de Formação/ Secretaria Municipal de Educação-SME. Divisão de Educação Infantil*. Fpolis, 2004.

AQUINO, Ligia Maria Leão & MENEZES, Flávia Maria de. **Base Nacional Comum Curricular: Tramas e Enredos para a Infância Brasileira Debates em Educação - ISSN 2175-6600** Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ASSUNÇÃO, Claudete Pereira de. & GALEB, Maria da Glória. Protagonismo Compartilhado e a Complexidade de Mundo na Gestão da Educação Infantil. **EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos?** *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, RS.: v. 1, nº. 1, p. 36 - 37, abr./jul. 2003.

_____. ; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Práticas cotidianas na Educação Infantil: orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

_____. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARBOSA, Adriza Santos Silva; DOS SANTOS, João Diógenes Ferreira. Infância ou infâncias?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **Resenha do livro "O futuro da infância" de Alan Prout** (Londres e Nova York, Ed. RoutledgeFalmer, 2005)

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Anna & MANTOVANNI, SUSANA. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Tradução: Rosana Severino DiLeone, Alba Olmi. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. *In*: GANDINI, L., EDWARDS, C. et al (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 3 v. Brasília, DF. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jul.2019.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC/SEB, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/ CNE nº 01/99, de 07 de abril de 1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: jul.2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em jul. 2019.

_____. **Lei n. 11.114/05, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: jul.2019

_____. (2009a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015>. Acesso em: jul.2019.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013

_____. (2015). **Contribuições para a política nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. MEC/SEB/COEDI, 2015. Brasília, D.F. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e Linguagem na Educação Infantil**. 1. Ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15/17. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul.2019.

CASANOVA, Leticia. **Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade**. Revista Horizontes, v. 34, n. 2, p. 41-48, ago./dez. 2016. Disponível em: [https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes > article > download](https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download). Acesso em: 10 de outubro de 2019.

- CASTRO, J. S (2016). **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis. 2016.
- CASTRO, J. S. de. & Martins Filho, A. J. (Org.). **Avaliação na e da Educação Infantil**. Avaliação de Contexto. Proposições e-ISSN 1980-6248. V. 29, N. 2 (87) | maio/ago. 2018
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2005.
- CÔRREA, B.C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003.
- _____. **Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun. -2006 p.15-34.
- _____. **A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos**. G.T: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf>. Acesso em: set.2019.
- FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, M. (1996). **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- _____. *In* GROSSI, M. P. O Masculino e O Feminino Na Educação. Série Paixão de Aprender, Porto Alegre, n.4, p. 68-77, 1992.
- GOBI, Marcia Aparecida. **Entreatos: Precisamos de BNCC ou Seria Melhor Contar com a Base?** A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, nº 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acessado em: 24 ago. 2016.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil. *In*: HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Editora Penso - Artmed. 1ed. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus. 2007 (Coleção Papirus Educação).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acessado em: outubro de 2019.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola – 1985. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. *In*: SOUZA, S. J.; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. *In*: LUIZ, Cavaliéri Bazilio; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas. Editores Associados: 1999.

LARROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEGARDA, Maria del Carmen Ordóñez, MIKETTA, Alfredo Tinajero. **Estimulação Precoce: Inteligência emocional e cognitiva**. Tradução de Adriana de Almeida Navarro. São Paulo: Vergara, 2005.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? *In*. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Márcia Regina1. A inclusão da tecnologia na educação infantil. **XI Congresso de Educação**. EDUCARE, 2013.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias: um estudo de caso**. 1997.184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patrícia. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- _____. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.
- _____. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, I Edição, 2013.
- _____. (Org.) **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- _____. (Org.) **Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. 1º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- _____. ; Leni Vieira Dornelles (Orgs.). **Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil**. 1º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- MORAN, José Manuel; et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- NASCIMENTO, Maria Leticia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”** -Jens Qvortrup. ProPosições. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; *et al.* **A relação creche-família**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- _____. ; (Org.). **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- _____. **Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil**. Ministério da Educação. São Paulo : Fundação Santillana, 2018. ISBN 978-85-63489-41-8
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamento da educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- _____. LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria. *In: Arte, infância e formação de professores. Autoria e Transgressão*. Editora Papiros, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; SILVA, Fátima Sampaio. Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. **Revista Zero-a-Seis**. ISSN1980-4512. v. 21, n. 39 p. 99-119. jan-jun 2019

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. Perspectiva**. Florianópolis, ano 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez.1997.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. H. V. Cruz (Org.), **A criança fala: a escuta das crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez. 2008.

_____. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda., 2010. p.12.

SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Proex, 2002.

_____, FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2012.

SANTA CATARINA. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento para Educação Infantil. **Orientações para o Processo de inserção das crianças na educação Infantil. Disponível em:** <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes+++dei&menu=9>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território Catarinense**. 2019

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____. Natália Soares e Catarina Tomás. **Participação social e cidadania activa das crianças**. Círculos de Discussão Temática – Infância.IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Porto – Portugal. 2004.

_____. (2005). **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação & Sociedade, 26 (91), 361-378. 2005.

_____; MARQUES, Joaquim. A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *In* **Escolas, Famílias e Lares.** Profedições, 2007.

SILVA, Kátia, Bernadeth. **O olhar das famílias para o espaço coletivo de uma instituição de educação infantil pública municipal.** (monografia pós-graduação UNIVILLE) Florianópolis, 2005.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder.** Afrontamento, 2003.

_____. **Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica.** Profedições, 2003.

_____. Crianças E comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. *In* **Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais.** Porto, Portugal, 2009.

_____. Análise sociológica da relação escola-família *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP.* v. XX, 2010, p. 443-464

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.

TERZI, Nice; MONTOVANNI, Suzana. A Inserção. *In:* BONDIOLI, Anna; MANTOVANNI, Susana. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** 9ª ed. Tradução: Rosana Severino DiLeone, Alba Olmi. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VERASZTO, Estéfano Vizconde *et al.* Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Revista Prisma.com.** n.7, p.60-85, 2008.

VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

5. ALFABETIZAÇÃO E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

5.1 PONTOS DE PARTIDA

Este texto foi escrito por muitas mãos e corações comprometidos com a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de encontros docentes que ocorreram em Mafra e Canoinhas, professores e professoras da AMPLANORTE participaram ativamente da tessitura textual da proposta curricular Anos Iniciais do Ensino Fundamental com base na fundamentação teórica escolhida, norteadora das discussões gerais em Educação, em sintonia com a legislação e políticas educacionais vigentes com ênfase na BNCC.

As atividades foram realizadas sempre numa perspectiva de parceria e em consonância com os princípios da pesquisa ação. Entre as diversas definições possíveis, dá-se a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16)

Nesse sentido, toda a produção textual tornou-se um problema do grupo de participantes. Essa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. (THIOLLENT, 2005, p. 17).

A realização dos encontros partiu das seguintes proposições para a escrita do texto.

- a) A docência nos anos iniciais da contemporaneidade;
- b) Os conceitos fundantes da BNCC para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental;
- c) O processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental;

d) Os conceitos essenciais para o trabalho pedagógico em alfabetização e com os componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental.

É fundamental o entendimento de que:

- Os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental não podem ler essa parte isoladamente da leitura atenta e crítica da fundamentação geral da proposta e das áreas e componentes curriculares.
- Os objetos de conhecimento e habilidades do 1º ao 5º ano serão definidos no texto de cada componente curricular.
- A Base Nacional Comum Curricular e os saberes científicos e pedagógicos dos docentes participantes foram fundamentais na escrita deste texto.
- O texto construído e validado nos encontros de formação docente revela o compromisso ético, político e pedagógico dos professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da AMPLANORTE na busca permanente de uma escola democrática, laica e inclusiva.

5.2 A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONTEMPORANEIDADE

A docência foi um foco central de discussão com os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da AMPLANORTE nos encontros de formação e sistematização da proposta curricular.

*O exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental exige um compromisso diário diante dos cenários nos contextos educativos. É fundamental que as famílias possam participar das ações da escola e que o objetivo maior foque na aprendizagem as crianças. As questões sociais e os desafios diários não podem impedir que as crianças aprendam com qualidade e ajudem no cuidado da escola. Mesmo com as desigualdades sociais e a falta de estrutura familiar a escola pode ser um espaço de respeito ao diferente e as diferenças. Cada aula realizada com carinho e qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental é uma vitória numa ação docente democrática e inclusiva. Neste sentido ser professor nos anos iniciais do ensino é fundamental é vencer uma batalha a cada dia – **Professores/as AMPLANORTE***

Nesse sentido, a docência é um trabalho como qualquer outro trabalho humano (TARDIF e LESSARD, 2007), se considerarmos que trabalhar é agir em função de um objetivo e num determinado contexto - ensinar é agir na “sala de aula” com o objetivo de promover a aprendizagem e a socialização dos alunos. Porém, por se tratar de uma profissão de interações humanas, na qual o docente é parte integrante, sua personalidade torna-se uma tecnologia do trabalho, na qual muitos desafios e dilemas estarão sempre presentes.

O nível de complexidade que envolve a docência é elevado; o professor está constantemente diante de urgências e incertezas. Perrenoud (2001) entende que a urgência se refere à necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual o docente tem que agir, tomar decisões e fazer encaminhamentos cujos resultados são marcados pelas incertezas.

A complexidade na docência, sob o olhar de Cunha (2004), surge da necessidade de uma preparação cuidadosa, com singulares condições de exercício, distinguindo-a de várias outras profissões. Assim, “ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões” (CUNHA, 2004, p.41).

*O exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental exige a busca constante do professor. A prática docente precisa ser constantemente revisitada. Novas ideias, abordagens e estratégias de ensino fazem parte de uma ação docente comprometida com a aprendizagem das crianças. Um docente realmente profissional não desiste de seus alunos. Os estudantes são seres da aprendizagem e é papel do professor mediar sempre acreditando em seu trabalho. Não existe um caminho pronto e linear. O professor precisa estar sempre aberto às novas metodologias e às possibilidades de ensinar e aprender. Ter comprometimento, dedicação, paciência, afetividade e conhecimento são atitudes indispensáveis para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental – **Professores/as AMPLANORTE***

Nesse sentido, a docência está em contínua transformação. Os docentes aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências podendo até guardar elementos das anteriores, mas sempre ressignificadas no novo contexto (CUNHA, 2004). Trata-se de um trabalho “[...] cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.35).

O cotidiano docente nos anos iniciais do ensino fundamental é repleto de desafios. A sala de aula não tem rotina fixa e exige planejamento. A cada dia, surge uma surpresa ou uma novidade. Isso exige um planejamento flexível e aberto às mudanças diárias. Ser docente nos anos iniciais exige um planejamento sistemático. Por isso, o exercício da hora atividade nos anos iniciais precisa ser qualificado a ponto de garantir com maior consistência a aprendizagem das crianças. Um planejamento que considere também o replanejar, o repensar de novas práticas e crianças em que a

aprendizagem seja o foco permanente. Nesse sentido, ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental é ter vários desafios e superá-los a cada dia. **Professores/as AMPLANORTE**

Em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço onde ocorre efetivamente a docência, acrescentando-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de alunos/as. Assim, ser docente é lidar com um conjunto de variáveis presentes no cotidiano, desde o planejamento, elaborado na expectativa da participação de um determinado grupo de pessoas, cuja reação pode ser totalmente diferente da esperada – até outros aspectos que envolvem a instituição escolar, como as relações profissionais e com a comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis ou não, a organização curricular, as demandas específicas da turma e da escola, dentre tantos outros itens que poderiam ser listados aqui. Dessa forma, não é uma tarefa simples, meramente repetitiva, mas que exige criatividade, constante atenção, redirecionamentos e formação contínua.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental exige um olhar atento e um exercício de acolhida. Cada criança traz consigo sua história de vida. Todo ser humano é complexo por natureza. Isso vai exigir do professor uma cumplicidade com o outro em processo de aprendizagem. A construção do vínculo é fundamental, respeitando-se o percurso do outro e os saberes do outro. O foco, nessa direção, é aprendizagem de todos. A vida não é uma linha reta. É fundamental entender que são atendidas diferentes pessoas, com diversos ritmos e o professor precisa pensar a sua prática levando em conta a aprendizagem de todos. Esta é uma geração inquieta que exige professor em permanente processo de busca. Nesse sentido, ser professor é acreditar e despertar a confiança da criança em seu processo de aprendizagem.

Professores/as AMPLANORTE

Outro aspecto que confere à docência uma atividade repleta de dilemas e desafios é o fato de ser uma atividade essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações com e entre seres humanos. São inúmeras pessoas com as quais o professor tem que lidar, num mesmo espaço e em geral por tempo considerável. Nesse conjunto de relações, ele administra tensões, resistências, atitudes diversas e, em alguns casos, até reações adversas.

A docência nos anos iniciais está imbricada em duas grandes dimensões: aprender e ensinar. O professor precisa valorizar o conhecimento prévio das crianças. A docência é uma via de mão dupla, na qual alunos e professores partilham da aprendizagem dos objetos de conhecimento. No exercício da docência, o professor também aprende e reelabora a sua prática. As perguntas que os alunos realizam são geradoras de aprendizagem por parte do professor. Nesse sentido, a dimensão da experiência é fundamental. É imprescindível a experiência de práticas curriculares exitosas em que a aprendizagem dos conceitos tenha relação com a vida. Uma aula atrativa exige cumplicidade com aquilo que o professor pretende compartilhar. O professor, como mediador, precisa pensar em estratégias para que os alunos tenham interesse nos conceitos a serem apropriados – Professores/as AMPLANORTE

Para Perrenoud (2001, p.47) “[...] reunir as pessoas ligadas à escola para refletir sobre suas profissões é um passo importante rumo ao reconhecimento partilhado da complexidade, não só como dimensão pessoal da experiência de cada um, mas como dimensão coletiva e profissional”. Dessa forma, entende-se que o papel dos professores tende a ter destaque no processo de formação, uma vez que ele vive e experimenta situações nas quais pode realizar inúmeras reflexões e aprendizados e, se isso for

considerado numa perspectiva coletiva, a troca de saberes pode proporcionar entre os pares um processo de fortalecimento coletivo e elaboração de projetos comuns.

5.3 CONCEITOS FUNDANTES DA BNCC PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quando ao desenvolvimento pelos alunos de novas formas de relação com o mundo. (BRASIL, 2017, p.55 e 56).

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de reafirmar que a dimensão lúdica está presente nos anos iniciais do ensino fundamental. Partimos de uma compressão alargada de infância. Os anos iniciais do ensino fundamental podem, por meio de situações lúdicas e vivências, contribuir para o ensino todos os componentes curriculares. Não existe uma criança que brinca na educação infantil e deixa de fazê-lo nos anos iniciais do ensino fundamental. O ser humano tem, na ludicidade, uma de suas dimensões principais.

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico – por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, argumentar de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso das tecnologias da informação e comunicação - possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017, p. 56). É imperioso destacar que as práticas pedagógicas e curriculares devem voltar-se para uma pedagogia da pergunta. O professor, assumindo uma perspectiva de mediador, deve possibilitar momentos em que o questionamento e a curiosidade estejam presentes.

A criatividade é um exercício permanente da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada aula deve ser um convite que leve as crianças em processo de aprendizagem a descobrirem novas possibilidades de conhecer. Para ser criativo, o docente precisa ter a persistência como meta.

Professores/as AMPLANORTE

Torna-se evidente a necessidade de um processo de planejamento sério e sistematizado em que a aprendizagem de todas as crianças seja o foco das unidades educativas. Crianças não são apenas matrículas e não pertencem apenas a uma turma. São seres da aprendizagem, sendo que toda a escola é responsável pelo êxito do processo de aprendizagem dos estudantes. A progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, bem como pela experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p.57). Entende-se que o conhecimento é não linear e fragmentário. As crianças não são tábulas rasas e que apenas aprendem no contexto escolar. Precisa-se respeitar o repertório de vivências das crianças, bem como valorizar as possibilidades de acerto diante dos objetos de conhecimento e valorizar cada conquista no processo de aprendizagem.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento do estudante de uma atitude crítica em relação ao conteúdo. (BRASIL, 2017, p.59).

É necessária a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura mediática e digital (BNCC, p.59).

*A docência exige que o professor não desista de realizar práticas curriculares que levem à aprendizagem dos alunos. As crianças aprendem de formas diferentes e as práticas docentes sempre intencionais precisam considerar que as diferenças também são geradoras de aprendizagem. O professor precisa se reinventar, por isso o estudo de sua prática é permanente. Ser professor nos anos iniciais é um novo desafio a cada dia. **Professores/as AMPLANORTE***

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. (BRASIL, 2017, p.56).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p.57).

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2017, p.58).

Nesse período de suas vidas, as crianças vivem mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, as quais repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BRASIL, 2017, p.56).

Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º ano quanto no 6º ano para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar uma ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BRASIL, 2017, p.57).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças,

considerando tantos seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p.57).

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017, p.56).

É importante valorizar as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação. (BRASIL, 2017, p.56).

*A docência nos anos iniciais do ensino fundamental exige que o professor brilhe todos os dias. Isso implica na prática do planejamento, no repensar das atividades e no compromisso com a aprendizagem das crianças. Entende-se que os alunos em processo de aprendizagem também são estrelas que vão brilhando a cada novo conceito aprendido. A docência exige a flexibilidade do professor para estar preparado para os desafios de cada dia. **Professores/as AMPLANORTE***

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagem entre as duas fases do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.57).

É importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do ensino fundamental anos iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e a ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p.58).

5.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Enfatiza-se a função social da escola, os processos de ensino e aprendizagem, a formação humana de adultos/professores e de crianças/alunos do Ensino Fundamental, bem como o papel/atuação dos/as professores/as no desenvolvimento desses aspectos, os quais destacam-se como essenciais à educação escolar.

Dessa forma, propõe-se uma reflexão crítico-analítica sobre a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase à compreensão das razões pelas quais o processo educacional realizado na escola precisa investir em metodologias, estratégias, concepções e, principalmente, no reconhecimento do processo de ler e escrever como prática social e cultural.

*Considerando que os primeiros anos são essenciais para a aprendizagem da criança, a escola deve oferecer um ambiente alfabetizador, flexível, dinâmico, favorável à superação de suas dificuldades. A prática pedagógica deve ser motivadora e prazerosa para que haja um bom desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno. Na alfabetização, é necessário realizar atividades de sistematização do conhecimento para que o aluno possa se apropriar da linguagem escrita. **Professores/as AMPLANORTE***

Entende-se que pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo real da criança, separando algo que social e culturalmente está interligado.

*No atual contexto escolar onde há diversidade, faz-se necessário trabalhar os direitos humanos e os princípios democráticos como parte da formação integral do indivíduo. É necessário afirmar que as crianças dos anos iniciais precisam aprender a respeitar as diferenças e os diferentes. É também no processo de alfabetização que se pode aprender a evitar toda forma de discriminação e preconceito. Por isso, é fundamental o professor conhecer seus alunos, a faixa etária e as especificidades do seu trabalho. **Professores/as AMPLANORTE***

Nossa premissa caminha no sentido de relacionar letramento e alfabetização, dimensões consideradas indissociáveis e complementares quando se pretende educar as crianças dos anos iniciais. Tais dimensões ligadas a processos distintos de natureza essencialmente diferentes, entretanto, são interligados e interdependentes. Nesse caso, cabe afirmar que ler é uma prática do letramento e a escola é uma das principais agências de letramento, tendo a função de transmitir o conhecimento sistematizado e, por conseguinte, o ensino do sistema de escrita e da leitura. Uma perspectiva inclusiva é fundamental.

*A escola no âmbito das vivências educacionais precisa desenvolver trabalhos voltados aos valores humanos pautados na tolerância e no respeito às diferenças com o apoio de políticas públicas que se preocupem com o pleno desenvolvimento do seu povo. Na contemporaneidade ainda é fundamental lutar e garantir a aprendizagem de todos com ênfase nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os espaços escolares precisam ser repensados para estimular a curiosidade e a criatividade das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, as políticas públicas precisam levar em conta a qualidade de ensino, a infraestrutura das escolas e a valorização do corpo docente. **Professores/as AMPLANORTE***

Portanto, compreendendo que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, entende-se que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Para Soares (2013) isso nos leva a pensar criticamente as práticas de ensino restritas aos antigos e ultrapassados métodos de alfabetização, principalmente os que consideram a alfabetização apenas como uma técnica a ser desenvolvida, treinada, decodificada e exercitada com atividades mecânicas e sequenciais.

*O professor, por meio da leitura de mundo, proporcionará à criança a oportunidade de interpretar pensamentos, palavras, textos e ser crítico de modo a estabelecer perguntas a fim de que consiga avaliar suas respostas. Sendo assim, o educando, capaz de argumentar e interagir, podendo ampliar sua compreensão de si mesmo e do ambiente ao seu redor, de novos olhares, exercitando a escrita e a leitura de modo mais expressivo. **Professores/as AMPLANORTE***

Numa leitura de Soares (2013) entende-se que essas implicações no processo de letramento e alfabetização precisam ser explicitadas, além de proporcionar a possibilidade de construção das bases para a apropriação da escrita e da leitura como um instrumento cultural complexo. Parece que o primeiro passo é problematizar a complexidade da escrita, não tornando o processo simples, ocupando-se apenas com o ensino de letras e sílabas. Nesse caso é preciso superar o ensino da escrita que geralmente acontece na escola do Ensino Fundamental por meio de exercícios de repetições, preenchimento de letras, treino das sílabas, junção de vogais, ou seja, tarefas de treino de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividades de expressão.

*Assegura-se o direito da criança de se alfabetizar nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental e espera-se que ela consiga codificar e decodificar os sons da língua, além das suas relações com o meio em que está inserido. Nesse período, há a necessidade de o trabalho ser direcionado à aprendizagem real, assegurando ao aluno um processo contínuo, inclusive nas demais fases do ensino fundamental, promovendo assim uma maior integração entre eles. Cabe ao professor apoiar os alunos no processo de transição, comprometendo-se com a sistematização dos componentes curriculares, avaliando as dificuldades e eficácia do processo de ensino aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso. Há de se destacar a realização de projetos exitosos que podem envolver todas as escolas de uma rede ensino na aprendizagem da leitura e da escrita. **Professores/as AMPLANORTE***

Sobre o que significa a escrita, Vygotsky(1995, p.184) assinala que “é um processo de simbolismo de segundo grau, uma vez que se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” Observa-se Vygotsky (1995) considera a escrita como a representação da fala, que, por sua vez, representa a realidade. Nesse sentido, evidencia que a escrita é uma representação de segunda ordem.

Tal referencial nos faz pensar em rever os processos de alfabetização nas escolas de Ensino Fundamental, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental. Seguindo o que Vygotsky aponta, mais do que ensinar as crianças a decodificar, é preciso inseri-las em um contexto amplo, rico, fecundo e permeado de múltiplas linguagens, as quais levarão as crianças à linguagem escrita. Isso nos faz afirmar que todas as interações - desde um gesto, um desenho, uma pintura, uma gravura, um movimento, uma dança, uma escultura, uma maquete, brincar de fazer de conta, decifrar rótulos, seriar códigos, ouvir histórias, elaborar listas, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver e interagir com gibis, livros, poesias, parlendas,

audições de músicas, etc. – ter contato com as diferentes linguagens é essencial e antecede as formas superiores da linguagem escrita. O desenvolvimento das atividades relacionadas fornecerá às crianças a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. Isso poderá motivar as crianças a quererem conhecer mais, quererem aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória. É, sobretudo, nesse caso que o papel da escola se intensifica.

Tem-se, portanto, a necessidade de reformular o processo de ler e escrever no espaço e tempo da escola. Sabe-se que a escola ensina que escrever é desenhar/gravar as letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. Mello (2005) alerta que, sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever. Dessa maneira, defende-se a ideia de que a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança em uma sociedade que lê e escreve. Essa necessidade poderá garantir a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.

É necessário conscientizar a ação docente no sentido da transformação e não da acomodação, para que os/as professores/as compreendam a complexidade que envolve o processo da alfabetização. Acredita-se que somente dessa forma poderão buscar subsídios e ampliar as possibilidades, apropriando-se dos artefatos culturais necessários e preciosos para a execução de seu trabalho pedagógico.

Tardif (2007, p. 243) defende que os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes for concedido, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática, e afirma: “Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e autor do meu próprio discurso”.

Partindo do princípio de que as pessoas são fundamentais na organização da escola (ALARCÃO, 2001) elas deveriam protagonizar suas ações, sendo os professores – por sua permanência mais duradoura em relação aos alunos - os atores principais e sociais e têm um papel a desempenhar na política educativa. Além disso, no seio da

escola, as suas atividades desenrolam-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

Ser docente requer uma formação longa e contínua, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar, enfrentando problemas decorrentes da realidade profissional na tomada de decisões para a sua superação. Além da autonomia e da compreensão da realidade, a instrumentalização do conhecimento no desenvolver de ações de formação podem fomentar a compreensão de teorias que constituem referenciais para subsidiar a intervenção docente, pois suas ações resultam de um movimento dialético entre teoria e prática, que mutuamente confrontam-se e complementam-se na direção de avançar no conhecimento, além de subsidiar alternativas na própria ação de intervenção.

Segundo Nóvoa (2009, p.19) é preciso uma dinâmica na qual o professor se integre ativamente: “[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.” Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

5.5 OS CONCEITOS ESSENCIAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ALFABETIZAÇÃO E DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O que se espera no processo de alfabetização é o trabalho com a linguagem de forma viva em seu uso concreto e social. Uma linguagem que brota e se alimenta do contexto em que as pessoas estão inseridas.

Desse modo, e considerando a natureza discursiva da linguagem, o foco da alfabetização pauta-se no desenvolvimento da competência textual, ou seja, no domínio da capacidade de produzir e interpretar textos escritos e orais, mas com a dimensão de que leitura de mundo antecede a leitura da palavra. Alfabetizar é também e, sobretudo, um ato político.

A pretensão aqui é desvelar o texto enquanto elemento objetivo, determinado pelas condições históricas postas hoje, que não sustentam mais uma perspectiva de alfabetização em que a leitura e escrita, da forma como vem sendo ensinadas, não atendem nem sequer as exigências da sociedade capitalista na sua atual dimensão, muito menos, criam condições para superação desse modelo.

Embora a língua se divida em um conjunto de sinais, é a situação de interação que define como esses sinais são organizados para dar sentido àquilo que está sendo dito ou escrito, ou seja, sem o código, não existe linguagem. Entretanto, não é o código que é determinante do significado. O contexto é que vai dizer como aquele código é capaz de realizar ou não um determinado significado. As condições concretas em que cada um procede a sua interpretação do mundo produz a emissão do seu discurso. As condições concretas que cada um tem do próprio domínio do código são produções diferentes que dependem da experiência de cada um.

Assim, um determinado sujeito pode até dominar bem um código, ter clareza do que quer dizer e produzir tecnicamente perfeito o seu discurso, entretanto, não será compreendido por outro sujeito que, ao fazer a leitura, a realizará a partir de suas condições concretas de produção, da emissão do discurso, da enunciação. Com efeito, não basta o domínio técnico, pois não existe garantia para interpretação literal de um discurso, uma vez que a interpretação do outro será determinada pelas suas relações sociais, pela vida, pela experiência prática, vale dizer, pela condição social do outro que lhe dá condições concretas de interpretação.

É importante fazer uma reflexão sobre os usos das competências midiáticas na escola. A escola precisa ressignificar sua forma de transmitir as unidades temáticas programadas de uma maneira que se torne atrativa para o educando. Em tempos em que as tecnologias e a informação chegam de forma instantânea, faz-se necessário que a escola acompanhe as mudanças, estimulando a reflexão comprometida de toda a comunidade escolar. Proporcionar uma educação atrativa que venha ao encontro dos interesses dos educandos não é tarefa fácil, requer comprometimento por parte dos docentes, bem como

investimentos por parte dos gestores municipais da educação e também da esfera federal. A escola, nos seus moldes atuais, ainda remonta as eras antigas de modelo educacional: professor, cadeiras perfiladas e, como principais recursos de transmissão de saberes, o uso das palavras, o quadro e o giz escolar. Os recursos midiáticos disponíveis proporcionam inúmeras possibilidades de ensino, trazendo para sala de aula as informações de uma maneira mais rápida, cabendo ao professor e à escola mediar o uso deste conteúdo. Essa realidade precisa ainda de um maior enfrentamento do poder público. É imprescindível a valorização da carreira docente e das condições de infraestrutura das escolas.

Professores participantes AMPLANORTE

Desse modo, tome-se a linguagem como objeto do processo de alfabetização. Ela é determinada pelas relações sociais; representa a interlocução, a representação, e é, portanto, prática social. Nesse sentido, a maneira de dizer e a maneira de interpretar não dependem apenas do instrumento que é a linguagem, mas depende de todas as condições de construção de emissão e de recepção do discurso que é próprio do mundo. Por isso, a linguagem precisa ser entendida sob o ponto de vista social e não só sob o ponto de vista da linguística. Por isso, o professor precisa romper com aquela concepção tradicional muito solidificada na ideia de que a linguagem é exclusivamente comunicação, pois, sob o ponto de vista dessa teoria, ter o domínio técnico da linguagem garante a qualidade da comunicação.

Neste sentido, a alfabetização, tomada como processo de apropriação da língua escrita, assume durante a escolarização um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção da cultura letrada, cria as condições de possibilidade de operação mental, capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que resultam do desenvolvimento das formas sociais de produção. Assim, aprender a língua escrita é mais do que aprender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas.

Nesse empreendimento, os professores alfabetizadores, seja na sala de aula ou nos espaços de encontro com os alunos, têm o papel de possibilitar a ele atuar, por meio da textualidade, a produção de significados. Para tanto, deve-se ajudar os aprendizes a

ampliar seu domínio de uso das linguagens verbais e não verbais pelo contato direto com textos de variados gêneros, orais ou escritos. Além disso, é necessário aprimorar as possibilidades de domínio discursivo na oralidade, na leitura e na escrita, para que compreendam e interfiram nas relações de poder em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social.

No entanto, a maior parte da nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. É preciso, portanto, reconhecer que somente as aulas expositivas tradicionais - que expõem analiticamente os conteúdos e deixam as atividades orais e de leitura por conta de uma aprendizagem espontânea ou somente para a área da língua portuguesa, desconsiderando, portanto, a constituição interativa da linguagem - não contribuem para a formação de alunos críticos e autônomos. Da mesma forma, a prática do professor alfabetizador, sem contextualização, sem tomar o texto como ponto de partida e que passa boa parte de seu tempo ensinando apenas as unidades menores da língua: letras e sílabas e se esquece da textualidade não acrescenta conhecimentos significativos na formação de leitores. A contextualização deve estar presente sempre. A função social da escrita é parte permanente no processo de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental

Com efeito, para formar usuários da língua, é fundamental que o professor planeje situações didáticas em que o aluno ocupe sistematicamente a posição de leitor e escritor, nas quais a leitura e a escrita penetrem nas suas entranhas, façam parte de sua existência. É preciso formar escritores e leitores, não de letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas, mas leitores conscientes do mundo e da linguagem, do discurso sobre o mundo. E isso só é possível se a língua entrar na escola da mesma forma que existe na vida lá fora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, a alfabetização, tomada como aprendizagem inicial da leitura e da escrita, não pode se dar fora do contexto de letramento que potencializa o domínio da linguagem. Isso implica o trabalhar da escola numa perspectiva de fomentar a cultura letrada formando alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos nas mais variadas situações comunicativas que permitam a participação no mundo

letrado. Para tanto, cabe ao professor, na sua tarefa de articular mediações, potencializar a atividade intelectual do aluno, leitor e escritor em potencial, para praticar, para construir o hábito, para sentir o prazer da autoria, para se divertir com as nuances das palavras, para anunciar os sonhos, para vivenciar as metáforas poéticas, para revelar a vida, para denunciar a dor, para se sentir anestesiado pela imaginação, e sobretudo, para que se sinta arrebatado pelo poder do conhecimento.

Para Freire (2011) isso exige uma formação docente que considere alunos e professores como sujeitos cognoscentes, seres da aprendizagem em busca de ser mais. O texto - como ponto de partida e ponto de chegada no processo de alfabetização – implica necessariamente o reconhecimento e o diálogo de quem produz e de quem lê e dialoga sobre ele. Alfabetizar molha-se por homens e mulheres no escrever e dizer a história.

Assim, as práticas pedagógicas em sala de aula devem se organizar em torno do uso e reflexão sobre as infinitas possibilidades de emprego da língua. A própria ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental é uma situação de uso da língua. Entende-se que o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental deve privilegiar a reflexão no processo de alfabetização. Por isso é que se propõe, por meio da proposta em cena, o desenvolvimento de práticas curriculares que tenham como princípio basilares a oralidade, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita, sempre na perspectiva do trabalho da linguagem numa perspectiva crítica de Educação, em consonância com as bases filosóficas e pedagógicas da Proposta curricular com um todo.

Nessa proposta, a alfabetização está vinculada ao conhecimento da leitura e da escrita. Porém, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreende o que lê. É fundamental para quem se alfabetiza letrando saber tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Do mesmo modo, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto e do leitor. Vale dizer que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, das relações existentes entre linguagem, cultura e sociedade.

5.5.1 Aprendizagem da oralidade

*É necessário o diálogo e a troca de experiências entre professor e criança e entre criança e criança, com o reconhecimento das diferentes formas de usar a língua oral e a necessidade de adequação da língua à situação comunicativa e/ou ao interlocutor. É preciso identificação da intencionalidade e os objetivos na fala de outras pessoas, por meio do relato de acontecimentos vividos, do diálogo acerca de desenhos, músicas, esculturas, filmes, poemas, etc., com o respeito ao falar das pessoas, respeitando seu direito à expressão na variedade linguística de cada um, bem como o respeito ao modo de falar que caracteriza as várias comunidades reunidas em uma sala de aula. A escuta em sala de aula também é essencial. **Professores participantes AMPLANORTE***

5.5.2 Aprendizagem da leitura

*Na aprendizagem da leitura, é importante levar em conta vários aspectos. O reconhecimento da correspondência entre as letras da escrita (grafemas) e os sons da fala (fonemas). A escuta de histórias diversas. O reconhecimento de palavras e frases. A aprendizagem das diferenças entre a língua escrita e a língua falada. O ensaio da leitura com textos conhecidos. A identificação das ideias principais do texto. O diálogo e discussão das ideias contidas nos textos. O reconhecimento de sinais, símbolos e gravuras que auxiliam no entendimento do texto. A leitura (com fluência suficiente para compreender) de um pequeno texto escrito em linguagem familiar. A compreensão e a interpretação dos textos lidos. A identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros. O desenvolvimento da noção de coerência e de coesão no processamento do texto. O reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação. A compreensão e interpretação de textos. **Professores Participantes AMPLANORTE***

5.5.3 Aprendizagem da escrita

Na aprendizagem da escrita, é importante levar em conta vários aspectos. A aprendizagem da correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras escritas (grafemas). A aprendizagem do funcionamento da escrita. A aprendizagem da função social da escrita. A elaboração de textos de diferentes gêneros, necessários no dia a dia dos educandos, ainda que inicialmente com questões ortográficas a serem aprendidas. A produção de textos criativos e significativos. A escrita de textos coerentes e coesos usando os sinais gráficos de pontuação, nos vários gêneros discursivos com crescente grau de complexidade. Professores participantes

AMPLANORTE

Para o trabalho com os conceitos essenciais em alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, na busca da superação do tão denunciado afastamento entre teoria e prática, destacam-se: a necessidade de formação partilhadas; parcerias efetivas e contínuas; mudança da perspectiva das ações de cunho pessoal para o institucional em todas as escolas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Martins Filho (2006) esclarece que no processo de produção de conhecimentos, inclui-se o processo de humanização. Assim, na busca de compreender as crianças e os adultos como protagonistas do processo educacional, considera-se como essencial entender as intrincadas relações interacionais e os sujeitos que percebem significados e atribuem sentidos ao que vivem. O professor, com um papel substancial de mediador, apresenta para as crianças o mundo da cultura que se abre cada vez mais para elas. Faz-se necessário, na formação do professor, uma fundamentação teórica que possibilite reais condições de significar o que o sujeito sabe, pensa, reflete e transforma. É preciso que o professor se forme/informe, em um processo contínuo e permanente.

A ideia das interações humanas como uma das essências da docência desenvolvida por Tardif (2002) apresenta um requisito essencial que é a de trabalhar em prol da coletividade, reciprocidade e da aprendizagem relacional, a fim de que se pense em processos educacionais que compartilhem experiências, ampliando os saberes por meio do diálogo e da parceria mútua entre os diversos sujeitos participantes do processo. Pensar nas relações sociais como eixo central para o exercício do trabalho pedagógico é trazer algumas sendas para novas atribuições no que se refere à prática educacional dos professores, bem como redefinir a função social das instituições de Educação Básica.

Segundo Gómez (1997), a importância do engajamento do educador nos processos de mudança, o incentivo a grupos impulsionadores, a existência de intercâmbios docentes, o respeito às contradições e a reflexão crítica contínua são princípios significativos que merecem destaque. Isso implica reconhecer que o “lugar” de atuação do professor interfere em sua postura profissional, e, por conseguinte, na sua inclinação em mudar ou não, incluindo os aspectos externos como condições de trabalho e aqueles relacionados às políticas educacionais.

Nesse contexto, para levar a efeito tal proposta de alfabetização, é necessário estabelecer uma proposta norteada por atividades significativas para os/as educandos/as. Entende-se, no contexto da proposta da AMPLANORTE, que o trabalho com a aprendizagem da oralidade, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita contemplam todas as práticas de linguagem previstas na Base Nacional Comum Curricular com ênfase na escrita compartilhada e autônoma, oralidade e análise linguística/semiótica. Todas as proposições temáticas em termos de saberes e ações pedagógicas foram escolhidas pelos professores participantes na reflexão sobre a prática e com a leitura rigorosa da BNCC, em especial na parte específica da alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental.

5.5.4 Aprendizagem da oralidade

Na aprendizagem da oralidade, é importante levar em conta vários

aspectos. Criar situações que mostrem a necessidade de uso formal da língua falada; realizar programas de entrevistas, debates etc.; proporcionar momentos em que os/as educando/as possam contar coisas e falar sobre eles próprios; cantar músicas, recitar poemas, ensinar trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, brincar de telefone sem fio, cantar músicas, produzir rimas etc.; ler uma notícia e pedir para alguém contar o que foi lido. Professores participantes AMPLANORTE

5.5. 5 Aprendizagem da leitura

Na aprendizagem da Leitura, há várias possibilidades: leitura em roda. Copiar histórias e realizar a leitura, colocar e ler o nome completo do educando/; ler informações importantes; ler livros infantis, narrar contos e curiosidades; montagem de palavras com letras móveis; histórias em quadrinhos, recontar as histórias utilizar, em sala de aula, diferentes portadores textuais e explorar as características gráficas de cada um (receitas, embalagens, convites, etiquetas, anúncios, calendários, etc.); realizar perguntas simples sobre o conteúdo do texto; promover a leitura de poemas e textos diversos. Professores participantes AMPLANORTE

5.5.6 Aprendizagem da escrita

Na aprendizagem da escrita, há várias possibilidades: utilização de trava-línguas, cantigas, jogos de rima, etc.; atividade de reconhecimento de letras e palavras, como bingo de letras e sílabas, jogo da memória, jogo com palavras etc., exercícios de análise e comparação de palavras; ditados significativos, escrita individual e a escrita em grupo; escrever no quadro ou papel pardo textos já conhecidos, escrita de músicas cantadas na sala de aula; convites e avisos, receitas

culinárias; criar a necessidade da produção de textos para que esta tarefa seja significativa para o/a educando/a e não apenas uma exigência da escola, valorizar os trabalhos de todos os/as educandos/as mostrando o trabalho de cada um para a turma; produção de livros individuais e da turma. Identificação de palavras e interpretação. Formação de frases e textos. Ênfase em atividades de sistematização do código. Professores participantes AMPLANORTE

Quadro 1. Unidades temáticas anos iniciais do ensino fundamental

| UNIDADES TEMÁTICAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL CONFORME BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | PERSPECTIVA INTEGRADORA |
|---|--|
| <p>Oralidade. Leitura e escuta compartilhada e autônoma. Produção de textos com escrita compartilhada e autônoma. Análise linguística – Alfabetização – Ortografização.</p> <p>Artes Visuais Dança, Música, Teatro, Artes Integradas.</p> <p>Brincadeiras e jogos.</p> <p>Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas Práticas Corporais de aventura.</p> <p>Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas Probabilidade e estatística.</p> <p>Matéria e energia. Vida e Evolução. Terra e Universo.</p> <p>O sujeito e seu lugar no mundo. Conexões e escolas. Mundo trabalho. Formas de representação e pensamento espacial.</p> <p>Natureza, ambientes e qualidades de vida. Mundo pessoal: meu lugar no mundo. Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo. A comunidade e</p> | <p>Os professores e professoras dos anos iniciais da Amplanorte defendem uma perspectiva integradora no trabalho com os componentes curriculares do Ensino Fundamental. As unidades temáticas escolhidas com base na leitura da BNCC estarão também presentes nas propostas das áreas do currículo da AMPLANORTE. Aparecem aqui como configuração dos seguintes compromissos na docência do 1º ao 5º ano:</p> <p>a) Perspectiva interdisciplinar e não de fragmentação e justaposição de conteúdo;</p> |

| | |
|---|--|
| <p>seus registros. O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.</p> <p>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município. O lugar em que vive. A noção de espaço público e privado. Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos. Circulação de pessoas, produtos e culturas.</p> <p>As questões históricas relativas às migrações. Povos e culturas. Registros da História. Identidades e Alteridades.</p> <p>Manifestações religiosas. Crenças religiosas e filosofias de vida. O eu o outro e o nós. Diversidade Cultural. Cultura da Paz.</p> | <p>b) Trabalho colaborativo entre os docentes dos anos iniciais, as equipes pedagógicas e os docentes de disciplinas específicas;</p> <p>c) Aprendizagem da oralidade, Aprendizagem da Leitura e Aprendizagem da Escrita são conceitos essenciais e tarefa pedagógica de todas as áreas e componentes curriculares;</p> <p>d) Foco nas orientações pedagógicas e curriculares da Base Nacional Comum Curricular;</p> <p>e) Respeito a história, ao povo e a diversidade cultural de cada município da AMPLANORTE</p> |
|---|--|

Fonte: Professores participantes AMPLANORTE

Nessa direção, o currículo pode ser definido como um caminho e não um lugar, que tem sua história, que contém uma aposta, que nasce de uma realidade e traz consigo a expressão de valores, concepções, desejos, sonhos e dificuldades que precisam ser superadas. Tal concepção não aponta um lugar, mas um caminho que precisa ser construído por todos os envolvidos no processo. Percebe-se que Kramer (2006) indica uma proposta de currículo aberto, devendo-se ocupar das diferenças individuais. Eis, portanto, um convite relevante à consideração do contexto social, cultural, religioso, geográfico, econômico, étnico, da(s) concepção(ões) de língua nas quais o currículo pode ser desenvolvido.

Os Currículos são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento. Esse não pode ser entendido

separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento; há necessidade de estar atento às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais etc. (SACRISTÁN, 1998).

É necessária a conscientização, no sentido da transformação e não da acomodação, para que os professores compreendam a complexidade que envolve a formação continuada para que possam, por exemplo, compreender os avanços em torno dos fenômenos da língua oral e da língua escrita, diretamente imbricados no processo de alfabetização. Parece que somente dessa forma poderão buscar subsídios e ampliar as possibilidades para a execução de seu trabalho pedagógico. Ou seja, é crucial a apropriação dos conhecimentos, no campo teórico, advindos dos avanços no campo das ciências que são basilares na alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe ao profissional da educação construir e elaborar conhecimentos que lhe forneçam mecanismos e estratégias adequadas para o desenvolvimento de um planejamento minucioso e significativo às necessidades das crianças.

É imperioso registrar que os participantes da proposta da AMPLANORTE consideram a avaliação um processo contínuo e pertinente na busca de garantir a aprendizagem de todos os estudantes do ensino fundamental. Na alfabetização, implica acompanhar individualmente e em grupo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Não haverá apenas um momento específico para acompanhar os estudantes em relação às habilidades previstas na BNCC, mas todo o processo pedagógico será de permanente atenção no processo de alfabetização dos estudantes. O grupo participante da proposta Amplanorte considera todos como sujeitos de aprendizagem, e as habilidades previstas em todos os componentes curriculares do 1º ao 5º ano serão observadas e acompanhadas nas ações docentes numa perspectiva de avaliação inclusiva.

Nesse processo de avaliação, no que se refere à escrita e à leitura, é importante ressaltar que toda a atividade de produção de escrita deve estar invariavelmente ligada à vida da criança, do adolescente, do adulto e do idoso em sociedade.

Assim, tecida por mãos e corações de professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, esta proposta caminha de forma integrada com todas as

outras produções textuais que pensam, significam e concretizam o currículo da Amplanorte..

5.6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Revista Educação**. Santa Maria (RS): v. 39, n.1. p. 65-84, jan./abr. 2014.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os desafios do novo Plano Nacional** (PNE – Lei nº13.005/14): comentários sobre suas metas e estratégias. São Paulo (SP): Avercamp, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília (DF): 08 de maio de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 15/17. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul.2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana P. (e outros). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba (PR): Champagnat, 2004. (XI ENDIPE, p. 31-42)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (POR): Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** Campo Grande: Cortez, 1996.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MARTINS FILHO, Lourival José, *et al.* **De mãos dadas: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade**. 01. ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. v. 500. 269p.

MARTINS FILHO, Altino José *et al.* **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 120p.

MELLO, Suely Amaral. **Enfoque histórico cultural**. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: Em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de 0 a 10 anos. 1-2006. 2006

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2014

NÓVOA, António. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa, Educar, 2002.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 217-233.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa (POR): Educa, 2009.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 217-233.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre (RS): Artmed Editora, 2001.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1. 128p.

SACRISTÁN, J. G.. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artes Máficas Sul, 2002, p. 13.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização no processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1983, p. 122.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Ceale/Autêntica, 2003, p. 90.

_____. **Cultura escrita e letramento**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 533p

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Poços de Caldas, Anped, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, 1987

SNYDERS, Geroges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 2007.

_____; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? *In*: TARDIF M. e LESSARD, C.(org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 255-277.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005

VYGOTSKY, Lev. S. El desarrollo del lenguaje escrito. *In*: **Obras Escolhidas**. Madrid, Visor, v.3. 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 89.

_____. LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

ÁREA DE LINGUAGENS



6 COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

Prof^a. Esp. Elisandra A. Giacomel

6.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

O ser humano é essencialmente comunicacional. O ato de comunicar-se, seja através do corpo, expressão facial, da fala, da escrita, das artes ou linguagem digital, faz ampliar a reflexão sobre a comunicação, permitindo perceber que se está inebriado com o processo comunicacional, visto a essência rotineira do comportamento humano perpassá-la continuamente.

Entendendo a comunicação como processo humano, afirma-se etimologicamente a essência comunicacional, originária do latim, conforme explicitado no dicionário etimológico da língua portuguesa (CUNHA, 2010) “*communicare*, que significa tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões, conferenciar”. Portanto, considere-se que comunicar implica em participar, interagir através das diferentes linguagens.

A própria BNCC considera que a apropriação do uso da língua, em suas diferentes interações é objeto de estudo para que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem. Assim, na Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. (BRASIL, 2017, p.63)

As linguagens passam a ser objeto de conhecimento escolar, permitindo que estudantes se apropriem das mesmas, percebendo sua evolução e a sua concepção crítico-reflexiva por meio do uso coloquial e do uso padrão, formal; considerando a dinamicidade desse processo que está em constante evolução.

Na organização da área de Linguagens da Proposta Curricular da Amplanorte, contemplam-se os componentes curriculares da área de linguagem nas etapas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos finais.

Considere-se para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização como foco da ação pedagógica, para a inserção do estudante na cultura letrada, permitindo sua participação autônoma na vida social. Já para

o Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se a sequência e aprofundamento dos conhecimentos, uma vez que a reflexão crítica se amplia sobre os componentes de cada área, já inseridos nos anos iniciais, integrando as práticas de linguagem que constituem a vida social.

Assim, a área de Linguagem deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas como:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidade e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

Através das práticas de linguagens e das competências específicas delas, permite-se ampliar o olhar sobre como as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se sujeitos sociais.

6.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa perpassa muitas reflexões nos últimos anos, tendo em vista a amplitude da língua materna e da sua sistematização para o processo de ensino, uma vez que ainda se mantém centrado no repasse segmentado de conteúdos descontextualizados. Prova disso são os precários resultados do ensino da língua no Brasil e a ineficácia comprovada em situações formais de produção textual, interpretação e apresentações públicas.

O ensino da língua materna, apresentado dessa forma, é resultado de contínuas sequências didáticas tradicionais, concepções clássicas do ensino da língua e da bagagem cultural e viciosa com poucas perspectivas de mudanças até então.

Buscando compreender as orientações curriculares para o ensino da língua e ampliar a compreensão dos professores da educação básica acerca da relação que se estabelece entre a Base Nacional Curricular Comum e todo o processo de ensino-aprendizagem, a presente proposta rompe com o paradigma de repasse segmentado da norma, da gramática como foco do processo. O documento dialoga com os documentos norteadores das últimas décadas, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Componente de Língua Portuguesa da BNCC apresenta poucas mudanças em relação aos documentos supracitados. A estrutura muda de três blocos de conteúdos (Língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a Língua) para habilidades agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem (Oralidade, leitura/escuta, produção (Escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica).

Justamente por concordar com o texto da BNCC sobre o papel da Língua Portuguesa que busca “proporcionar aos estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para o seu desenvolvimento discursivo” (BRASIL, 2017, p.67), entende-se que essa concepção social da linguagem amplia a visão do mundo e do outro, uma vez que as atividades de leitura, escrita e fala não são essencialmente escolares e sim sociais, elas não se esgotam, são contínuas na interatividade com o outro e consigo, uma vez que conforme Lerner (2002, p.57) considera, “ler e escrever em uma sociedade letrada é imprescindível para entender o mundo”. Saber ler e escrever é, portanto, uma questão que está ligada à luta por melhores condições de vida.

6.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em articulação com as competências gerais e específicas da área de linguagens, o componente de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 83).

Para garantir o desenvolvimento dessas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos do conhecimento e organizadas em unidades temáticas que definem os então objetos do

conhecimento, que, em língua portuguesa, configuram-se como práticas de linguagem ao longo do Ensino Fundamental.

A articulação entre as práticas, a partir do entendimento de que a língua mobiliza diferentes saberes aparece sempre conectada, uma vez que habilidades de escrita, por exemplo, aparecem constantemente integradas com as práticas linguísticas, como as de leitura e as de análise semiótica.

Reforçando os pressupostos da BNCC, a presente proposta reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, tendo como foco a centralidade no texto como unidade de trabalho, desde os anos iniciais, e a perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidade ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017 p. 67).

A partir dessa consideração, vislumbra-se o desenvolvimento significativo e integral das competências durante o ano, ou ainda, durante o processo de escolarização do estudante, visto as possíveis intercorrências que se apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem.

O ensino somente se realiza e merece este nome se for eficaz e fizer o aluno aprender. O trabalho do professor, portanto, deve direcionar-se totalmente para a aprendizagem dos alunos, para a educação integral, considerando aprendizagem e ensino uma unidade. (CARVALHO, et al., 1998, *Apud* TRIVELATO; SILVA, 2011, p.8).

O componente de Língua Portuguesa busca proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e demais linguagens, proporcionando aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação do letramento, significando e ressignificando a atuação social desenvolvida pela escrita, oralidade e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68)

Os conhecimentos linguísticos e gramaticais apresentam-se como análise linguística e semiótica e devem ser desenvolvidos de forma associada às práticas de linguagem como instrumentos de reflexão sobre o uso da norma-padrão.

Conhecimentos como ortografia, pontuação, acentuação são contínuos e devem ser apresentados e relacionados ao longo de toda a escolarização. Esse é um trabalho constante e deve ocorrer de maneira tranquila a ponto de deixar os alunos livres para perguntarem a grafia das palavras rompendo paradigmas de culpa e/ou erro. Cagliari (2001, p.78), considera: “em vez de se exigir que o estudante só escreva o ortográfico, é preciso ensiná-lo a desconfiar do que escreve e a procurar informações necessárias para saber se escreveu certo ou não”.

A participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos são evidenciados; ampliam-se os gêneros considerados tradicionais, como, lenda, contos, charges, poemas, quadrinhos, tirinhas, dentre tantos outros, bem como há uma inter-relação com os demais para a análise e reflexão.

Ampliam-se e reforçam-se as perspectivas do letramento, da escrita e da oralidade iniciadas na Educação Infantil, à medida em que as interações discursivas vão se tornando mais complexas, sistematizando-as através da alfabetização, preferencialmente, nos dois primeiros anos e desenvolvendo-as nos anos seguintes de forma contínua e articulada às competências gerais e específicas das áreas, conforme preconiza a BNCC.

Essa questão é intensificada e complexificada nas séries iniciais. As habilidades específicas direcionam para os gêneros complexos; as diversas práticas letradas que o aluno já inseriu na sua vida social mais ampla são ressignificadas ao uso cotidiano da língua, assim como acontecia na Educação Infantil.

O processo básico de alfabetização de construção do conhecimento das relações fonográficas é complementado pelo processo de Ortografização; esse processo enfatiza o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Para essa construção, é preciso observar três importantes relações:

- a) As relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística);
- b) Os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil;
- c) A estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (BRASIL, 2017 p. 91)

É preciso considerar, ainda, que o processo de ortografização em sua completude pode ultrapassar os anos iniciais do Ensino Fundamental e que esse processo impactará diretamente os gêneros abordados nos anos iniciais, em que pese a leitura e a produção

compartilhada com o docente e os colegas. Ainda assim, os gêneros nessa etapa são mais simples e seguem para um grau de complexidade com o passar dos anos.

6.4 ABORDAGEM SOBRE OS ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Gêneros contemporâneos de produção e atuação midiática e tecnológica reiteram a ampliação dos gêneros textuais na proposta. Dentre eles, pode-se citar: *e-zine*, *fanzine*, *fanvideo*, *vidding*, *gameplay*, *detonado*, *trailer*, *trailer honesto*, *playlists*, *podcasts*, *gifs*, *meme*, *fanfic*, *vlogs*, *political remix*, charge digital, entre outros, ampliando-se, dessa forma, os aspectos da diversidade cultural e das variações regionais.

Tais gêneros reforçam a perspectiva de que boa parte das crianças e adolescentes que estão na escola podem, no futuro, exercer profissões que ainda nem existem e necessitarão de embasamentos diferentes, uma vez que tais profissões também terão exigências de habilidades diferentes.

Busca-se com isso, o domínio da escrita do português, através de habilidades de transcodificação linguística, respeitando as variedades linguísticas, as falas regionais, sociais e seus alofones.

Insera-se a abrangência social da linguagem que é reforçada, uma vez que se apresenta cada vez mais multissemiótica e multimidiática através do uso das tecnologias, visto ser cada dia mais comum o uso do celular, por exemplo, para a edição de textos, áudios, fotos e o uso da *web*. Esse uso não só é comum em relação ao acesso, como também à produção e publicação através de redes sociais.

A proposta adere aos novos gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos propostos pela base, levando em conta o uso ético, estético e político através de uma visão crítica dos conteúdos que circulam na *web*, avaliando a veracidade das informações antes de multiplicá-las ou fomentar a pós-verdade, baseado apenas nas opiniões pessoais, ou seja, fomenta-se o uso dessas novas práticas de linguagem e produções, visando ao uso ético das TDIC, tão necessário para o mundo do trabalho, para a vida cotidiana. (BRASIL, 2017, p. 68-69)

Reforça-se o movimento metodológico de que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, literatura, norma padrão e outras variedades – não devem ser tomados como fim, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens.

6.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

As então Unidades Temáticas apresentadas no texto da BNCC, por exemplo, têm um diferencial quando se trata do Componente de Língua Portuguesa, buscando garantir a associação com os conteúdos apresentados, passando a denominarem-se Práticas de Linguagem.

Considere-se que, nesse caso, os objetivos para o estudo da língua são transversais, desde a ortografia, pontuação, acentuação, por exemplo, devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade, associados às então Práticas de Linguagem para o efetivo desenvolvimento da linguagem.

A divisão de uso e de análise da língua, especificado nas práticas de linguagem, relacionadas aos campos de atuação, são considerados apenas para fins de registro curricular, uma vez que na atuação diária, essas práticas inter-relacionam-se, retroalimentam-se e interpenetram-se.

São cinco campos de atuação considerados na BNCC, organizados entre anos iniciais e finais, contemplando dimensões formativas importantes do uso da linguagem na escola e fora dela, criando condições para uma formação para atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, uma formação estética. (BRASIL, 2017, p. 84)

Quadro 1 – Campos de Atuação dos anos iniciais e finais

| Anos Iniciais | Anos Finais |
|---|---|
| Campo da vida cotidiana | |
| Campo artístico-literário | Campo artístico-literário |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Campo da vida pública | Campo jornalístico-midiático |
| | Campo da vida pública |

Fonte: BNCC, p. 84

Nos anos iniciais, destaca-se o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de rodas, receitas, regras de jogos, listas de chamada, ingredientes ou compras, convites, fotolegenda, manchetes, *lides*, listas de regras da turma, etc.

A escolha dos campos sustenta-se pela dimensão formativa do uso da linguagem, orienta a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos de cada deles. São uma categoria organizadora do currículo que se articula aos eixos das práticas de linguagem.

Apresentam-se as especificidades de cada campo nos anos finais:

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

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

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017, p. 156)

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a

compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e

- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2017, p.150)

CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2017, p.140)

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

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;

- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);

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

Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. (BRASIL, 2017 p. 146)

Articulando-se com os campos, têm-se os eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, leitura/escuta, produção de textos. A abordagem dos mesmos deverá sempre ser a favor da prática de linguagem, de forma crítico-reflexiva. Conforme apresentado na própria BNCC:

EIXO DE LEITURA: compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. A leitura toma um sentido mais amplo. (BRASIL, 2017, p. 71)

EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões/vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 76)

EIXO ORALIDADE: compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (BRASIL, 2017, p. 78-79)

EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de

produção, a forma e o estilo de gênero.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 80-82)

6.6 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETIVOS DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os objetos de conhecimento no ensino de Língua Portuguesa passam a considerar a prática de linguagem como prática principal (eixo). Mas uma mesma habilidade poderá aparecer em outros eixos, outras práticas de linguagem, validando a articulação necessária entre essas práticas de linguagem/objeto do conhecimento e habilidades, interagindo-se aos campos de atuação.

Ampliam-se ainda as discussões dos campos, através dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, como gêneros digitais, legais, normativos, *fake news* e análise de notícias em diferentes fontes e mídias com ênfase em aspectos didáticos-expositivos.

A estrutura proposta da Matriz Curricular remete a necessidade de um novo olhar para o ensino da língua, rompendo paradigmas estruturais e culturais no processo docente, reforçando a necessidade do planejamento das aulas e da análise das práticas de leitura. Para auxiliar no entendimento desse novo modelo proposto, estruturam-se os quadros que definem os objetos do conhecimento e que compreendem as dimensões inter-relacionadas às práticas

de uso e reflexão dos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Quadro 2 – Dimensões inter-relacionadas do Eixo de Leitura

| | |
|--|--|
| <p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p> | <p>Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</p> <p>Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</p> <p>Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <p>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p> | <p>Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political</i> remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthroug</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer honesto</i>, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p> |
| <p>Dialogia e relação entre textos.</p> | <p>Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</p> |
| <p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.</p> | <p>Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</p> |
| <p>Reflexão crítica</p> | <p>Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as</p> |

| | |
|--|---|
| sobre as temáticas tratadas e validade das informações | temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. |
| Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos | <p>Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</p> <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</p> |
| Estratégias e procedimentos de leitura | <p>Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</p> <p>Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</p> <p>Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>durante a leitura de textos.</p> <p>Localizar/recuperar informação.</p> <p>Inferir ou deduzir informações implícitas.</p> <p>Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p> <p>Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</p> <p>Apreender os sentidos globais do texto.</p> <p>Reconhecer/inferir o tema.</p> <p>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <p>Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</p> <p>Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</p> |
| Adesão às práticas de leitura | <p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.</p> <p>Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> |

Fonte: (BNCC, 2017, p. 68-70)

Quadro 3 – Dimensões inter-relacionadas do Eixo de Produção de Textos

| | |
|--|---|
| <p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p> | <p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <p>Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p> <p>Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</p> |
| <p>Dialogia e relação entre textos</p> | <p>Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</p> |
| <p>Alimentação temática</p> | <p>Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p> |
| | <p>Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Construção da textualidade</p> | <p>conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <p>Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</p> |
| <p>Aspectos notacionais e gramaticais</p> | <p>Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.</p> |
| <p>Estratégias de produção</p> | <p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</p> <p>Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.</p> |

Fonte: (BNCC, 2017 p. 77-78)

Quadro 4 - Dimensões inter-relacionadas do Eixo de Oralidade

| | |
|--|--|
| <p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p> | <p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica.</p> <p>Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</p> |
| <p>Compreensão de textos orais</p> | <p>Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</p> |
| <p>Produção de textos orais</p> | <p>Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</p> |
| <p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p> | <p>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</p> |
| <p>Relação entre fala e</p> | <p>Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes</p> |

| | |
|---------|--|
| escrita | <p>gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <p>Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</p> <p>Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</p> |
|---------|--|

Fonte: BNCC, p. 79-80

Quadro 5- Dimensões inter-relacionadas do Eixo de Análise Linguística/Semiótica

| | |
|-----------------|--|
| Fono-ortografia | <p>Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil.</p> <p>Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil</p> |
| Morfossintaxe | <p>Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</p> <p>Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</p> <p>Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</p> |
| Sintaxe | <p>Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</p> |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).</p> <p>Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.</p> |
| Semântica | <p>Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.</p> |
| Variação linguística | <p>Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</p> <p>Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</p> |
| Elementos notacionais da escrita | <p>Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer).</p> <p>Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.</p> <p>Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.</p> |

Fonte: BRASIL, 2017, p.82-83

6.7 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA.

Para fins de proposta, objetos do conhecimento e habilidades são considerados separadamente, mas é importante enfatizar que na prática não há como dissociar essa relação, uma vez que para o componente de Língua Portuguesa, os então conteúdos serão, somente, identificados nas habilidades.

Existe a perspectiva de subdivisão de uma habilidade e a estruturação de descritores que auxiliarão o professor no desenvolvimento de seus planejamentos e avaliações.

Além disso, a proposta estabelece quadros de habilidades gerais, tanto de 1º ao 5º ano quanto do 6º ao 9º, assim como os quadros de habilidades específicas por anos. Considera a perspectiva de progressão dos conhecimentos que atende das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e complexos da língua.

6.8 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA PORTUGUESA

Verifica-se que, nesta nova proposta, o trabalho do professor na organização dos seus planejamentos, anuais, semestrais, mensais ou semanais deverão ser minuciosamente analisados, buscando sempre considerar, de forma sistêmica, a articulação entre as práticas de linguagem, os campos de atuação e os eixos, devendo ser organizados de forma progressiva para contemplar as habilidades e atingir as competências necessárias para a formação do cidadão letrado.

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual, uma vez que o ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. É um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações. (LIBÂNEO, 2004, p. 150)

Para auxiliar o processo de planejamento, foram considerados como estruturas de estudo os quadros que compreendem as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e

reflexão, separados por eixos e que estão apresentados neste documento, antes da matriz dos conteúdos.

Considere-se, portanto, no ensino de Língua Portuguesa a sequencialidade, principalmente para atender ao estudante que apresenta um perfil dinâmico, crítico e autônomo, capaz de enfrentar os desafios. Alinha-se a isso o desafio de motivar um grande grupo que é oriundo de realidades diferentes, dispersos com o excesso de informação e que precisam ampliar e reconhecer o outro como parte do processo com ideias, personalidade e contextos sociais diferentes.

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto das instituições educativas e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. A educação e o trabalho docente passaram então a ser considerados peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado. (FREITAS, 2005, p.89).

O ensino de Língua Portuguesa considera para os anos iniciais os aspectos de análise linguística e multissemiótica que avançarão nos aspectos notoriais da escrita, como pontuação e acentuação e na introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano e nos anos finais a criticidade do aluno e sua interação social, o texto como objetivo do conhecimento é ampliado em relação aos gêneros que são relacionados aos campos de atuação e às outras unidades temáticas.

Tendo a proposta como um divisor nas práticas de ensino, há de se considerar, para o processo, aspectos que valorizem a avaliação formativa do aluno, justamente como o próprio artigo 24 da LDB 9394/96 afirma: “a avaliação tem de ser contínua e cumulativa e deve haver prevalência da verificação ao longo do período, sobre eventuais provas finais”.

Uma vez que a própria lei orienta a avaliar o aluno durante todo o processo de aprendizagem, possibilitando ao professor as interferências necessárias para redirecionar o seu trabalho, tendo como objetivo o sucesso pedagógico do aluno e a proposta considera a progressão de conhecimentos, é pertinente repensar as estratégias, tendo a avaliação a serviço da aprendizagem e como princípio de equidade.

Quadro 6 - Matriz Curricular Geral - 1º ao 5º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|--|---|---|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta compartilhada e autônoma) | Reconstrução das condições de produção e recepção de textos | Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |
| | Estratégia de leitura | Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. Localizar informações explícitas em textos. |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Planejamento de texto | Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. |
| | Revisão de textos | Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. |
| | Edição de textos | Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. |
| | Utilização de tecnologia digital | Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e |

| | | |
|-----------|--|---|
| | | publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. |
| Oralidade | Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula | Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. |
| | Escuta atenta | Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. |
| | Características da conversação espontânea | Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. |
| | Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala | Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz. |
| | Relato oral/Registro formal e informal | Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, |

| | | |
|---|---|---|
| | | relatar experiências etc.) |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA¹ | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Leitura de imagens em narrativas visuais | Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO² | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. |
| | Leitura colaborativa e autônoma | Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. |

¹ Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

² – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

| | | |
|-----------|--|--|
| | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. |
| | Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica | Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. |
| Oralidade | Contagem de histórias | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 7 - Matriz Curricular 1º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|--|-----------------------------------|---|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Protocolos de leitura | Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. |
| | Decodificação/Fluência de leitura | Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. |
| | Formação de leitor | Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou |

| | | |
|---------|---|---|
| | | digitais, de acordo com as necessidades e interesses. |
| | Correspondência fonema-grafema | Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. |
| | Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita | Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão | Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. |
| | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. |
| | Construção do sistema alfabético | Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. |
| | Construção do sistema alfabético e da ortografia | Segmentar oralmente palavras em sílabas. Identificar fonemas e sua representação por letras. |
| Análise | Construção do sistema alfabético e da | Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de |

| | | |
|--|---|---|
| Linguística/semiótica (Alfabetização) | ortografia | palavras) com sua representação escrita. Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. |
| | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. |
| | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. |
| | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas | Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco. |
| | Construção do sistema alfabético | Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. |
| | Pontuação | Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. |
| | Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação | Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | significado (antonímia). |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para |

| | | |
|-----------|------------------------|--|
| | | <p>álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> |
| | Escrita compartilhada | <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> |
| Oralidade | Produção de texto oral | <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas,</p> |

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| | | <p>instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> |
| <p>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</p> | <p>Forma de composição do texto</p> | <p>Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.</p> <p>Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |

| | | |
|--|-------------------------------|--|
| <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p> | <p>Compreensão em leitura</p> | <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do</p> |
|--|-------------------------------|--|

| | | |
|------------------------------------|-----------------------|---|
| | | texto. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita compartilhada | <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da</p> |

| | | |
|---|------------------------------|--|
| | | atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Oralidade | Produção de texto oral | Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. Identificar a forma de composição de slogans publicitários. Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e |

| | | |
|--|--|---|
| | | diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens. |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Produção de textos | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |
| Oralidade | Planejamento de texto oral Exposição oral | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, |

| | | |
|---|--|--|
| | | considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita | Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de narrativas | Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço. |

| | | |
|--|---|--|
| | Formas de composição de textos poéticos | Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. |
|--|---|--|

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 8 - Matriz Curricular 2º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|---|--|---|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. |
| | Formação de leitor | Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de |

| | | |
|--|--|--|
| | | interrogação e ponto de exclamação. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão | Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | <p>Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.</p> <p>Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil | Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto. |
| | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. |
| | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas | Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos. |
| | Pontuação | Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. |
| | Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação | Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. |
| | Morfologia | Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem |

| | | |
|------------------------------------|----------------------------------|--|
| | | <p>(digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> <p>Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p> |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | <p>Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |


| | | |
|--|------------------------------|--|
| | | |
| | Escrita compartilhada | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. |
| Oralidade | Produção de texto oral | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto | Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia |

| | | |
|---|------------------------|--|
| | | <p>das músicas e seus efeitos de sentido.</p> <p>Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.</p> <p>Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.</p> |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a</p> |

ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

CAMPO DA VIDA PÚBLICA

| | | |
|---|--|--|
| <p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p> | <p>Escrita compartilhada</p>  | <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.</p> <p>Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |
|---|--|--|

| | | |
|-----------|------------------------|---|
| Oralidade | Produção de texto oral | <p>Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> |
|-----------|------------------------|---|

| | | |
|--|-------------------------------------|---|
| <p>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</p> | <p>Forma de composição do texto</p> | <p>Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Identificar a forma de composição de slogans publicitários.</p> <p>Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.</p> |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p> | <p>Compreensão em leitura</p> | <p>Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | | tema/assunto do texto. |
| | Imagens analíticas em textos | Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações). |
| | Pesquisa | Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Produção de textos | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. |
| | Escrita autônoma | Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado. |
| Oralidade | Planejamento de texto oral Exposição oral | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de |

| | | |
|--|--|---|
| | | observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita | Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. |
| | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Formas de composição de narrativas | Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que |

| | | |
|--|---|--|
| | | caracterizam personagens e ambientes. |
| | Formas de composição de textos poéticos | Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. |
| | Formas de composição de textos poéticos visuais | Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 9 – Matriz Curricular 3º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|---|-----------------------------------|--|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado |
| | Formação de leitor | Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os |

| | | |
|---|--|--|
| | | colegas sua opinião, após a leitura. |
| | Compreensão | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. |
| | Estratégia de leitura | <p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | caso. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. |
| | Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. |
| Oralidade | Forma de composição de gêneros orais | Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.) |
| | Variação linguística | Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, |

| | | |
|---|--|---|
| | | urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | <p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. |
| | Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas. | Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-s em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. |
| | Construção do sistema alfabético | Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. |
| | Pontuação | Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. |
| | Morfologia/Morfossintaxe | Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação. Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de |

| | | |
|---|------------------------|---|
| | | <p>propriedades aos substantivos.</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.</p> |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | <p>Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |

| | | |
|---|------------------------|---|
| | | Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Oralidade | Produção de texto oral | Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo. |

| | | |
|---|-------------------------------------|---|
| <p>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</p> | <p>Forma de composição do texto</p> | <p>Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").</p> <p>Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).</p> |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| <p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p> | <p>Compreensão em leitura</p> | <p>Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| | | <p>Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p> |
| <p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p> | <p>Escrita colaborativa</p> | <p>Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).</p> <p>Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico</p> |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| | | relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Oralidade | Planejamento e produção de texto | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a |

| | | |
|---|------------------------|---|
| | | jornais ou revistas), digitais ou impressas. |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | Pesquisa | Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Produção de textos | Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| Oralidade | Escuta de textos orais | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. |

| | | |
|--|---|---|
| | | |
| | Compreensão de textos orais | Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. |
| | Planejamento de texto oral Exposição oral | Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos; adequação do texto às normas de escrita | Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais. |
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica | Perceber diálogos em textos narrativos, observando o feito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de |

| | | |
|---|----------------------------------|--|
| | | variedades linguísticas no discurso direto. |
| | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. |
| | Textos dramáticos | Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | <p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> |
| | Escrita autônoma | Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, |

| | | |
|---|--|---|
| | | explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. |
| Oralidade | Declamação | Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. |
| | Performances orais | Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Formas de composição de narrativas | Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. |
| | Discurso direto e indireto | Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. |
| | Forma de composição de textos poéticos | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 10 – Matriz Curricular 4º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|---|-----------------------------------|--|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. |
| | Formação de leitor | Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. |
| | Compreensão | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. |
| | Estratégia de leitura | <p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. |
| | Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. |

| | | |
|-----------|--------------------------------------|--|
| | | |
| Oralidade | Forma de composição de gêneros orais | Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.) |
| | Variação linguística | Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. |

| | | |
|---|---|---|
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | <p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.</p> <p>Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).</p> <p>Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> |
| | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia | Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. |
| Análise linguística/semiótica | Conhecimento das diversas grafias do | Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas |

| | | |
|------------------|--------------------------|--|
| (Ortografização) | alfabeto/ Acentuação | terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). |
| | Pontuação | Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto. |
| | Morfologia/Morfossintaxe | <p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os</p> |

| | | |
|---|------------------------|--|
| | | sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas). |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | <p>Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |

| | | |
|---|------------------------------|--|
| | | |
| Oralidade | Produção de texto oral | Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo). |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.) |
| Produção de textos (compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os |

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| | | <p>fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |
| Oralidade | Planejamento e produção de texto | Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e |

| | | |
|--|------------------------------|---|
| | | <p>diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.</p> |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto. |
| | Imagens analíticas em textos | Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações. |
| | Pesquisa | Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. |
| Produção de textos | Produção de textos | Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base |

| | | |
|---|---|---|
| (escrita compartilhada e autônoma) | | em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | Escrita autônoma | Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. |
| Oralidade | Escuta de textos orais | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. |
| | Compreensão de textos orais | Recuperar as ideias principais em situações formais e escuta de exposições, apresentações e palestras. |
| | Planejamento de texto oral Exposição oral | Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | | |

| | | |
|---|--|---|
| | Forma de composição dos textos Coesão e articuladores | Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. |
| | Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita | Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações. |
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica | Perceber diálogos em textos narrativos, observando o feito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. |
| | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e |

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| | | refrões e seu efeito de sentido. |
| | Textos dramáticos | Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | <p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> |
| | Escrita autônoma | Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas |

| | | |
|---|--|---|
| | | (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. |
| Oralidade | Declamação | Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. |
| | Performances orais | Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Formas de composição de narrativas | Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. |
| | Discurso direto e indireto | Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. |
| | Forma de composição de textos poéticos | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. |
| | Forma de composição de textos poéticos visuais | Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página. |

| | | |
|--|--|--|
| | Forma de composição de textos dramáticos | Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena. |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 11 – Matriz Curricular 5º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|---|-----------------------------------|---|
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. |
| | Formação de leitor | Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. |
| | Compreensão | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. |

| | | |
|---|---|--|
| | Estratégia de leitura | <p>Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e |

| | | |
|-----------|--|--|
| | na referenciação e construção da coesão | demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. |
| | Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. |
| Oralidade | Forma de composição de gêneros orais | Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.) |
| | Variação linguística | Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando |

| | | |
|---|---|--|
| | | preconceitos linguísticos. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Construção do sistema alfabético e da ortografia | <p>Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.</p> <p>Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.</p> <p>Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.</p> |
| | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia | Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação | Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. |
| | Pontuação | Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois- |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | | <p>pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.</p> |
| | Morfologia/Morfossintaxe | <p>Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.</p> <p>Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.</p> <p>Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.</p> <p>Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.</p> <p>Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e</p> |

| | | |
|---|------------------------|---|
| | | derivadas por adição de prefixo e de sufixo. |
| CAMPO DA VIDA COTIDIANA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | <p>Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. |
| Escrita (compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e |

| | | |
|---|------------------------------|--|
| | | considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. |
| Oralidade | Produção de texto oral | Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição do texto | Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto). |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê. |
| Produção de textos (compartilhada e | Escrita colaborativa | Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre |

| | | |
|-----------|----------------------------------|--|
| autônoma) | | <p>temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> |
| Oralidade | Planejamento e produção de texto | Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre eles, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. |
| | Produção de texto | Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista |

| | | |
|---|--------------------------------|---|
| | | diferentes. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | <p>Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</p> <p>Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre eles.</p> <p>Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos.</p> |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura/escuta | Compreensão em leitura | Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a |

| | | |
|---|------------------------------|---|
| (compartilhada e autônoma) | | estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. |
| | Imagens analíticas em textos | Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas. |
| | Pesquisa | Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Produção de textos | Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | Escrita autônoma | Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |
| Oralidade | Escuta de textos orais | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. |
| | Compreensão de textos orais | Recuperar as ideias principais em situações formais e escuta de exposições, apresentações e palestras. |

| | | |
|--|--|--|
| | Planejamento de texto oral Exposição oral | Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita | Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos Coesão e articuladores | Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade. |
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Formação do leitor literário | Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Formação do leitor literário/ Leitura | Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de |

| | | |
|---|----------------------------------|--|
| | multissemiótica | sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. |
| | Apreciação estética/Estilo | Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. |
| | Textos dramáticos | Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena. |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita autônoma e compartilhada | <p>Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | |
| | Escrita autônoma | Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. |
| Oralidade | Declamação | Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. |
| Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Formas de composição de narrativas | Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas. |
| | Discurso direto e indireto | Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. |
| | Forma de composição de textos poéticos | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. |
| | Forma de composição de textos poéticos visuais | Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 12 – Matriz Curricular Geral - 6º ao 9º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades ³ |
|--|---|---|
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO ⁴ | | |
| Leitura | <p>Apreciação e réplica</p> <p>Relação entre gênero e mídias.</p> | <p>Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle,</p> |

³ Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.), reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

4

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

| | | |
|--|--|--|
| | | vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. |
| | Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto. | Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. |
| | Efeito de sentido | Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | | Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. |
| Produção de Texto | Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais | Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que |

| | | |
|--|---|---|
| | | amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. |
| | <p>Textualização</p> <p><i>*Sugestão de escrita e reescrita</i></p> | <p>Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> |
| | <p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p> | <p>Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso</p> |

| | | |
|------------------------|--|---|
| | | adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. |
| | Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais | Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. |
| Oralidade ⁵ | Produção de Textos jornalísticos orais | Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. |

⁵ Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo.

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> |
| | <p>Participação em discursões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social</p> | <p>Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> |

| | | |
|-------------------------------|--------------------------|---|
| | | <p>Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p> <p>Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> |
| Análise linguística/semiótica | Construção composicional | <p>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> |
| | Estilo | Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p> <p>Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a</p> |
|--|--|--|

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | | coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) |
| | Efeito de sentido | Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura | Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero. (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.). | Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação. |

| | | |
|--|---|--|
| | | |
| | <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.</p> |
| | <p>Textualização, revisão e edição.</p> | <p>Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p> <p>Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários</p> |

| | | |
|-----------|----------------|--|
| | | âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. |
| Oralidade | Discussão oral | <p>Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.</p> <p>Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | propostas claras e justificadas. |
| | Registro | Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento) do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). |
| | Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios. | Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. |
| | Modalização | Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as |

| | | |
|--|--|--|
| | | modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/permisibilidade). ⁶ |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura | Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e adequação do texto à construção composicional e ao estido de gênero. | Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. |

⁶ ⁶ Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

| | | |
|--|---|---|
| | Relação entre textos | Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. |
| | Apreciação e réplica | Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos. |
| | Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses. Procedimento e gêneros de apoio à compreensão | Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | | <p>retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão.</p> <p>Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.</p> |
| Produção de textos | Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica | Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de |

| | | |
|--|--|---|
| | Estratégias de escrita | dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. |
| | Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. | Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. |
| | Estratégias de produção | Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de |

| | | |
|-----------|---|--|
| | | conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. |
| Oralidade | Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais | Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. |
| | Estratégias de produção | Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. |
| Análise | Construção composicional | Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Linguística/semiótica | <p>Elementos paralinguísticos e cinésicos</p> <p>Apresentações orais</p> | <p>palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p> |
| | <p>Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais</p> | <p>Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, opicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc. |
| | <p>Construção composicional e estilo</p> <p>Gêneros de divulgação científica</p> | <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | Marcas linguísticas Intertextualidade | Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. ⁷ |
| CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO | | |
| Leitura | Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. | Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo |

⁷ A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

| | | |
|--|------------------------------|--|
| | <p>Apreciação e réplica.</p> | <p>nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers,</p> |
|--|------------------------------|--|

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p> |
| | <p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.</p> | <p>Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido</p> |

| | | |
|--------------------|-------------------------------|---|
| | | <p>decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p> |
| | Adesão às práticas de leitura | <p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> |
| Produção de textos | Relação entre textos | Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, |

| | | |
|-----------|---|--|
| | | narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. |
| | Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. | Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. |
| Oralidade | Produção de textos orais Oralização | Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p> <p>Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | | <p>de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p> |
| <p>Análise linguística/semiótica</p> | <p>Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.</p> | <p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | | linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas, etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística e semiótica | | Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 13 - Matriz Curricular 6º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|-----------------------|-------------------------|-------------|
|-----------------------|-------------------------|-------------|

| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
|------------------------------|---|---|
| Leitura | <p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.</p> | <p>Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p> <p>Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.</p> <p>Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.</p> |
| | <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | interesse geral nesses espaços do leitor. |
| | Relação entre textos | Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade. |
| | Estratégias de leitura; Distinção de fato e opinião | Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato. |
| | Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica | Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. |
| | Efeitos de sentido | Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. |
| | Efeitos de sentido | Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | Exploração da multissemiose | sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. |
| Produção de textos ⁸ | Estratégias de produção: planejamento de textos informativos | Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos). |
| | Textualização, tendo em vista as | Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou |

⁸ Sugestão de gêneros textuais: Notícia, resenhas, *vlogs*, críticas ou resenhas críticas, vídeos, *podcasts* entre outros textos publicitários.

| | | |
|--|---|---|
| | <p>condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.</p> | <p>manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p> |
| | <p>Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</p> | <p>Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.</p> |
| | <p>Textualização de textos</p> | <p>Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | argumentativos e apreciativos | gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. |
| | Produção e edição de textos publicitários | Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão. |
| Oralidade | Planejamento e produção de entrevistas orais | Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | | dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura | <p>Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos.</p> <p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.</p> | <p>Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.</p> <p>Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum</p> |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | | de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. |
| | <p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i>, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.).</p> <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.</p> |
| | Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos. | Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa. |
| Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. | Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de |

| | | |
|--|---|---|
| | | seus membros e examinar normas e legislações. |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura | Curadoria de informação | Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. |
| Produção de textos | Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. | Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. |
| Oralidade | Conversação espontânea Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de notas | Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. |
| Análise linguística/semiótica | Textualização Progressão temática | Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos. Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura | Relação entre textos | Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. |
| | Estratégias de leitura | Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | Apreciação e réplica | objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas, brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Reconstrução da textualidade Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. | Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. |
| Produção de textos | Construção da textualidade Relação entre textos | Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, |

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| | | <p>personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p>Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p> |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | <p>Fono-ortografia</p> <p>Sugestão: análise ortográfica do ano em questão e perfil ortográfico de turma.</p> | Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Elementos notacionais da escrita</p> <p><i>Sugestão: Pontuação</i></p> | <p>Pontuar textos adequadamente.</p> |
| | <p>Léxico/morfologia</p> <p>Substantivos</p> <p>Palavras homônimas, homógrafas, homófonas.</p> <p>Formação das palavras (prefixos)</p> | <p>Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinônímica.</p> <p>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</p> <p>Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Morfossintaxe</p> <p>Substantivo, adjetivos, pronomes e verbos.</p> <p>Concordância nominal e verbal</p> <p>Modos verbais</p> <p>Tipos de sujeito (Simples x composto)</p> <p>Frase x oração</p> <p>Período simples x composto</p> | <p>Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.</p> <p>Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</p> <p>Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p> <p>Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.</p> <p>Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>conjuntos de orações conectadas.</p> <p>Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.</p> |
| | Sintaxe | Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. |
| | Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe | Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc. |

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------|--|
| | Semântica Coesão | Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Coesão | Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| | Sequências textuais | Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. |
| | Figuras de linguagem | Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|-------------------------------------|---|---|
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
| Leitura | <p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.</p> | <p>Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc., de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p>Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.</p> <p>Analisar a estrutura e funcionamento dos <i>hiperlinks</i> em textos noticiosos publicados na <i>Web</i> e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.</p> |
| | Apreciação e réplica | <p>Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor. |
| | Relação entre textos | Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade. |
| | Estratégias de leitura Distinção de fato e opinião | Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato. |
| | Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica | Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. |
| | Efeitos de sentido | Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| | | metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. |
| | Efeitos de sentido Exploração da multissemiose | Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. |
| Produção de textos ⁹ | Estratégias de produção: planejamento de textos informativos | Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.– do registro dessas informações e dados, da escolha de |

⁹ Sugestão de gêneros textuais: Notícia, resenhas, *vlogs*, críticas ou resenhas críticas, vídeos, *podcasts* entre outros textos publicitários.

| | | |
|--|---|---|
| | | fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos). |
| | Textualização, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. | Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão – e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. |
| | Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos | (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. - a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, |

| | | |
|--|---|---|
| | | videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos. |
| | Textualização de textos argumentativos e apreciativos | Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. |
| | Produção e edição de textos publicitários | Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | | título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão. |
| Oralidade | Planejamento e produção de entrevistas orais | Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura | Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos. | Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.</p> | <p>regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.</p> <p>Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.</p> |
| | <p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. (carta de solicitação,</p> | <p>Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema,</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica | fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros. |
| | Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos. | Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa. |
| Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. | Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações. |
| CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA | | |
| Leitura | Curadoria de informação | Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas |
| Produção de textos | Estratégias de escrita: | Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| | textualização, revisão e edição. | <p>painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos, etc.</p> <p>Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.</p> |
| Oralidade | <p>Conversação espontânea</p> <p>Procedimentos de apoio à compreensão</p> <p>Tomada de notas</p> | <p>Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário, etc.</p> <p>Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.</p> |
| Análise linguística/semiótica | <p>Textualização</p> <p>Progressão temática</p> | <p>Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | <p>mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.</p> <p>Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.</p> |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura | Relação entre textos | Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. |
| | Estratégias de leitura Apreciação e réplica | Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas, brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | | vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Reconstrução da textualidade Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. | Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. |
| Produção de textos | Construção da textualidade Relação entre textos | Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| | | Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Fono-ortografia Sugestão: análise ortográfica do ano em questão e perfil ortográfico de turma. | Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. |
| | Elementos notacionais da escrita Sugestão: Pontuação | Pontuar textos adequadamente. |
| | Léxico/morfologia | Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Substantivos</p> <p>Palavras homônimas, homógrafas, homófonas.</p> <p>Formação das palavras (prefixos)</p> | <p>os prefixos e sufixos mais produtivos no português.</p> <p>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressão noção de negação.</p> <p>Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</p> |
| | <p>Morfossintaxe</p> <p>Verbo</p> <p>Transitividade Verbal</p> <p>Objeto direto, indireto, direto e indireto.</p> <p>Tipos de sujeito e tipos de predicado</p> <p>Advérbios</p> <p>Concordância nominal e verbal.</p> <p>Pontuação e ortografia</p> | <p>Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</p> <p>Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.</p> <p>Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e</p> |

| | | |
|--|---------------------|---|
| | Orações coordenadas | <p>indireto).</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.</p> <p>Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).</p> |
|--|---------------------|---|

| | | |
|-----------------------------------|-------------------------|---|
| | Semântica Coesão | Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Coesão Pronomes | Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. |
| | Sequências textuais | Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. |
| | Modalização | Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. |
| | Figuras de linguagem | Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como |

| | | |
|--|--|--|
| | | comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. |
|--|--|--|

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 15 - Matriz Curricular 8º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|-------------------------------------|---|--|
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
| Leitura | <p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.</p> | <p>Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. |
| | Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica | Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos. |
| | Relação entre textos | Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando <i>sites</i> e serviços de checadores de fatos. |
| | Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica | Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| | Efeitos de sentido | <p>Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> |
| | Efeitos de sentido Exploração da multissemiose | <p>Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.</p> |
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
| Produção de textos | Estratégias de produção: planejamento de textos | Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), tendo em vista as condições de produção do |

| | | |
|--|--|---|
| | informativos. | texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados). |
| | Estratégia de produção: textualização de textos informativos | Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização |

| | | |
|--|--|--|
| | | hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. |
| | Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos | Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido (a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. |
| | Textualização de textos argumentativos e apreciativos | Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. |
| | Estratégias de produção: | Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, |

| | | |
|-----------|--|---|
| | planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. | envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas. |
| Oralidade | Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados | Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p> |
| | <p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.</p> | <p>Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| Análise linguística/semiótica | Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa. | Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. |
| | Estilo | Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. |
| | Modalização | Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção | Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, |

| | | |
|--|---|---|
| | de textos legais e normativos. | em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar - a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). |
| | Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social. | Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que |

| | | |
|--|---|---|
| | | circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. |
| | <p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros</p> <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.</p> |
| | Estratégias e procedimentos de leitura em textos | Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | reivindicatórios ou propositivos | (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas. |
| Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos | Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i> , impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção. |
| Oralidade | <p>Escuta</p> <p>Apreender o sentido geral dos textos</p> <p>Apreciação e Réplica</p> <p>Produção/Proposta</p> <p>Conversação espontânea</p> <p>Procedimentos de apoio à compreensão</p> <p>Tomada de nota</p> | <p>Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p> <p>Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p>Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou</p> |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | | conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc. |
| Análise linguística/semiótica | <p>Movimentos argumentativos e força de argumentos</p> <p>Textualização</p> <p>Progressão temática</p> <p>Modalização</p> | <p>Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p> <p>Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.</p> <p>Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hiperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão</p> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| | | <p>a conceitos e relações por meio de <i>links</i>.</p> <p>Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).</p> |
| Leitura | Curadoria de informação | Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. |
| Produção de textos | Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. | Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos etc. |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura | Relação entre textos | Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , dentre outros. |
| | Estratégias de leitura Apreciação e réplica | Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | | novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. | Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme, etc. |
| Produção de textos ¹⁰ | Construção da textualidade | Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. |
| | Relação entre textos | Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos |

¹⁰ Sugestão de Gêneros: contos, poemas, crônicas, texto dramático, narrativas, narrativas de aventura, ficção científica.

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | | (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Fono-ortografia Ortografia, regência, concordância nominal e verbal. Verbos – modos verbais Pontuação e ortografia (dificuldades específicas) | Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. |
| | Léxico/morfologia Formação de palavras com ou sem hífen. | Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras. |
| | Morfossintaxe | Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>**Termos da oração</p> <p>Frase, oração e período.</p> <p>Complementos verbais</p> <p> Vozes verbais</p> <p>Adjuntos adnominais x complementos nominais</p> <p> Complemento verbal</p> <p>Advérbios e expressões adverbiais</p> <p>Período simples x composto</p> <p> Período composto por coordenação e subordinação</p> | <p>constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).</p> <p>Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).</p> <p>Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--------------------------------|---|
| | | <p>sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p> <p>Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p> <p>Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.</p> |
| | Semântica | Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| | Coesão Pronomes (relativos) | Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de |

| | | |
|--|----------------------|---|
| | | uma cadeia de substituições lexicais. |
| | Modalização | Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) |
| | Figuras de linguagem | Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 16 - Matriz Curricular 9º ano

| Práticas de linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
|-------------------------------------|---|---|
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
| Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os | Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes |

| | | |
|--|--|--|
| | gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. | <p>sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos, etc.</p> <p>Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> |
| | <p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p> <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> |
| | <p>Relação entre textos</p> | <p>Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | uso de ferramentas de curadoria. |
| | Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica | Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| | Efeitos de sentido | <p>Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).</p> <p>Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p> |
| | Efeitos de sentido Exploração da multissemiótica | Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | | ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros. |
| CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO | | |
| Produção de textos ¹¹ | Estratégias de produção: planejamento de textos informativos. | Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consulta a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados). |
| | Estratégia de produção: | Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), |

¹¹ Sugestão de gêneros textuais: Reportagem, texto argumentativo, texto de opinião, textos publicitários, entrevistas etc.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>textualização de textos informativos</p> | <p>organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.</p> |
| | <p>Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos</p> | <p>Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido (a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> |
| | <p>Textualização de textos</p> | <p>Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de</p> |

| | | |
|-----------|---|---|
| | argumentativos e apreciativos | produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. |
| | Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. | Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio, etc. |
| Oralidade | Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados. | Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p> |
| | <p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.</p> | <p>Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| Análise linguística/semiótica | Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa. | Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. |
| | Estilo | Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. |
| | Modalização | Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. |
| CAMPO DA VIDA PÚBLICA | | |
| Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos. | Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).</p> |
| | <p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.</p> | <p>Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade. |
| | <p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros</p> <p>Apreciação e réplica</p> | <p>Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.</p> |
| | <p>Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.</p> | <p>Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando</p> |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | | dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas. |
| Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. | Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção. |
| Oralidade | Escuta | Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | <p>Apreender o sentido geral dos textos</p> <p>Apreciação e Réplica</p> <p>Produção/Proposta</p> <p>Conversação espontânea</p> <p>Procedimentos de apoio à compreensão</p> <p>Tomada de nota</p> | <p>validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p> <p>Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.</p> <p>Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p> |
| Análise linguística/semiótica | Movimentos argumentativos e força de argumentos | Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Textualização</p> <p>Progressão temática</p> <p>Modalização</p> | <p>(sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p> <p>Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.</p> <p>Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.</p> <p>Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente,</p> |
|--|--|--|

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | | efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”). |
| Leitura | Curadoria de informação | Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis. |
| Produção de textos | Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. | Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações. |
| CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO | | |
| Leitura | Relação entre textos | Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos |

| | | |
|--|--|---|
| | | de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. |
| | Estratégias de leitura Apreciação e réplica | Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. |
| | Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos | Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | de recursos linguísticos e multissemióticos. | sua realização como peça teatral, novela, filme, etc. |
| Produção de textos ¹² | Construção da textualidade | Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. |
| | Relação entre textos | Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | |
| Análise linguística/semiótica | Fono-ortografia Ortografia, regência, | Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do |

¹² Sugestão de gêneros: contos, poemas, crônicas, texto dramático, narrativas, narrativas de aventura, ficção científica.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>concordância nominal e verbal.</p> <p>Verbos – modos verbais</p> <p>Pontuação e ortografia</p> <p>(dificuldades específicas)</p> | <p>período.</p> |
| | <p>Léxico/morfologia</p> <p>Formação de palavras com ou sem hífen.</p> | <p>Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras.</p> |
| | <p>Morfossintaxe</p> <p>Termos da oração</p> <p>Predicativo do sujeito x predicativo do objeto</p> <p>Verbos de ligação</p> <p>Regência verbal</p> <p>Complementos verbais</p> <p>Adjuntos adnominais x complementos nominais</p> <p>Complemento verbal</p> | <p>Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.</p> <p>Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.</p> <p>Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.</p> <p>Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Advérbios e expressões adverbiais</p> <p>Período simples x composto</p> <p>Período composto por coordenação e subordinação</p> | <p>adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p> <p>Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.</p> <p>Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | sequencial: conjunções e articuladores textuais. |
| | Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe | Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. |
| | Semântica | Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| | Coesão | Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. |
| | Colocação pronominal | |
| | Conjunções/conectivos | Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). |
| | Figuras de linguagem | Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. |
| | Variação linguística | Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

6.9 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3º ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso 18 março 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação**. Brasília (DF), 2006 v.1; il.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. PCNs**. Brasília: MEC,

CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das Letras: A escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

_____. & CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: A escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

FREITAS, M.T.M. et al. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. *In* FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NEVES, M. H. de M. **Que Gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português.** 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Educação em Língua Materna: Sociolinguística na Sala de Aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TORODOV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso.** São Paulo: Marins Fontes, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus;** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

TRIVELATO, S. L. F. Perspectivas para a formação de professores. *In:* TRIVELATO, S. L.F. (Org.). **3ª Escola de verão para professores de prática de ensino de física, química e biologia.** São Paulo: FEUSP, 1995. p. 35-48

VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: A mediação segundo Feurestein.** São Paulo: Ed. Senac, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In* VYGOTSKY, Lev Semonovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevicht. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria de Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

Prof^a. Esp. Elisandra A. Giacomel

7.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

A Língua Inglesa sempre foi considerada uma língua internacional, quase que universal, uma vez que é oficial em mais de 55 países. Considera-se ainda que, como segunda língua, é falada em mais de 60 países, ou seja, milhões de pessoas no mundo comunicam-se por meio dela.

No Brasil, a Língua Inglesa inicia sua trajetória escolar em meados do século XIX, juntamente com outras línguas que apareciam nos currículos. As LDBs, tanto a de 1961 quanto a de 1971 não incluíram a Língua Estrangeira no currículo, qualquer que fosse ela, o que para muitos estudiosos foi um grande retrocesso no ensino.

Esse contexto muda quando, na LDB de 1996, aparece a obrigatoriedade de uma LEM (Língua Estrangeira Moderna). Essa mudança evolui ao longo dos anos, aparecendo em outros documentos como os PCNs e os DCNs, com orientações diversificadas. Os documentos consideravam a exigência de que a Língua Estrangeira Moderna fosse o inglês, entretanto deixava uma lacuna que poderia ser definida pelos Sistemas Municipais de Ensino.

Assim, respeitando as decisões dos Sistemas, a discussão sobre qual a LEM a ser incluída no currículo ficou por conta dos municípios, impactando diretamente na ideia de sequencialidade desejada.

7.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA INGLESA

Atualmente, a decisão de qual Língua Estrangeira deverá ser incluída no currículo muda significativamente, o que passa a ser considerado uma conquista para o ensino no Brasil. A então Língua Estrangeira Moderna passa agora a ser considerada apenas como Língua Inglesa.

Outras línguas estrangeiras podem ser contempladas no currículo de forma optativa, desde que se garanta a obrigatoriedade do Inglês no ensino fundamental-anos finais.

“A Base Nacional Comum Curricular considera que alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou miscigenada, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico.” (BRASIL, 2017, p. 239).

No que tange às provocações, os debates em relação aos conceitos e terminologias, a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês. Nesse sentido, passa-se a considerar a Língua Inglesa como língua franca.

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco se trata de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 239).

Dessa forma, a proposta que ora se apresenta considera, assim como na BNCC, o inglês como língua franca, desvinculando-a da noção de pertencimento de um ou outro país, território ou cultura. O uso da Língua Inglesa passa a ser legítimo ao uso em seu contexto local, destacando-se a sua interculturalidade, respeitando às diferenças, atribuindo a ela o uso social da linguagem, de forma crítico-reflexiva sobre os diferentes modos de ver o mundo, o outro e a si mesmo.

7.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA INGLESA

Todas as estratégias para o ensino da língua inglesa devem ter por base o texto, o qual assume a centralidade do processo, garantindo a contextualização necessária ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Brown (1994) observa a ineficácia do ensino de gramática e regras, principalmente nos anos iniciais, devido à imaturidade cognitiva da criança para a aprendizagem de normas e abstrações, assim como Carvalho (2005) considera que o pequeno estudante aprende rapidamente, mas esquece o aprendido na mesma velocidade, uma vez que seu período de atenção é muito curto, e sua tolerância à frustração é muito baixa, o que se amplia já no final do Ensino Fundamental – anos iniciais e a escrita se fará de forma progressiva.

O ensino de Língua Inglesa pela BNCC contempla apenas os anos finais, entretanto nessa proposta considerou-se o ensino da língua do 1º ao 9º ano. Mesmo compreendendo que alguns municípios não atendem à demanda de 1º ao 5º, mas buscando garantir que o contexto regional seja considerado e validado, caso esses municípios, posteriormente, decidam por inseri-la e regulamentá-la em seus sistemas de ensino.

Dessa forma, o estudo da língua nos anos iniciais deve ser centrado na construção de conhecimento na Língua Inglesa, de forma espontânea e dinâmica, valorizando as situações comunicativas, a assimilação de vocábulos aos seus usos cotidianos e a representação visual e escrita desses.

Já nos anos finais, podem-se encontrar dois cenários: os estudantes que já estão familiarizados com a Língua Inglesa, uma vez que tiveram contato com a mesma durante os anos iniciais e aquele estudante que entrará em contato apenas no 6º ano.

Para ambos, reforça-se a necessidade de estruturar um planejamento que valorize as conquistas e enfatize a importância do conhecimento da língua para acesso ao mundo através do seu uso social e político.

Nos anos finais, a estrutura de ensino da Língua Inglesa se torna mais densa, uma vez que o estudante já tem capacidade cognitiva e maturidade para essa aprendizagem, cujo objetivo é formar leitores proficientes, com habilidades

desenvolvidas que os tornem capazes de se desenvolverem nesse idioma, bem como a compreensão das regras linguísticas, dos diferentes gêneros textuais para que desenvolvam a competência comunicativa esperada.

7.4 ABORDAGEM SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA LÍNGUA INGLESA

Uma vez que o mundo contemporâneo mostra-se multicultural, a Língua Inglesa também passa a ser concebida nas práticas de multiletramentos e multissemoses, concebendo a língua como construção social do sujeito falante pluri/multilíngue e suas características multiculturais.

Essa nova proposta rompe com o paradigma da abordagem de ensino da língua, uma vez que não há um “inglês melhor” para ser trabalhado em sala de aula, mas um inglês legitimado pelas diferentes formas de expressão, agregando ao ensino do inglês um *status* que rompe com o modelo “ideal” e passa a considerar a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua, rompendo com aspectos relativos à precisão e à proficiência linguística.

Agreguem-se a esse ensino, assim como em Língua Portuguesa e demais componentes curriculares, os gêneros contemporâneos de produção e atuação midiática e tecnológica como: *e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, detonado, trailer, trailer honesto, playlists, podcasts, gifs, meme, fanfic, vlogs, political remix, charge* digital, etc. Ampliam-se, assim, os aspectos da diversidade cultural e das variações regionais e reforçam-se os aspectos de uma linguagem cada vez mais multissemiótica e multimidiática.

7.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS DA LÍNGUA INGLESA

Buscando garantir o desenvolvimento pleno das habilidades necessárias para o Ensino da Língua Inglesa, a proposta está organizada em Unidades Temáticas que

se repetem e são ampliadas pelas habilidades. Todas as Unidades Temáticas foram pensadas a partir dos eixos da Matriz Curricular de Língua Inglesa para o ensino Fundamental, anos iniciais e finais. A organização dos eixos compreende:

EIXO ORALIDADE: envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser consideradas. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizadas, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas. Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa.

O EIXO LEITURA aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que nos circulam diversos campos e esferas da sociedade. As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa

compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

O EIXO ESCRITA consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

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

O EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses,

agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2017, p. 243-245).

7.6 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETOS DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

Os objetos do conhecimento são apresentados na proposta tendo por base as Unidades Temáticas organizadas pelos eixos, os quais servirão de referência para a construção dos planejamentos anuais, semestrais, mensais e até do plano de aula do professor, observando-se as particularidades locais.

A partir dos objetos do conhecimento, será necessário rever as relações entre a língua, território e cultura, uma vez que os falantes do inglês já não se encontram apenas em países em que essa língua é considerada oficial, reforçando, novamente, a função social da língua.

Além disso, a perspectiva de ampliação do letramento contempla em seus objetivos o multiletramento, ou seja, as práticas do mundo digital entrelaçadas às diferentes semioses e linguagens.

7.7 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA INGLESA

Em todas as etapas há de se considerar a ação lúdica no processo, o uso dos recursos multimidiáticos para facilitar o desenvolvimento das atividades que busquem garantir o pleno desenvolvimento das habilidades propostas. Uma vez que a riqueza de gêneros como cantigas, músicas, narrativas visuais, situações comunicacionais, filmes, jogos entre outras, aproximam o estudante ao universo da

língua inglesa e que podem ser ampliadas no desenvolvimento das habilidades necessárias até o final do 9º ano.

Os eixos apresentados articulam-se e inter-relacionam-se às unidades temáticas, objetos do conhecimento e as habilidades do componente, os quais visam o desenvolvimento pleno de competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental conforme segue:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p. 246).

7.8 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DA LÍNGUA INGLESA

Reafirma-se a necessidade de as práticas de ensino-aprendizagem estarem focadas no desenvolvimento sistêmico do estudante, ampliando a perspectiva de uma avaliação formativa, capaz de proporcionar resultados reais relacionados ao processo de construção do conhecimento, o qual é ampliado ano após ano, garantindo a perspectiva de um currículo integral e espiralado, como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado.

Uma vez orientado para perspectiva da avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem, o trabalho do professor estará no processo de mediação do desenvolvimento das habilidades, considerando a evolução contínua de seus estudantes e o uso social da língua e suas variantes.

É importante considerar que as especificações dos objetos do conhecimento são uma sugestão à proposta de trabalho do professor. Observando que os eixos se inter-relacionam na proposta, adequando, sempre, o objeto do conhecimento a um gênero textual, conforme estabelecido nos quadros da matriz curricular de 1º ao 9º ano.

Quadro 01 – Matriz Curricular 1º ANO

| Ano: 1º ano | | |
|---|---|--|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p> | | |
| Interação discursiva | <p>Construção de laços afetivos e convívio social.</p> <p><i>What is your name?</i></p> <p><i>My name is....</i></p> <p><i>Greetings (Hi, Hello, Bye).</i></p> <p><i>My School..., my classroom, teacher,</i></p> | <p>Interagir em situações de intercâmbio oral (simples), demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p> <p>Interagir em atividades de caráter lúdico-pedagógico.</p> <p>Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre os amigos e a escola.</p> |

| | | |
|------------------|--|--|
| | <i>friend, boy and girl, commands: stand up, sit down, silence please, pay attention.</i> | |
| Compreensão oral | <p>Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, com a mediação do professor.</p> <p><i>My pets</i> <i>Colors;</i> <i>Numbers 1 to 10</i></p> | <p>Coletar e apresentar informações, perguntando e respondendo sobre temas de uso cotidiano.</p> <p>Relacionar elementos sonoros com sua representação escrita.</p> <p>Estabelecer relação entre a linguagem oral e a imagem.</p> <p>Compreender os comandos em língua inglesa, executando-os com certa autonomia, desenvolvendo gosto pela comunicação em inglês.</p> |
| Produção oral | Produção de textos orais, com a mediação do professor. | Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e |

| | | |
|--|---|--|
| | <p><i>I am...</i></p> <p><i>Nouns and Adjectives:</i></p> <p><i>My face (ears, eyes, mouth, nose, hair, head)</i></p> <p><i>Shapes</i></p> <p><i>Animals (sea or pets or farm)</i></p> <p><i>Family</i></p> | <p>de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p>Identificar e descrever objetos e imagens, através da linguagem não verbal.</p> <p>Falar de si e sua família, respeitando a diversidade étnico-cultural.</p> <p>Praticar canções e rimas, cantando cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.</p> <p>Usar linguagem corporal como suporte à produção oral.</p> |
|--|---|--|

EIXO LEITURA – Práticas de participação em situações de leituras próprias de atividades vivenciadas pelas crianças, de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|---|---|---|
| <p>Estratégias de Leitura</p> | <p>Compreensão geral de textos não verbais. <i>(skimming /prediction).</i></p> <p>Partilha de leitura com a mediação do professor.</p> <p><i>I like</i> <i>Singular and Plural</i> <i>Parts of the body</i> <i>Fruits/food</i> <i>Colors</i> <i>Numbers</i></p> | <p>Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.</p> <p>Identificar o termo ou o assunto abordado e fazer inferências quanto ao significado por uma imagem ou uma sequência de imagens.</p> <p>Formular hipóteses sobre o desenrolar de fatos em uma sequência de imagens ou recursos midiáticos verbo-visuais.</p> <p>Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> |
| <p>EIXO ESCRITA – Apropriação e prática da escrita de vocábulos em Língua Inglesa, relacionados ao cotidiano dos alunos,</p> | | |

em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor e articulada com conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|--|---|---|
| Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita compartilhada e autônoma | Iniciação à produção escrita de vocábulos em Língua Inglesa com mediação do professor. <i>Name - Last Name</i> | Escrever o próprio nome, o nome dos colegas ou preencher fichas de identificação. |
|--|---|---|

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Estudo do léxico como reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa com base no uso de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.

| | | |
|------------------|---|--|
| Estudo do Léxico | Construção de repertório lexical Pronúncia | Reconhecer “sílabas tônicas(<i>stress</i>) em vocábulos relacionados ao uso cotidiano da língua. |
|------------------|---|--|

| | | |
|---|---|---|
| | <p><i>What is it?</i></p> <p><i>a... an,,,</i></p> <p><i>This is my...</i></p> <p><i>What color/animal/Fruit/Number etc.</i></p> <p><i>It's ...</i></p> | <p>Reconhecer entonação em frases como recurso de comunicação.</p> <p>Identificar e (re)produzir palavras isoladas, frases simples, cantigas, quadrinhas e canções, timas, aliteraões, assonâncias e seus efeitos de sentido.</p> |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| <p>A língua Inglesa no mundo</p> | <p>Presença do inglês no cotidiano</p> | <p>Identificar a presença de língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial, através de músicas, desenhos animados ou recursos midiáticos verbo-visuais.</p> |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019)

Quadro 2 – Matriz Curricular 2º ANO

| Ano: 2º ano | | |
|---|---|--|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p> | | |
| Interação discursiva | <p>Construção de laços afetivos e convívio social.</p> <p><i>Greetings (good morning, afternoon, evening and good night)</i></p> <p><i>Excuse.me, thank you or thanks, sorry.</i></p> | <p>Interagir em situações de intercâmbio oral (simples), demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p> <p>Interagir em atividades de caráter lúdico-pedagógico.</p> <p>Compreender com certa autonomia e com mediação do</p> |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | <p>professor, vocábulos do uso cotidiano.</p> <p>Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p> |
| Compreensão oral | <p>Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, com a mediação do professor.</p> <p><i>What's your name?</i> <i>I'm – I am...</i> <i>What is it?</i> <i>It's ... (colors, animals, numbers, nouns)</i></p> | <p>Coletar e apresentar informações, perguntando e respondendo sobre si e os outros.</p> <p>Relacionar elementos sonoros com sua representação escrita.</p> <p>Estabelecer relação entre áudio e imagem em uma sequência de imagens ou recursos midiáticos verbo-visuais</p> <p>Identificar palavras-chaves em canções e rimas, compreendendo com certa autonomia cantigas, letras de canção entre outros gêneros do uso cotidiano, considerando a situação comunicativa.</p> |

| | | |
|---------------|---|---|
| | | |
| Produção oral | <p>Produção de textos orais, com a mediação do professor.</p> <p><i>Family</i></p> <p><i>Farm Animals</i></p> <p><i>This is my ...</i></p> <p><i>Numbers (Review)</i></p> <p><i>Parts of the body</i></p> | <p>Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos e preferências.</p> <p>Identificar e descrever objetos e imagens</p> <p>Falar de si e sua família.</p> <p>Praticar canções e rimas.</p> <p>Usar linguagem corporal como suporte à produção oral.</p> <p>Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, histórias apresentadas pelo professor.</p> |

EIXO LEITURA – Práticas de participação em situações de leituras próprias de atividades vivenciadas pelas crianças, de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|---------------------|--|---|
| Práticas de Leitura | <p>Estratégias de Leitura. <i>(skimming /prediction)</i></p> <p>Partilha de leitura com a mediação do professor.</p> <p>Apreciação estética/Estilo</p> <p><i>My toys (doll(s), ball(s), car(s), teddy bear(s), others...</i></p> | <p>Identificar o termo ou o assunto abordado e fazer inferências quanto ao significado por uma imagem ou uma sequência de imagens.</p> <p>Apreciar imagens e outros textos de linguagem visual formulando hipóteses sobre o desenrolar de fatos em sequência.</p> <p>Identificar imagens relacionadas a um campo semântico.</p> <p>Formular hipóteses sobre o desenrolar de fatos em uma sequência de imagens ou recursos midiáticos verbo-visuais.</p> |
|---------------------|--|---|

Food (hot dog, cookies, cake, coffee, milk, juice, snacks, sandwich, carrot cake, cupcake)

I like/dislike...

Review: Colors, numbers, toys, body parts.

Means of transportation (car, bike, motorcycle, truck, train, boat, bus, plane,)

Articles: a, an

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|----------------|--|--|
| <p>Escrita</p> | <p>Iniciação à apropriação da escrita em Língua Inglesa.</p> <p><i>My toys (doll(s), ball(s), car(s), teddy bear(s), others...</i></p> <p><i>Food (hot dog, cookies, cake, coffee, milk, juice, snacks, sandwich, carrot cake, cupcake)</i></p> <p><i>Review: Colors, numbers, toys, body, big and small.</i></p> <p><i>Means of transportation (car, bike, motorcycle, truck, train, boat, bus, plane...)</i></p> | <p>Escrever o próprio nome, o nome dos colegas ou preencher fichas de identificação.</p> <p>Planejar e produzir, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos e registros, através de meios digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa: tema, assunto e finalidade do texto.</p> |
|----------------|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</p> | | |
| Estudo do Léxico | Construção de repertório lexical | <p>Reconhecer “stress” (sílabas tônicas) em palavras.</p> <p>Reconhecer entonação em frases.</p> <p>Reproduzir palavras isoladas e frases simples.</p> |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| Dimensão Intercultural | <p>Língua Inglesa no mundo.</p> <p><i>Variedades linguísticas e estrangeirismos.</i></p> | <p>Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 3 – Matriz Curricular 3º ANO

| Ano: 3º ano | | |
|---|---|-------------|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p> | | |
| Interação discursiva | Construção de laços afetivos e convívio | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>social</p> <p>Funções e usos da língua inglesa em sala de aula</p> <p><i>Classroom language/ family language and friends.</i></p> <p>Identificar alguns jogos e brincadeiras;</p> <p>Rever alguns comandos;</p> <p>Apresentar-se;</p> <p>Entregar objetos e agradecer;</p> <p>Trabalhar o uso do <i>like</i> e <i>I don't like</i></p> | <p>Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p> <p>Usar linguagem corporal em situações de intercâmbio oral e simples.</p> <p>Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.</p> <p>Interagir em atividades de caráter lúdico-pedagógico.</p> <p>Coletar e apresentar informações perguntando e respondendo sobre temas cotidianos.</p> <p>Compreender e empregar comandos relacionados ao contexto escolar;</p> <p>Diferenciar a ideia de gostar e não gostar;</p> |
|--|---|--|

| | | |
|------------------|--|---|
| | Trabalhar os objetos escolares; | Desenvolver a capacidade de interpretar e analisar desenhos e sons e executar enunciados simples; |
| Compreensão oral | <p>Estratégias de compreensão de textos orais: música, games, flashcards, etc.</p> <p><i>Literatura infantil</i></p> <p><i>Poemas</i></p> <p><i>História em quadrinhos</i></p> <p><i>Pequenos diálogos</i></p> | <p>Identificar o assunto ou a informação principal em textos orais e simples;</p> <p>Identificar palavras chaves em textos orais e simples;</p> <p>Discriminar diferentes locutores em textos orais;</p> <p>Identificar temáticas em canções e rimas;</p> <p>Identificar palavras chaves em canções e rimas;</p> <p>Estabelecer relação entre áudio e imagem;</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | |
| Produção oral | <p>Produção de textos orais, com a mediação do professor;</p> <p><i>Identificação de objetos;</i></p> <p><i>Family;</i></p> <p><i>Apresentação das daily routines (escola \ casa);</i></p> <p><i>Apresentação das foods;</i></p> <p><i>Means of Transportation;</i></p> | <p>Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotina.</p> <p>Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p> <p>Identificar objetos ou imagens.</p> <p>Falar sobre si, sua família e outras pessoas.</p> <p>Falar sobre temas cotidianos.</p> <p>Identificar os diferentes meios de transporte.</p> |
| EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes | | |

suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|----------------------------|---|--|
| <p>Compreensão escrita</p> | <p>Memorização da escrita e tradução;</p> <p>Escrita de vocábulos em geral</p> <p>Grafia dos números; singular e plural;</p> <p>Partes da casa;</p> <p><i>Means of communications;</i></p> <p><i>Means of Transportation</i></p> <p><i>Toys, colors, school objects</i></p> | <p>Relacionar figuras com a escrita em inglês.</p> <p>Escrever palavras e frases simples.</p> <p>Estabelecer noção de quantidade com palavra escrita.</p> <p>Reconhecer a escrita dos cômodos que compõem a casa.</p> <p>Identificar a escrita dos meios de comunicação.</p> <p>Listar os diferentes tipos de transporte.</p> <p>Listar diferentes roupas e suas respectivas cores.</p> <p>Nomear diversos brinquedos.</p> |
|----------------------------|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>Estabelecer a relação entre o vocabulário apresentado com a quantidade e cores.</p> <p>Responder aos comandos solicitados;</p> |
| <p>EIXO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO: Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos: oralidade, leitura, e dimensão intercultural.</p> | | |
| <p>Conhecimentos Linguísticos</p> <p>Estudo do léxico</p> <p>Gramática</p> | <p>Construção de repertório Lexical</p> <p>Pronúncia</p> <p><i>Pronouns</i></p> <p><i>Verb to be</i></p> <p><i>Imperative form</i></p> | <p>Construir Repertório relativo às expressões usadas em sala de aula, temas do cotidiano, sociais e culturais e repertório relativo aos adjetivos;</p> <p>Reconhecer aspectos do inventário sonoro da Língua Inglesa.</p> <p>Reconhecer “<i>stress</i>” em palavras.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Reconher entonação em frases.</p> <p>Reproduzir palavras isoladas e frases simples.</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia das palavras da Língua Inglesa e da Língua Materna.</p> <p>Empregar os pronomes pessoais para discriminar os sujeitos em uma oração</p> <p>Identificar pronomes interrogativos.</p> <p>Empregar pronomes interrogativos para coletar informações específicas.</p> <p>Empregar estruturas interrogativas no presente simples para verificar informações.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>Empregar estruturas afirmativas e negativas como respostas às perguntas de verificação.</p> <p>Empregar o modo imperativo para solicitar, ordenar, aconselhar, desejar etc.</p> |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| <p>Dimensão Cultural</p> <p>Língua Inglesa no Mundo</p> | <p>Construção do Conhecimento</p> <p><i>Países que tem a Língua Inglesa como Língua materna e/ ou oficial</i></p> | <p>Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>Reconhecer distintas manifestações culturais;</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | Reconhecer o alcance da Língua Inglesa no mundo: como língua materna e /ou oficial. |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 4 – Matriz Curricular 4º ANO

| Ano: 4º ano | | |
|--|------------------------|-------------|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. | | |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| <p>Interação discursiva</p> | <p>Construção de laços afetivos e convívio social;</p> <p>Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language, family, friends, city, neighborhood</i>);</p> <p>Funções e usos da língua inglesa (<i>days of the week, months of the year, seasons</i>).</p> | <p>Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa;</p> <p>Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade;</p> <p>Reconhecimento da estrutura textual do vocabulário referente aos dias da semana, meses do ano e estações.</p> |
|-----------------------------|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| Compreensão oral | Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo. | <p>Nomear os cumprimentos e interagir com os colegas em sala de aula, aplicando-os em uma situação comunicativa;</p> <p>Reconhecer o vocabulário de sala de aula para identificar objetos do ambiente, comandos, instruções, obtendo informações relativas à rotina da classe.</p> |
| Produção oral | Produção de textos orais, com a mediação do professor. | <p>Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas;</p> <p>Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p> |
| <p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p> | | |

| | | |
|--|--|--|
| Estratégias de leitura | Hipóteses sobre a finalidade de um texto; Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>). | Reconhecer o assunto e as informações principais em textos sobre temas cotidianos, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo. |
| Práticas de leitura e construção de repertório lexical | Construção de repertório lexical e autonomia leitora. | Reconhecer e utilizar as formas da língua inglesa para expressar informações pessoais, gostos, preferências e rotinas. |
| Atitudes e disposições favoráveis do leitor | Partilha de leitura, com mediação do professor. | Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. |

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|--|---|--|
| Estratégias de escrita: pré-escrita | Planejamento do texto: organização de ideias. | Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. |
| Práticas de escrita | Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor. | Planejar e produzir textos curtos ou diálogos com a intermediação do professor. |
| <p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural</p> | | |
| Estudo do léxico | Construção de repertório lexical; Pronúncia. | Construir repertório relativo às expressões usadas para convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula; Reconhecer a pronúncia das palavras na língua inglesa e suas |

| | | |
|---|--|--|
| | | possíveis variações linguísticas. |
| Gramática | Pronomes Pessoais; Modo Imperativo. | Utilizar os pronomes pessoais para identificar as pessoas do discurso; Reconhecer e empregar os conteúdos em construções textuais escritas e orais; Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |

| | | |
|--|--|---|
| A língua inglesa no mundo | Importância cultural da língua inglesa no mundo globalizado. | Reconhecer a língua inglesa como língua franca desmistificando o padrão linguístico de países nativos. |
| A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira - comunidade | Presença da língua inglesa no cotidiano. | Identificar o uso da língua inglesa e sua influência no aspecto cultural brasileiros, através dos diferentes meios comunicativos. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 5 – Matriz Curricular 5º ANO

| Ano: 5º ano | | |
|----------------------|--|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| Interação discursiva | Apresentação de modalidades esportivas dentro e fora do cotidiano escolar. | Nomear os diferentes esportes expressando preferências e gostos pessoais. |

| | | |
|---|--|---|
| Compreensão oral | Explanação sobre as profissões existentes na família e na comunidade; | Identificar as diferentes profissões e apontar as funções atribuídas a cada uma. |
| Produção oral | Produção de textos orais, relacionados aos lugares da cidade, com a mediação do professor. | Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para perguntar a respeito de lugares e explicar direções, bem como elencar estabelecimentos e localizações. |
| <p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p> | | |
| Estratégias de leitura | Reconhecimento e associação de textos verbais e não verbais sobre o vocabulário referente às partes da casa; | Demonstrar por meio de recursos visuais, como maquetes, cartazes, <i>flashcards</i> , os conhecimentos adquiridos em relação ao objeto de conhecimento; |

| | | |
|--|--|---|
| | Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>). | Identificar informações gerais e específicas de um texto (palavras cognatas e falsos cognatos). |
| Práticas de leitura e construção de repertório lexical | Construção de repertório lexical através de abordagem da música como um instrumento de expressão para fixação de verbos. | Reconhecer a estruturação do verbo <i>To be</i> através do gênero textual música |
| Atitudes e disposições favoráveis do leitor | Partilha de leitura, com mediação do professor. | Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica; Participar de trocas de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. |

EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Estratégias de escrita: pré-escrita | Planejamento do texto: organização de ideias. | Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. |
| Práticas de escrita | Produção de textos escritos, em formatos diversos, referentes às disciplinas escolares com a mediação do professor. | Planejar e produzir textos curtos ou diálogos com a intermediação do professor. |

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

| | | |
|------------------|--|---|
| Estudo do léxico | <p>Construção de repertório lexical;</p> <p>Pronúncia.</p> | <p>Construir repertório relativo às expressões usadas para convívio social e o uso da língua inglesa em ações no presente simples;</p> <p>Reconhecer a pronúncia dos verbos na língua inglesa e suas possíveis variações.</p> |
| Gramática | <p><i>Verbo To be;</i></p> <p><i>Verbos regulares;</i></p> <p><i>Verbos no presente simples.</i></p> | <p>Utilizar os verbos para comunicar-se, reconhecendo a diferença entre as pessoas do discurso;</p> <p>Reconhecer e empregar os conteúdos em construções textuais escritas e orais.</p> |

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a

| | | |
|--|---|--|
| valorização da diversidade entre os povos. | | |
| A língua inglesa no mundo | Identificação da cultura alimentar e sua origem nos mais diversos países. | Identificar os mais diversos tipos de comidas relacionando-as aos países de origem. |
| A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira - comunidade | Reconhecimento de estrangeirismos. | Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/ comunidade (palavras, expressões e esferas de circulação e consumo) e seu significado. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 06 – Matriz Curricular 6º ANO

| Ano: 6º ano | | |
|------------------|------------------------|-------------|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| | | |

EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

| | | |
|----------------------|--|---|
| Interação discursiva | <p>Construção de laços afetivos e convívio social</p> <p><i>Gêneros textuais: apresentação pessoal, crachá, saudações.</i></p> | <p>Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.</p> |
| | <p>Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)</p> <p><i>Uso de expressões de sala de aula:</i></p> | <p>Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | <p><i>How can I say.... in English , Can I go ..., sit down, open your books, matérias escolares, horas e datas;</i></p> <p><i>Animais de estimação, Dias da semana, Meses do ano, Cores, Partes do corpo, Esportes, Atividades de lazer, Partes da casa.</i></p> | |
| Compreensão oral | <p>Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo</p> <p><i>Dramatizações/enquetes, Like and Dislikes.</i></p> | <p>Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Produção oral | <p>Produção de textos orais, com a mediação do professor.</p> <p><i>Dramatizações/enquetes, Membros da família,</i></p> | <p>Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.</p> <p>Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.</p> |
| <p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p> | | |
| Estratégias de leitura | Hipóteses sobre a finalidade de um texto | Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização |

| | | |
|--|--|--|
| | | textual e pistas gráficas. |
| | Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>). | Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. Localizar informações específicas em texto. |
| Práticas de leitura e construção de repertório lexical | Construção de repertório lexical e autonomia leitora | Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i>) para construir repertório lexical. Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. |

| | | |
|---|--|---|
| Atitudes e disposições favoráveis do leitor | Partilha de leitura, com mediação do professor. <i>Alfabeto</i> | Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. |
| <p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas</p> | | |
| Estratégias de escrita: pré-escrita | Planejamento do texto: <i>brainstorming</i> | Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto. |
| | Planejamento do texto: organização de ideias | Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | <p><i>Observação: os conhecimentos trabalhados no Eixo de Oralidade deverão ser retomados no Eixo Escrita tanto nas estratégias de pré-escrita quanto nas práticas de escrita.</i></p> | |
| <p>Práticas de escrita</p> | <p>Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.</p> <p><i>Gêneros textuais: Recados, bilhetes, calendário, cartões, agenda, carta, e-mail, diário de bordo, blogs post /diário pessoal.</i></p> | <p>Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i>, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p> |

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

| | | |
|------------------|----------------------------------|--|
| Estudo do léxico | Construção de repertório lexical | <p>Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).</p> |
| | Pronúncia | Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas. |

| | | |
|-----------|--|--|
| | | |
| Gramática | Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa). | Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias. Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso. |
| | Imperativo | Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções. |
| | Caso genitivo ('s) | Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s. |

| | | |
|---|--|--|
| | <p><i>Adjetivos possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes Pessoais, artigos definidos, Plural dos substantivos, verbo To Be, Advérbios at, always, never, sometimes, Presente Contínuo e Caso Genitivo, Números ordinais e cardinais.</i></p> | |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| <p>A língua inglesa no mundo</p> | <p>Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial;</p> | <p>Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p><i>Vocabulário</i></p> <p><i>Países e nacionalidades</i></p> | |
| <p>A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</p> | <p>Presença da língua inglesa no cotidiano</p> <p><i>Dias da semana, Meses do ano, Esportes, Atividades de lazer, Estações do ano. Estrangeirismos.</i></p> | <p>Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.</p> <p>Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.</p> |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 7 – Matriz Curricular 7º ANO

| Ano 7º ano | | |
|---|---|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p> | | |
| Interação discursiva | Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula | Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos. |
| | Práticas investigativas | Entrevistar os colegas e ou membros da comunidade escolar para conhecer suas histórias de vida. |
| | Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo | Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, |

| | | |
|---|---|--|
| | | entre outros. |
| Produção oral | Produção de textos orais, com mediação do professor. | Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. |
| <p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.</p> | | |
| Estratégias de leitura | Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>). | <p>Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.</p> <p>Identificar a(s) informação (ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | Construção do sentido global do texto | Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. |
| Práticas de leitura e pesquisa | Objetivos de leitura | Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. |
| | Leitura de textos digitais para estudo Reflexão sobre gêneros textuais | Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. Reconhecer e ou/ descrever o gênero do texto, com base em suas características gráfico-visuais; elementos linguísticos e de estilo. |
| <p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os</p> | | |

| | | |
|--|---|---|
| conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. | | |
| Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita | Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor. | Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, <i>layout</i> e suporte). |
| | Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor. | Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto. |
| Práticas de escrita | Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor. | Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ <i>timelines</i> , biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros). |
| EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua | | |

| inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural. | | |
|---|---|--|
| Estudo do léxico | Construção de repertório lexical | Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (<i>in, on, at</i>) e conectores (<i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros). |
| | Pronúncia | Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (<i>-ed</i>). |
| | Polissemia | Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso. |
| Gramática | Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa). | Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade. |

| | | |
|--|--|--|
| | Pronomes do caso reto e do caso oblíquo | Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados. |
| | <p>Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)</p> <p>Imperativo</p> <p>Quantificadores</p> <p>Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa).</p> <p>Verb modal Can (presente e passado)</p> | <p>Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> para descrever habilidades (no presente e no passado).</p> <p>Reconhcer o uso do imperativo em enunciados de atividade, comandos e instruções;</p> <p>Utilizar, corretamente, <i>some, any, many, much</i>.</p> <p>Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas e descrever rotinas diárias.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| A língua inglesa no mundo | A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea. | Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. |
| Comunicação intercultural | Variação linguística | <p>Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.</p> <p>Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.</p> |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta, com base na BNCC (2019).

Quadro 8 – Matriz Curricular 8º ANO

| Ano: 8º ano | | |
|---|--|--|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| <p>EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.</p> | | |
| Interação discursiva | <p>Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa, conflito de opiniões e expressão de sentimentos).</p> <p><i>I agree, I disagree, I guess, I think, in my opinion</i></p> | <p>Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões, expressar sentimentos e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.</p> |
| | <p>Usos de recursos linguísticos e</p> | <p>Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas,</p> |

| | | |
|------------------|--|--|
| | paralinguísticos no intercâmbio oral. | hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral. |
| Compreensão oral | Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico. | Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. |
| Produção oral | Produção de textos orais com autonomia (Debates, entrevistas, teatro, música). | Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. |
| | <i>There to be</i> | Aplicar a estrutura do <i>there to be</i> em todos os tempos verbais |

EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em

| | | |
|---|--|---|
| <p>diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p> | | |
| <p>Estratégias de leitura</p> | <p>Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos</p> | <p>Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.</p> |
| <p>Práticas de leitura e fruição</p> | <p>Leitura de textos de cunho artístico/literário (poemas, blogs e música).</p> | <p>Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.</p> <p>Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.</p> |
| <p>Avaliação dos textos lidos</p> | <p>Reflexão pós-leitura (textos</p> | <p>Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | jornalísticos) | diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. |
| <p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p> | | |
| Estratégias de escrita: escrita e pós – escrita. | Revisão de textos com a mediação do professor | <p>Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).</p> <p>Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Práticas de escrita | Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas (Poemas, Blog). | Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , reportagens, histórias de ficção, blogs, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). |
| | Substantivos contáveis e incontáveis | Utilizar, de modo inteligível, corretamente, os substantivos contáveis e incontáveis, diferenciando-os. |
| <p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</p> | | |
| Estudo do léxico | Construção de repertório lexical (will | Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. |

| | | |
|-----------|--|---|
| | and going to) | |
| | Formação de palavras: prefixos e sufixos | Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa. |
| Gramática | Verbos para indicar o futuro (Will and going to) | Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões. |
| | Comparativos e superlativos | Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades. |
| | Quantificadores | Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> . |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | Pronomes relativos | Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (<i>who, which, that, whose</i>) para construir períodos compostos por subordinação; |
| | Revisão de tempos verbais do passado | Relatar fatos ocorridos identificando os verbos no passado; Revisar a estrutura gramatical dos verbos no tempo passado simples; Comparar ações do passado com o tempo presente e tempo futuro; |
| | Gerúndio | Conhecer as estruturas no gerúndio, aplicando-o em situações comunicativas, orais e escritas; |

| | | |
|---|---|--|
| | Verbos Modais | Compreender a estrutura dos verbos modais aplicando-os em sentenças e textos escritos e orais; |
| | Advérbios (modo, frequência, lugar, etc.) | Empregar os advérbios em sentenças e reconhecer seu significado; |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| Manifestações culturais | Construção de repertório artístico-cultural | Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. |
| Comunicação intercultural | Impacto de aspectos culturais na comunicação | Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

Quadro 09 – Matriz Curricular 9º Ano

| Ano: 9º ano | | |
|--|------------------------|-------------|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Habilidades |
| EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor. | | |

| | | |
|----------------------|--|---|
| Interação discursiva | Funções e usos da língua inglesa: persuasão | Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. |
| Compreensão oral | Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo. <i>Question tag</i> Publicidade/Propagandas impressas e em suportes midiáticos | <p>Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.</p> <p>Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.</p> <p>Reconhecer o uso das Question Tags na comunicação informal;</p> <p>Conhecer e compreender os recursos publicitários utilizados na mídia sonora como forma de persuasão do indivíduo e os</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | recursos linguísticos utilizados para se obter os resultados almejados. |
| Produção oral | Produção de textos orais com autonomia <i>Question tag</i> | Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto. |
| <p>EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p> | | |
| Estratégias de leitura | Recursos de persuasão | Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de |

| | | |
|---|--|---|
| | | convencimento. |
| | <p>Recursos de argumentação</p> <p>Artigos de opinião; Dissertação;</p> <p>Carta/e-mail do leitor;</p> <p>Editorial; Crônica argumentativa;</p> <p>Resenha crítica, etc.</p> | <p>Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística impressa ou virtual.</p> <p>Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam na esfera jornalística impressa ou virtual.</p> |
| Práticas de leitura e novas tecnologias | Informações em ambientes virtuais | Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. |

| | | |
|--|--|---|
| Avaliação dos textos lidos | <p>Reflexão pós-leitura</p> <p>Presente perfeito</p> <p>Passado perfeito</p> | <p>Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p> <p>Comparar ações completas com aquelas ainda em andamento em textos escritos.</p> |
| <p>EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.</p> | | |
| Estratégias de escrita | Escrita: construção da argumentação | <p>Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | |
| | Escrita: construção da persuasão | Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão). |
| Práticas de escrita | Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas. | Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. |
| <p>EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.</p> | | |

| | | |
|------------------|---|--|
| Estudo do léxico | Usos de linguagem em meio digital: “internetês” | Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. |
| | Conectores (<i>linking words</i>) Uso da linguagem para remeter a ações feitas por si ou a outros referindo-se a ações feitas por eles mesmos; (<i>Pronomes Reflexivos</i>). | Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. Empregar corretamente os pronomes reflexivos em construções orais e textuais, entendendo as implicações da estrutura na comunicação. |
| Gramática | Orações condicionais (tipos 1 e 2) | Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>). |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i></p> <p>Tempos Verbais:</p> <p>Revisão do Presente;</p> <p>Revisão de todos os passados;</p> <p>Presente perfeito;</p> <p>Passado perfeito e Tempos Contínuos.</p> <p>Voz passiva</p> | <p>Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may e might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.</p> <p>Empregar as estruturas de Presente e Passado para relatar, em textos orais e escritos, fatos ocorridos no passado ou que ocorrem no momento da fala.</p> <p>Reconhecer e distinguir, através de ampla contextualização das estruturas em estudo, os mais diversos usos das vozes verbais do idioma, aplicando esses recursos que enfatizam a ação e não o sujeito agente e reconhecê-los em diferentes gêneros textuais, como por exemplo, a linguagem jornalística e literária.</p> |
| <p>EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas</p> | | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.</p> | | |
| A língua inglesa no mundo | Expansão da língua inglesa: contexto histórico | Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. |
| | A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político. | Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. |
| Comunicação intercultural | Construção de identidades no mundo globalizado | Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. |

Fonte: Elaborado pelos professores envolvidos na proposta com base na BNCC (2019)

7.9 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://b_nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 18 março 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação**. Brasília (DF), 2006 v.1; il.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCNs. Brasília: MEC, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: San Francisco State Univesrity, 1994.

CARVALHO, R. C. M. de. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2005

ELLIS, R. **SLA Research and language teaching**. New York: Oxford University Press, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TRIVELATO, S. L. F. Perspectivas para a formação de professores. *In*: TRIVELATO, S. L.F. (Org.). 3^aed. **Escola de verão para professores de prática de ensino de física, química e biologia**. São Paulo: FEUSP, 1995. p. 35-48.

VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: A mediação segundo Feurestein**. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In VYGOTSKY, Lev Semonovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevicht. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria de Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. New York: Oxford University Press, 1990

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Rede São Paulo de formação docente. **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo, 2011.

8 COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES

Prof^a. Ma. Waleska Regina Becker Coelho de Franceschi

8.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

Este presente documento é escrito na representatividade de um coletivo educacional artístico, onde os profissionais se reconhecem como professores, pesquisadores e artistas, sendo assim, sua elaboração textual tem a pretensão de ampliar os horizontes dialógicos sobre o entendimento e a construção já apontada em documentos curriculares, socializada na oralidade ou ainda difundida em grupos de pesquisa e formação continuada.

A escrita desta proposta curricular para Artes está fundamentada nas reflexões e considerações orais e escritas que foram socializadas nos encontros presenciais, destacando-se a importância do diálogo entre os pares deste componente curricular.

Este componente curricular teve como divisor de águas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, a partir da qual foram desencadeadas várias modificações no cenário educacional brasileiro, especificamente para as Artes, não somente com a mudança de nomenclatura – de Educação Artística para Arte – associada aos parâmetros de cada uma das linguagens artísticas, mas também com a transformação curricular dos cursos de licenciatura e do campo de atuação profissional para os professores.

Nesse contexto nacional, o componente curricular “Arte”, denominado no singular em alguns dos documentos oficiais da área da educação, é contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais com a afirmação da amplitude desta área da linguagem. A pluralidade das Artes é destacada com a afirmação de que o documento “busca circunscrever as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 1997, p. 15).

Com base na ampliação de compreensão das dimensões artísticas em nosso país, cabe ressaltar que a escrita desta proposta para as Artes tem como base os dispositivos legais e documentos oficiais que regem e orientam a educação básica e os documentos historicamente construídos pelos municípios participantes desse processo coletivo, além do alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que, nessa conjuntura, as Artes se apresentam como componente curricular na área de Linguagens.

Para evitar confusões em relação aos significados que o texto dispõe, esta proposta curricular opta em utilizar o termo “Artes” (com maiúscula) quando referir-se ao componente curricular que é composto pelas especificidades de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música no campo das Linguagens.

8.1.2 Histórico do ensino de Artes no Brasil

A intencionalidade de pontuar elementos históricos do ensino de Artes no Brasil, neste texto, apresenta o entendimento de uma narrativa que supere as demarcações temporais para a compreensão dos elementos constitutivos das atuais práticas pedagógicas em Artes. Sendo assim, o coletivo de professores do Planalto Norte, investigou as diferentes concepções pedagógicas com o intuito de compreender os conceitos que ainda na atualidade compõem as ações docentes constituindo uma cartografia de estratégias, métodos, conteúdos e práticas avaliativas que abrangem o agrupamento entendido como Artes (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais).

Nas publicações sobre a história do ensino de Artes no Brasil, são identificados marcos que se configuram como elementos de transição pedagógica. Sendo assim, destaca-se, nesse contexto, o início reconhecido no século XIX com a Missão Francesa de 1816, que promoveu uma invasão cultural elitista pautada no modelo neoclássico, transitando pelo contexto republicano do final do mesmo século, com destaque para o modelo de prática estadunidense intencionando formar mão de obra que suprisse as demandas da indústria nacional no tocante ao desenho industrial, passando pela influência do Modernismo no início do séc. XX que estabeleceu, no campo educacional, as bases para que no ensino de Arte(s), houvesse a compreensão desta área de conhecimento como expressão e o desenvolvimento

dos pressupostos da Arte-educação que, em sintonia com o contexto de transformações do final do séc. XX, inseriu a pesquisa em Arte e a aproximação com o campo das práticas artísticas (UNESP, 2011, p. 05).

Em relação às concepções e tendências formativas no ensino de Artes, predominaram, no decorrer dos séculos XIX e XX, concepções de Arte(s) diversas que, dependendo do modelo, compreendem tal componente curricular como saber, como expressão, como linguagem e como sistema cultural (AGUIRRE, 2005, p. 64).

A(s) Arte(s), como um saber, foi uma ideia introduzida no Brasil pela Academia de Belas Artes, e é característica da pedagogia tradicional, sendo, em seus princípios idealistas, preocupada com a universalização do conhecimento, influenciando assim o ensino de Artes até hoje. De acordo com Schramm (2005, p. 37), essa corrente:

continua restringindo-se à cópia e à repetição de modelos propostos pelo professor, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual do aluno, que se exercita ao copiar fielmente, o mais completo possível, do modelo original.

Tal prática, no entendimento contemporâneo, dificultou a introdução de novas propostas, pois a própria formação dos professores decorre dos princípios da então determinada pedagogia tradicional.

Como proposta nascida da crítica à pedagogia tradicional, a pedagogia liberal renovada concebe a Arte como expressão. Sua principal representante, a Escola Nova, estabeleceu objetivos centrados no estudante. Em decorrência disto, incentivaram-se práticas que priorizassem a criatividade e a livre-expressão, rompendo com a mera reprodução preconizada pela corrente tradicional. No entanto, segundo Schramm (2005, p.37), “na tentativa exagerada de busca da criatividade do aluno, muitos professores desviaram-se da real proposta da Escola Nova”.

Para Fusari e Ferraz (1992, p. 36), na concepção Escola Novista, o aluno deveria estar no centro do ensino, pois o objetivo central é

[...] proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa exprimir-se subjetiva e individualmente”, pois, “conhecer significa conhecer-se a si mesmo: o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente.

Na concepção da Escola Nova, evidenciam-se como pontos positivos a consideração do lúdico como meio de aprendizagem; o deslocamento do foco do produto para o processo

de criação artística e a instituição da Educação Artística como componente do currículo escolar. Porém, pontos negativos também são percebidos, como a promoção de um currículo não sequenciado e sem articulação entre os conteúdos; a negação de um sistema de avaliação; a crença idealista no inatismo da expressão e criatividade artística e o fracasso em promover a desconstrução da dicotomia razão-emoção que caracterizava a racionalidade característica das disciplinas duras do currículo (UNESP, 2011, p. 11 e 12).

O impulso ganho pela Filosofia da Linguagem no séc. XX, com a virada linguística, fundamentou a concepção de Arte como linguagem. Nessa perspectiva, no processo formativo, torna-se fundamental o desenvolvimento de “competências para a leitura e emissão de textos visuais” (UNESP, 2011, p. 11). Esse modelo foi implementado e possui como principal concepção a ideia de alfabetização visual priorizando o ensino das Artes Visuais.

Com enfoque formalista, a partir de análises dos signos visuais e sua organização semântica particular, esse modelo passa a incluir como objeto de estudo um novo elenco de produções gráficas e plásticas como a fotografia, o cinema, o vídeo, etc. O enfoque formalista, no entanto, restringe as análises à qualidade sígnica das imagens, desprezando os aspectos históricos e culturais (UNESP, 2011, p. 22).

A concepção da Arte como sistema cultural decorre das perspectivas que se abrem na contemporaneidade as quais tratam “a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições” (UNESP, 2011, p.23).

Num contexto no qual linguagens híbridas formam narrativas, menos espaços existem para a ordem formal nas Artes. Partindo-se do princípio das Artes como produto cultural em contínua interação com os contextos sociais, o espectador deixa de ser apenas um sujeito passivo para posicionar-se como sujeito de interação com os objetos artísticos e com sua produção. A concepção de Artes como produto sociocultural:

Tem como propósito formativo proporcionar aos estudantes ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados. (UNESP, 2011, p. 32).

Movimentos com propósitos semelhantes à concepção de Arte(s) como produto sociocultural foram iniciados por arte-educadores a partir da década de 1980. O resultado desses movimentos embasou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Neste, a proposta triangular promoveu novas concepções epistemológicas acerca do ensino de Artes e o reconhecimento como disciplina obrigatória no currículo escolar. Esse movimento consagrou, “oficialmente, o conceito de ensino de arte como conhecimento, ao explicitar que o seu ensino escolar deveria promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BARBOSA, 1986).

De acordo com a proposta triangular, o estudante apreende com mais sentido para si mesmo quando estabelece relações entre suas criações individuais ou em grupos e a produção social da arte, assimilando e percebendo correlações entre o que faz na escola e o que é, e foi realizado pelos artistas na sociedade no âmbito local, regional, nacional e internacional.

Nesse sentido, aprender as Artes envolve, além do desenvolvimento das atividades artísticas e estéticas, saber apreciar e situar a produção social da Arte(s) de todas as épocas nas diversas culturas que se tem conhecimento. Na contemporaneidade o ensino de arte valoriza:

(...) a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade” (RIZZI, apud BARBOSA, 2003, p. 53)

Sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular, utilizada não somente nas Artes Visuais, mas também no ensino de Teatro, Música e Dança; enfatiza que a construção do conhecimento em Arte(s) acontece de forma significativa quando há o cruzamento entre a experiência, a informação e a codificação. Acerca do significado e da concepção desta proposta Barbosa (1988, p. 78) pondera sobre o conceito e a sintonia com perspectivas internacionais sobre o tema. De acordo com a autora:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutinação de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas AL Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education).

De maneira mais específica, a proposta triangular estabelece três ações básicas em sua consecução:

- 1) o fazer artístico e a atividade de produção/criação;
- 2) a leitura da obra de Arte(s) e a atividade de apreciação;
- 3) a história da Arte(s), através da contextualização histórica da obra apreciada;

A partir do estabelecimento das ações básicas que compõem a proposta triangular, ao contextualizarmos as obras,

histórica e culturalmente, através de uma leitura crítica, objetiva e interpretativa poderemos diminuir a distância criada entre o trabalho do artista e o entendimento do público em relação à produção artística (GOULEMOT, s/d, p. 108).

Ao considerar, no planejamento das atividades em sala de aula, a diversidade cultural a qual os alunos estão expostos, rompem-se os limites comuns de qualquer cartilha, modelo ou receituário fechado de ensino de Artes possibilitando a inclusão das experiências e conhecimentos que os alunos trazem para o ambiente educativo.

No entanto, não se trata apenas de restringir o ensino de Artes ao simples subjetivismo, ou livre manifestação dos alunos e a mera prática espontaneísta (armadilha comum vinculada equivocadamente à corrente de arte-educação), mas promover de forma criteriosa a construção de conhecimentos desta área de conhecimento a partir das primeiras impressões dos estudantes. Mais especificamente desenvolver e aplicar estratégias que possibilitem a apreciação, a produção e a análise do que antes era vivenciado superficialmente. É no percurso de formação, então, que o professor deverá utilizar de meios que facilitem a apropriação de saberes da área pelos estudantes.

As concepções contemporâneas para o ensino de Artes fundamentam-se na ideia de que a área se compõe de linguagens distintas, fundamentais para a formação integral do ser humano. Como parte da grande área de Linguagens e Códigos, as Artes se configuram em um componente curricular, com quatro manifestações distintas, cada uma com seus códigos específicos. São elas: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

As manifestações artísticas são parte constituinte da cultura e formação simbólica da humanidade e desta forma conteúdos fundamentais e tão importantes quanto às demais áreas na formação dos estudantes. No entanto, as pesquisas contemporâneas relatam que, para sua

efetividade, é fundamental o comprometimento profissional dos professores com práticas transformadoras, além de intenções pedagógicas claras e consistentes, aliadas à cumplicidade com os estudantes para gerar sólidas e enriquecedoras experiências, contribuindo para a multiplicidade de trocas e a qualidade das interações.

Neste sentido, torna-se necessário pautar a prática pedagógica em princípios que promovam situações nas quais o ensino e a aprendizagem sejam significativos, despertando interesse pelas manifestações artísticas e efetivando a alfabetização estética pelos estudantes. O professor então deve ser capaz de criar contextos em que os estudantes possam se apropriar dos saberes característicos do componente curricular arte.

Compreendendo, no contexto nacional, a trajetória do ensino das Artes, é importante ressaltar que a prática docente, o foco de apropriação de elementos desse componente curricular, apresenta na contemporaneidade, princípios como: a importância de conhecer e valorizar o repertório artístico e estético; as decisões a serem tomadas diante de problemas apresentados pelo professor; a contextualização dos conteúdos trabalhados e a circulação de informações.

8.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTES

As questões impeditivas encontradas para a efetivação do ensino de Artes no Brasil são muitas e vão da falta de local apropriado para o desenvolvimento das atividades às “lacunas na formação acadêmica e falta de especialização em áreas tão distintas” (CUNHA, 2012, p. 03)

Fatores como a predominância, ainda hoje em pleno séc. XXI, do ideal tradicionalista (característico da perspectiva formalista) na qual a ideia de Arte(s) se configura num sistema autônomo decorrente da relação entre o sujeito criador e o objeto criado contribui para uma docência na qual “O professor que atua de maneira tradicional acredita que a cópia e a repetição são as únicas formas de fixar um modelo estabelecido” (CUNHA, 2012, p. 13). Essa prática acaba limitando a avaliação à mera observação se o aluno atingiu o máximo possível do modelo original.

Outro fator comum é a pouca relevância creditada à área em relação às demais disciplinas que são abordadas em vestibulares e processos seletivos. Além disso,

[...] a falta de definições para trabalhar as diferentes modalidades artísticas também está presente na queixa de muitos profissionais da área, que acabam explorando mais o campo das artes visuais e deixando de lado as modalidades: teatro, música e dança. (CUNHA, 2012, p. 14)

Em muitos casos, além do descumprimento da Lei 9.394, existem relatos sobre a delegação pelas direções das escolas, de trabalhos de cunho estritamente decorativo aos professores do referido componente curricular. Isso resulta numa série de frustrações dos professores de Artes que alegam a docência da disciplina de Artes como um fardo a ser carregado por conta de todos os problemas que se apresentam em relação à prática docente da área. Porém, para Cunha (2012, p. 16), “o educador deve encarar as aulas de Arte(s) como um desafio e não como um problema, ele deve romper mitos e paradigmas, assim podendo superar os obstáculos provenientes do ensino”. E é em concordância com esta afirmação, que o coletivo dos professores do Planalto Norte, documentam na escrita desta proposta curricular, a importância das oportunidades e superação das dificuldades no âmbito pedagógico em Artes.

A produção artística é considerada por este coletivo de professores como uma forma de expressão, ou seja, é linguagem e conhecimento. Para sua compreensão é preciso reconhecer os seus significados situados no tempo e no espaço e na trajetória histórica. O artista, como um dos representantes de seu momento histórico, em seu campo de atuação produz Arte, e a sua produção é a síntese pessoal e particular dos valores universais do seu tempo. Numa criação artística contemporânea, além do estilo do artista, a obra contém, entre outros dados, o pensamento e as inquietações do momento histórico em que se consolida; convém, pois, ressaltar que as Artes fazem parte da história interpretativa de seu tempo, são produtos da história. Na atualidade, o contexto social se apresenta complexo e permeado por contradições. Os artistas produzem as suas obras ou os seus objetos artísticos com grandes diferenças formais e expressivas e com liberdade de criação. Sendo assim, os meios de expressão superam os tradicionalmente conhecidos, e os meios tecnológicos invadem os modos de produção, surgindo novas formas artísticas, rompendo com a separação entre os

objetos industrializados e as obras de arte. Atualmente há produções com tendências múltiplas que se anulam ou se completam.

8.2.1 Os desafios/possibilidades com as TICs e a cibercultura

O mundo contemporâneo apresenta mudanças estruturais nas relações socioeconômicas, caracterizando-se como a fase de uma economia globalizada que se distingue das formas de integração mundial do passado. Praticamente todas as dimensões da estrutura social sofrem consequências diretas da globalização atual que decorre de fatores diversos. Um deles é a reestruturação da comunicação e dos fluxos da informação que juntos promovem uma grande inter-relação na economia, na cultura e na sociedade em geral, e neste âmbito incluem-se as Artes. Inserida neste contexto, a BNCC, apresenta em sua escrita a terminologia Artes integradas que é entendida como uma unidade temática necessária à aprendizagem deste componente curricular, constituindo-se como o componente que possibilita a articulação entre as linguagens e suas práticas, abrangendo o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Evidencia-se na atualidade a máxima de Mc Luhan qual seja ser “o meio a mensagem”, haja vista que os veículos digitais implicam num progresso técnico que rompe com a comunicação vertical e linear alterando todas as esferas da sociedade como se observa no trabalho, no lazer, no entretenimento, na comunicação, nas atividades militares, na educação, etc. De acordo com Santaella (2003, p.25) “McLuhan insistia na impossibilidade de se separar a mensagem do meio, pois a mensagem é determinada muito mais pelo meio que a veicula do que pelas intenções de seu autor”. Isto acontece na medida em que as mídias são conformadoras de novos ambientes sociais que por sua vez ensejam formações culturais diretamente atreladas às mídias de contextos históricos específicos. Neste sentido:

[...] o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio e que fica impregnado de todas as contradições que caracterizam o modo de produção econômica e as consequentes injunções políticas em que um tal ciclo cultural toma corpo. (SANTAELLA, 2003, p. 26)

Dessa forma, a cultura digital faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, não sendo diferente na escola, na qual muitas vezes o aluno desenvolve em seu processo de

socialização as habilidades e competências necessárias para a utilização da linguagem reconfigurada que caracteriza este novo ciclo cultural.

Esse contexto se deve particularmente à ascensão da internet e dos demais meios digitais de comunicação e informação que são fundamentais na disseminação de saberes e circulação de informações. Somados à internet, a maioria dos processos sociais é mediado por máquinas ou interfaces e a interação entre os indivíduos foi ampliada para além do “espaço ordinário” (LEVY, 1999, p.36), o mundo virtual, ou, como também se denomina, ciberespaço e que de acordo com Pereira e Bernar (2011, p. 12)

[...] pode ser compreendido como um ambiente tecnológico que abarca múltiplos contextos de uso e significados culturais. Mais de 2 bilhões de pessoas, segundo dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT) de 2011, alimentam com textos, imagens, sons e outros códigos o turbilhão de informações que circula pela rede mundial de computadores interconectados.

A etimologia da palavra ciberespaço remete ao romance de ficção científica *Neuromante*, de Willian Gibson, escrito em 1984, cujo título é um termo imediatamente emprestado pelos usuários e criadores das redes digitais. Levy (1999, p. 92) define o ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e de memórias dos computadores”. Ainda, para o autor,

O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, 1999, p. 17).

Das muitas potencialidades e funcionalidades do ciberespaço são constatadas na transferência de dados e *upload*, na troca de mensagens, conferências eletrônicas, etc. Ou seja, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação.

Como em toda a história das Artes, as tecnologias que surgiram resultaram em novos meios e plataformas para o desenvolvimento das várias manifestações artísticas reconhecidas como produtos artísticos desde o Renascimento. Assim foi com o desenvolvimento de novas técnicas e materiais na pintura como nas novas possibilidades de afinação e o surgimento do sistema tonal na música ocidental.

Na sociedade em rede, as Artes caracterizam-se pela utilização da informática e das TICs para uma forma nova de produção, expressão de uma lógica recombinante que abusa de processos abertos, coletivos, inacabados.

Em resposta à complexidade e às rápidas mudanças socioculturais contemporâneas o ensino das Artes aponta diversos caminhos para as práticas e concepções de atuação nos diferentes contextos educacionais. Para Bertolotti (2010, p. 11), num primeiro momento o uso pedagógico do ciberespaço e sua implementação nas propostas educacionais em Artes,

[...] pode ser relacioná-las às tecnologias digitais (enquanto pesquisa, ferramenta e linguagem) aos três eixos norteadores do processo ensino aprendizagem em Arte (fazer, ler e contextualizar)

No entanto, é importante observar que a simples utilização dos meios sem a necessária reflexão de como eles podem contribuir para o processo de conhecimento e o processo criador, poderá gerar apenas uma nova roupagem para o mesmo sistema tradicional.

Nesse sentido, desenvolvem-se, na atualidade, propostas teórico-metodológicas para o ensino das Artes a serem desenvolvidas no ciberespaço. Um exemplo é o trabalho desenvolvido pelo **Arteduca**, grupo de pesquisa em arte-educação a distância vinculado ao MídiaLab/IdA/UnB que estrutura seu trabalho em três categorias de estudos visando a Arte/Educação. São elas: a arte/educação, a educação on-line, investigações científicas no contexto escolar. Dessas, a primeira categoria tem como principal objetivo a atualização dos preceitos teóricos de Herbert Mead e Ana Mae Barbosa em relação ao ciberespaço e suas potencialidades e inclusão nas aulas de Artes.

8.2.2 A Base Nacional Comum Curricular como perspectiva para a(s) Arte(s)

As Artes, no âmbito educacional que inclui as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música – estando inseridas na área das Linguagens, gradativamente passam a ser vistos como conhecimentos organizados e sistematizados, uma vez que, segundo o próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (2018), é um conhecimento específico que propicia aos estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. Nesse âmbito, cada uma das linguagens artísticas constitui uma unidade temática, e a articulação entre elas compõem uma quinta unidade temática denominada na BNCC como Artes Integradas, que abrange

inclusive o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Portanto, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse componente curricular, mesmo estando baseado nas quatro linguagens e suas especificidades: Artes visuais, Dança, Música e o Teatro, é fundamental a compreensão de que elas não estão dispostas de forma fragmentada, sendo proposto um diálogo entre elas. Essas linguagens se relacionam com alguns objetos de conhecimentos e habilidades específicas do componente para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais. A base propõe que o processo de fazer arte e o produto final exerçam igual importância e que o educando seja protagonista desse processo, por meio da exploração de diferentes formas de fazer e de se expressar, seja ela de forma individual ou coletiva.

Para que efetivamente o ensino das Artes na contemporaneidade atenda as demandas educacionais, é necessário o entendimento de que cada uma das linguagens artísticas possua objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém com especificidades basilares de cada linguagem e que estes objetos de estudo são norteadores para qualquer proposta pedagógica neste âmbito. Sendo assim, para as Artes Visuais, o principal objeto de estudo é a forma; para a Dança, é o movimento; para o Teatro, é a representação; e para a Música, o material básico é o som.

Esse componente curricular possui como desafio a compreensão cultural de que as Artes são atividades essencialmente humanas, através das quais os sujeitos constroem significações nas suas relações com o outro e com o mundo. Portanto, o fazer em Artes se constitui em atividade intencional, criativa e construtora de identidades.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 197) traz seis dimensões que para as Artes que são: estesia, fruição, expressão, criação, reflexão, crítica; e que “[...] caracterizam a singularidade da experiência estética [...]”. Essas dimensões coexistem sem hierarquia de importância e perpassam todas as propostas pedagógicas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. A partir dessas dimensões sugeridas pela BNCC, podem ser organizados diferentes encaminhamentos para a efetivação do ensino e da aprendizagem em Artes, respeitando as especificidades de cada linguagem artística. Essas dimensões oferecem elementos básicos para o estabelecimento de propostas dos professores de Artes na escola e dialogam com os objetivos de aprendizagem de cada uma das áreas desse componente curricular em cada ano escolar.

No intuito de auxiliar no delineamento do planejamento das aulas de Artes, a presente Proposta Curricular considera as seis dimensões de conhecimento em Artes apontadas pela BNCC e reforça os três eixos estruturantes defendidos pelos teóricos da arte-educação contemporânea, utilizados nos atuais planejamentos dos professores do Planalto Norte, que são: elementos básicos da linguagem; expressão e comunicação; análise e apreciação.

Conforme a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de Artes (PC/SC, 2014), os temas abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Nesse sentido, a linguagem cênica abrange o Teatro e a Dança. Isso significa dizer que o professor da área das Linguagens com especificidade para o ensino de Artes terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação, e que as outras linguagens devem enriquecer as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar.

Diante do exposto, nesta proposta destaca-se o desafio de planejar o ensino das Artes ampliando a compreensão dos elementos de cada uma das linguagens artísticas e suas representações, incluindo o entendimento do processo de letramento em Artes na educação curricular.

Na Base Nacional Comum Curricular são apresentadas competências gerais e específicas por área e por componente curricular. O componente de Arte(s) apresenta sete competências específicas conforme arroladas abaixo.

Quadro 1 – Competências específicas de Arte

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um

fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 198.

A BNCC apresenta 61 habilidades no componente de Arte(s) que deverão ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental, e as habilidades devem ser mobilizadas a partir do que a BNCC vai chamar de objetos do conhecimento que reúnem os conteúdos, conceitos e processos que devem ser abordados no componente curricular.

Dialogando com os objetos do conhecimento do componente curricular Arte(s) da BNCC, a presente proposta também destaca três eixos que estão presentes nos planejamentos dos professores de Artes no Planalto Norte, considerando a possibilidade de transição gradativa de apropriação das linguagens artísticas e de entendimento das suas especificidades,

já citados anteriormente: elementos básicos da linguagem; expressão e comunicação; análise e apreciação.

Os três eixos tratam de elementos diversos, cada um deles focalizando aspectos específicos de cada uma das linguagens artísticas. A separação em eixos, destacando aspectos distintos, representa uma forma de organização dos encaminhamentos pedagógicos com o propósito de identificar elementos que podem auxiliar o professor em seu processo de elaboração de programas de ensino em sua especificidade artística. Os elementos dos eixos podem ser tratados a partir de distintas metodologias, configurando um conjunto de conhecimentos e experiências que se completam e se fundem, trazendo diferentes significados, alavancando a reflexão sobre os conteúdos referentes ao Componente Curricular Artes, respeitadas as singularidades de cada linguagem artística.

8.3 QUADRO COM ANOS ESCOLARES, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.

As habilidades para o ensino de Arte(s) da BNCC estão dispostas num bloco único para cada uma das etapas de ensino, separadas pela especificidade de qualquer uma das quatro linguagens e das “Artes Integradas”. Por consenso, foram desmembradas de modo a atender às particularidades de cada ano, em diferentes etapas de ensino. A estrutura dos códigos das habilidades nesta proposta mantém a referência da BNCC para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação.

Nesta proposta curricular, a configuração do quadro de organização curricular de Arte(s), surgiu a partir de um dos modelos oferecidos pelo MEC, porém, adaptado de modo a priorizar os processos cognitivos. Este quadro também contém comentários para auxiliar a compreensão e o desenvolvimento das habilidades e/ou dos objetos de conhecimento.

As terminologias no quadro de organização curricular de Arte(s) foram alteradas para facilitar a apreensão de significados das áreas artísticas, portanto o que a BNCC chama de “unidades temáticas” está nomeado como “linguagens”. E, ainda, sobre as “Artes Integradas”, este coletivo de professores entende que se trata de um conjunto de habilidades que propõem

conexões entre duas ou mais linguagens artísticas para ampliação de possibilidades criativas, de compreensão de processos de criação e de fomento à interdisciplinaridade.

A estrutura dos códigos das habilidades desta proposta curricular mantém a referência da BNCC para que, em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades neste documento, a numeração que antes indicava a etapa de ensino passou a indicar o ano ao qual pertence. Por exemplo, o código de referência da BNCC é EF15AR01, em que a dezena indica a etapa de ensino do 1º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta nesta proposta curricular é EF01AR01, em que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 1º ano.

Nesse contexto curricular, é importante ressaltar que as linguagens artísticas, elaboradas com códigos que fazem signos artísticos, geram fusão, assimilação e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos e poéticos. Ao mesmo tempo, o estudo das conexões entre as linguagens de Arte(s) cria faz parceiros estéticos quando há interpretação e (re)criação de significações para uma obra, despertando reações, percepções, mobilizando a sensibilidade. Sendo assim, certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando os experimentos, nas linguagens artísticas, são efetivados, seja por meio da criação ou da leitura de práticas artísticas.

No ensino de Arte(s) não cabe privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; até porque, com a proliferação das possibilidades criativas envolvendo multimeios de produção, exposição e registro das diferentes formas de interação que elas possibilitam, a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas, exigindo abordagens que não fiquem presas a uma das quatro linguagens ou ainda somente às quatro linguagens tradicionais, então, ao final de cada ano, ressaltam-se as habilidades transversais.

Quadro 2 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|--|-------------------------|--|
| Artes Visuais | 1º | (EF01AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e colagem como modalidades das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | Contextos e práticas | Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais. |
| Artes Visuais | 1º | (EF01AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e colagem por meio de técnicas convencionais e não convencionais, | Materialidades | |

| | | | | |
|-------|----|--|------------------------|--|
| | | fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos. | | |
| Dança | 1º | (EF01AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em seu cotidiano (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | Contextos e práticas | |
| Dança | 1º | (EF01AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. | | |
| Dança | 1º | (EF01AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. | Processos de criação | |
| Música | 1º | (EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | em seu cotidiano. | | |
| Música | 1º | (EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais. | Processos de criação | |
| Teatro | 1º | (EF01AR18) Reconhecer e apreciar histórias dramatizadas e outras formas de manifestação teatral presentes em seu cotidiano (inclusive as veiculadas em diferentes mídias, como TV e internet, e em espaços públicos), | Contextos e práticas | Compreender os elementos constituintes da cena: personagem, espaço/cenografia, texto e sonoridade. |

| | | | | |
|--|----|--|----------------------|--|
| | | cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | | |
| Teatro | 1º | (EF01AR21) Exercitar a improvisação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro. | Processos de criação | Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais (fábulas, contos, brincadeiras, etc.). |
| Artes Visuais, Dança, Música Teatro e outras | 1º | (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. | | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| linguagens | | | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 1º | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 1º | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, | | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| | | favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 1º | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | | |

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 3 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| Artes Visuais | 2º | | Contextos e práticas | Compreender aspectos históricos |

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|---|
| | | (EF02AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e escultura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura local e catarinense, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | | da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades. |
| Artes Visuais | 2º | (EF02AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da modelagem e da escultura em suas produções. | Elementos da Linguagem | Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente. |
| Artes Visuais | 2º | (EF02AR04) Experimentar | Materialidades | |

| | | | | |
|-------|----|---|------------------------|--|
| | | desenho, pintura, modelagem e escultura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos. | | |
| Dança | 2º | (EF02AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. | Elementos da linguagem | Reconhecer o corpo como um sistema vivo, dinâmico e expressivo nas relações intersubjetivas. |
| Dança | 2º | (EF02AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as | Processos de criação | |

| | | | | |
|-------|----|--|----------------------|--|
| | | experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. | | |
| Dança | 2º | (EF02AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| Música | 2º | (EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais. | Processos de criação | |
| Música | 2º | (EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas. | Contextos e práticas | |
| Música | 2º | (EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora. | Materialidades | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| Música | 2º | (EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical. | Elementos da linguagem | |
| Teatro | 2º | (EF02AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas entonações de voz em diferentes personagens. | Elementos da linguagem | |
| Teatro | 2º | (EF02AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de bonecos presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | | |
| Teatro | 2º | (EF02AR21) Exercitar a imitação de situações cotidianas e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos com base em diferentes referências (músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida), de forma intencional e reflexiva. | Processos de criação | |
| Teatro | 2º | (EF02AR22) Imitar, com respeito e | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| | | sem preconceito, movimentos, gestos e voz de personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas imitações e as feitas pelos colegas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 2º | (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 2º | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes | | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| | | estéticas e culturais. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 2º | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 2º | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | | |
|--|--|---|--|--|

Quadro 4 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 3º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|-------------------|------------|---|--------------------------------|--|
| Artes Visuais | 3º | (EF03AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, escultura e gravura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura catarinense, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|---------------|----|--|--------------------------------|---|
| Artes Visuais | 3º | (EF03AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da escultura e da gravura em suas produções. | Elementos da Linguagem | Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação. |
| Artes Visuais | 3º | (EF03AR04) Experimentar desenho, pintura, escultura e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos. | Materialidades | Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente. |
| Artes Visuais | 3º | (EF03AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos | Matrizes estéticas e culturais | |

| | | | | |
|---------------|----|--|-----------------------|---|
| | | <p>indígenas e africanos nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.</p> <p>(EF15AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos migrantes e imigrantes, nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.</p> | | |
| Artes Visuais | 3º | <p>(EF03AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) nos</p> | Sistemas da linguagem | Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente. |

| | | | | |
|-------|----|--|------------------------|---|
| | | contextos local e de Santa Catarina. | | |
| Dança | 3º | (EF03AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. | Elementos da linguagem | Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento na dimensão sociointeracional da dança. |
| Dança | 3º | (EF03AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, tendo as brincadeiras infantis como fonte geradora, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança. | Processos de criação | |
| Dança | 3º | (EF03AR08) Experimentar, | Contextos e práticas | Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos |

| | | | | |
|-------|----|---|----------------------|---|
| | | identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | | pertencentes à linguagem da dança. |
| Dança | 3º | (EF03AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. | Processos de criação | Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo. |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|---|
| Dança | 3º | (EF03AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. | Elementos da linguagem | Conhecer o movimento em seus diferentes aspectos expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral. |
| Música | 3º | (EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical. | Elementos da linguagem | |
| Música | 3º | | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------------|--|
| | | (EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias. | | |
| Música | 3º | (EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música. | Materialidades | |
| Música | 3º | (EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro | Notação e registro musical | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|---|
| | | musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos. | | |
| Música | 3º | (EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo. | Processos de criação | |
| Teatro | 3º | (EF03AR18) Reconhecer e apreciar a pantomima presente em diferentes | Contextos e práticas | Reconhecer e compreender uma narrativa cênica |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | | |
| Teatro | 3º | (EF03AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas fisicalidades e figurinos em diferentes personagens. | Elementos da linguagem | |
| Teatro | 3º | (EF03AR20) Experimentar o trabalho colaborativo e coletivo em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em pantomima, | Processos de criação | Compreender os processos de improvisação a partir do jogo dramático, jogo teatral e drama; Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| | | <p>explorando a teatralidade do figurino e das fisicalidades.</p> <p>(EF03AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz para personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas.</p> | | os universos ficcionais, fábulas, contos, brincadeiras, etc. |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 3º | (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. | | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 3º | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 3º | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens. | 3º | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | | |
|---|----|---|--|--|

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 5 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 4º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|--|-------------------------|--|
| Artes Visuais | 4º | (EF04AR01) Identificar e apreciar pintura, colagem, gravura e histórias em quadrinhos como | Contextos e práticas | Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro |

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|--|
| | | modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | | |
| Artes Visuais | 4º | (EF04AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos da pintura, da colagem, das histórias em quadrinhos e da gravura em suas produções. | Elementos da Linguagem | |
| Artes Visuais | 4º | | Materialidades | |

| | | | | |
|---------------|----|---|--------------------------------|--|
| | | (EF04AR04) Experimentar pintura, colagem, histórias em quadrinhos e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos. | | |
| Artes Visuais | 4º | (EF04AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos, nas manifestações artísticas visuais da cultura brasileira, em diferentes épocas. | Matrizes estéticas e culturais | |

| | | | | |
|---------------|----|--|----------------------|--|
| Artes Visuais | 4º | <p>(EF04AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e/ou da comunidade.</p> <p>(EF04AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação.</p> | Processo de criação | |
| Dança | 4º | (EF04AR12) Dialogar, com | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF04AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura brasileira, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|-------|----|--|------------------------|--|
| Dança | 4º | (EF04AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular de diferentes países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | Contextos e práticas | |
| Dança | 4º | (EF04AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | <p>direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF04AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> | | |
| Música | 4º | <p>(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras,</p> | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | canções e práticas diversas de execução e apreciação musical. | | |
| Música | 4º | (EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países. | Contextos e práticas | |
| Música | 4º | (EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música. | Materialidades | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------------|--|
| Música | 4º | (EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e reconhecer a notação musical convencional. | Notação e registro musical | |
| Música | 4º | (EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo. | Processos de criação | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| Teatro | 4º | (EF04AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de sombras presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | Contextos e práticas | |
| Teatro | 4º | (EF04AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando diversas características vocais (fluência, entonação e timbre) em diferentes | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|---|
| | | personagens. | | |
| Teatro | 4º | <p>(EF04AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro de sombras, explorando a teatralidade da voz, do personagem, da iluminação e da sonoplastia.</p> <p>(EF04AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e</p> | Processos de criação | Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica |

| | | | | |
|---|----|--|--|--|
| | | voz de um mesmo personagem em diferentes situações, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas, e discutindo estereótipos. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 4º | (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras | 4º | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, | | |

| | | | | |
|---|----|--|--|--|
| linguagens | | brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 4º | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes | | |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 4º | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | | |

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 6 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|------------|-----|------------------------|-------------------------|--|
|------------|-----|------------------------|-------------------------|--|

| | | | | |
|---------------|----|--|------------------------|---|
| Artes Visuais | 5º | (EF05AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, fotografia e vídeo como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira e de outros países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | Contextos e práticas | Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais |
| Artes Visuais | 5º | (EF05AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da fotografia e do | Elementos da Linguagem | Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação. |

| | | | | |
|---------------|----|---|-----------------------|---|
| | | vídeo em suas produções. | | |
| Artes Visuais | 5º | (EF05AR04) Experimentar desenho, pintura, fotografia e vídeo por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos. | Materialidades | Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas. |
| Artes Visuais | 5º | (EF05AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais | Sistemas de linguagem | |

| | | | | |
|---------------|----|---|---------------------|--|
| | | (artistas, artesãos, curadores etc.) no contexto brasileiro e de outros países. | | |
| Artes Visuais | 5º | <p>(EF05AR05) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.</p> <p>(EF05AR06) Dialogar sobre a sua criação, as dos colegas e a de diferentes artistas, para alcançar senti - dos plurais.</p> | Processo de criação | |

| | | | | |
|-------|----|--|----------------------|--|
| Dança | 5º | <p>(EF05AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF05AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários</p> | Processos de criação | |
|-------|----|--|----------------------|--|

| | | | | |
|-------|----|---|------------------------|--|
| | | e repertórios próprios. | | |
| Dança | 5º | (EF05AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | Contextos e práticas | |
| Dança | 5º | (EF05AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|--|------------------------|--|
| | | <p>movimento dançado.</p> <p>(EF05AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> | | |
| Música | 5º | <p>(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas</p> | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | de composição/criação, execução e apreciação musical. | | |
| Música | 5º | (EF05AR13) Apreciar jingles, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação. | Contextos e práticas | |
| Música | 5º | (EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os | Materialidades | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------------|--|
| | | elementos constitutivos da música. | | |
| Música | 5º | (EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual. | Notação e registro musical | |
| Música | 5º | (EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais | Processos de criação | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo | | |
| Teatro | 5º | (EF05AR18) Reconhecer e apreciar o teatro infantil presente em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. | Contextos e práticas | |
| Teatro | 5º | (EF05AR19) Descobrir | Elementos da linguagem | Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|---|
| | | teatralidades na vida cotidiana, identificando características vocais e sonoridades (ritmo, coro e sonoplastia), gestos, fysicalidades e figurinos em diferentes personagens, cenografia e iluminação. | | diversos compreendendo-as dentro da situação dramática. |
| Teatro | 5º | (EF05AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro infantil, explorando desde a teatralidade dos gestos e das | Processos de criação | Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | <p>ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF05AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> | | |
| <p>Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens</p> | 5º | <p>(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas</p> | | |

| | | | | |
|---|----|--|--|--|
| | | linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 5º | (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música e Teatro | 5º | (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, | | |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 5º | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | | |

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 7 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 6º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|---|-------------------------|---|
| Artes Visuais | 6º | (EF06AR01) Pesquisar, apreciar e analisar dobradura, gravura, lambe-lambe e animação nas artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a | Contextos e práticas | Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF06AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da dobradura, da gravura, do lambe-lambe e da animação, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF06AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao audiovisual (cinema, animações, vídeos etc.) e ao</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|---|
| | | design gráfico (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.). | | |
| Artes Visuais | 6º | (EF06AR04) Analisar os elementos constitutivos da dobradura, do lambe-lambe e da animação na apreciação de diferentes produções artísticas. | Elementos da Linguagem | Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas. |
| Artes Visuais | 6º | (EF06AR05) Experimentar e analisar lambe-lambe e animação como modalidades das artes visuais. | Materialidades | |

| | | | | |
|---------------|----|--|----------------------|--|
| Artes Visuais | 6º | (EF06AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. | Processo de criação | Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação |
| Dança | 6º | (EF06AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças folclóricas catarinenses e brasileiras (coreografia, | Processos de criação | |

| | | | | |
|-------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>figurino e trilha sonora) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.</p> <p>(EF06AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.</p> | | |
| Dança | 6º | (EF06AR09) Pesquisar e | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|-------|----|--|------------------------|--|
| | | <p>analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças folclóricas, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses e brasileiros de diferentes épocas.</p> | | |
| Dança | 6º | <p>(EF06AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas danças folclóricas catarinenses e brasileiras, abordando, criticamente, o desenvolvimento dessas</p> | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>manifestações da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF06AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p> | | |
| Música | 6º | <p>(EF06AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos</p> | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, catarinense e brasileira, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.</p> <p>(EF06AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, catarinense e brasileira.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| Música | 6º | (EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, catarinense e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | Contextos e práticas | |
| Música | 6º | (EF06AR21) Explorar e | Materialidades | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------------|--|
| | | <p>analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros.</p> | | |
| Música | 6º | <p>(EF06AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e</p> | Notação e registro musical | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|---|
| | | procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. | | |
| Teatro | 6º | (EF06AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de circo-teatro (teatro circense) e circo catarinense, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional. | Contextos e práticas | Compreender as diversas práticas teatrais em diferentes épocas e contextos. |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | (EF06AR25) Investigar, identificar e analisar a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense em diferentes tempos e espaços, aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral. | | |
| Teatro | 6º | (EF06AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos da comédia e da farsa, do | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|---|
| | | <p>circo-teatro (teatro circense) e do circo (figurinos, adereços, maquiagem / visagismo, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p> | | |
| Teatro | 6º | <p>(EF06AR23) Explorar e criar improvisações e composições, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual,</p> | Processos de criação | <p>Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática.</p> |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | <p>coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF06AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista e maquiador/visagista, etc.) e compreender a relação entre elas nos processos de criação de personagem.</p> | | |
| Teatro | 6º | <p>(EF06AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens,</p> | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>objetos etc.), explorando a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> <p>(EF06AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens da comédia e da farsa.</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|-----------|--|--|--|
| <p>Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens</p> | <p>6º</p> | <p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p> | | |
| <p>Artes Visuais, Dança, Música,</p> | <p>6º</p> | <p>(EF69AR31) Relacionar as</p> | | |

| | | | | |
|--|----|---|--|--|
| Teatro e outras linguagens | | práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 6º | (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório | | |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 6º | (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. | | |

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 8 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 7º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades Amplanorte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|--|-------------------------|--|
| Artes Visuais | 7º | (EF07AR01) Pesquisar, apreciar e analisar mosaico, escultura, muralismo e assemblage nas artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF07AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais do mosaico, da escultura, do muralismo e da assemblage, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF07AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à arquitetura e à cenografia e ao design de mobiliários.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|---|
| Artes Visuais | 7º | (EF07AR04) Analisar os elementos constitutivos do mosaico, do muralismo e da assemblage na apreciação de diferentes produções artísticas. | Elementos da Linguagem | Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre artes |
| Artes Visuais | 7º | (EF07AR05) Experimentar e analisar mosaico e assemblage como modalidades das artes visuais. | Materialidades | |
| Artes Visuais | 7º | (EF07AR06) Desenvolver processos de criação em | Processo de criação | Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer |

| | | | | |
|-------|----|--|----------------------|-------------------------------------|
| | | artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. | | seus contextos, relações e tensões. |
| Dança | 7º | (EF07AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças clássica e moderna (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) para composição cênica e apresentação coreográfica, | Processos de criação | |

| | | | | |
|-------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>individual e coletiva.</p> <p>(EF07AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.</p> | | |
| Dança | 7º | <p>(EF07AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação das danças clássica e moderna, reconhecendo e apreciando</p> | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|-------|----|---|------------------------|--|
| | | com - posições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. | | |
| Dança | 7º | <p>(EF07AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas diferentes manifestações das danças clássica e moderna, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF07AR11) Experimentar</p> | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. | | |
| Música | 7º | (EF07AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------|--|
| | | <p>cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF07AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.</p> | | |
| Música | 7º | (EF07AR21) Explorar e analisar instrumentos | Materialidades | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------------|--|
| | | acústicos (percussão, sopro, cordas e fricção) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. | | |
| Música | 7º | (EF07AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de | Notação e registro musical | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | registro em áudio e audiovisual. | | |
| Teatro | 7º | (EF07AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de teatro de animação paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. | Contextos e práticas | |
| Teatro | 7º | (EF07AR26) Explorar | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos do teatro de animação (personagens, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p> | | |
| Teatro | 7º | <p>(EF07AR23) Explorar e criar improvisações e composições, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros,</p> | Processos de criação | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF07AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias no teatro de animação, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> | | |
| Teatro | 7º | <p>(EF07AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, as construções de movimento (manipulação) e vocais de personagens do teatro de</p> | Processos de criação | Desenvolver a expressão e a percepção corporal com estímulos diversos. |

| | | | | |
|---|-----------|---|--|--|
| | | <p>animação.</p> <p>(EF07AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), explorando o teatro de animação e considerando a relação com o espectador.</p> | | |
| <p>Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens</p> | <p>7º</p> | <p>(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica,</p> | | <p>Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.)</p> |

| | | | | |
|---|-----------|--|--|--|
| | | <p>econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> | | |
| <p>Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens</p> | <p>7º</p> | <p>(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p> | | |

| | | | | |
|---|----|--|--|---|
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 7º | (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras | 7º | (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes | | Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com |

| | | | | |
|------------|--|---|--|---------------------------------------|
| Linguagens | | tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. | | intencionalidade artística crescente. |
|------------|--|---|--|---------------------------------------|

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 9 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades ampla norte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|--|-------------------------|---|
| Artes Visuais | 8º | (EF08AR01) Pesquisar, apreciar e analisar desenho, pintura, modelagem, escultura e outras modalidades produzidas por | Contextos e práticas | Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre artes. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF08AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas, contextualizando-os no</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|--|
| | | tempo e no espaço. (EF08AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à linguagem musical, à coreografia e ao design de moda e de figurinos. | | |
| Artes Visuais | 8º | (EF08AR04) Analisar os elementos constitutivos das diferentes modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes | Elementos da Linguagem | |

| | | | | |
|---------------|----|--|----------------------|--|
| | | épocas. | | |
| Artes Visuais | 8º | (EF08AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em referências de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. | Processo de criação | |
| Dança | 8º | | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>(EF08AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF08AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações de dança de matriz indígena, africana e afro-brasileira como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|-------|----|--|----------------------|--|
| Dança | 8º | <p>(EF08AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.</p> <p>(EF08AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em</p> | Processos de criação | |
|-------|----|--|----------------------|--|

| | | | | |
|-------|----|---|----------------------|--|
| | | outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos. | | |
| Dança | 8º | (EF08AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses e brasileiros de diferentes épocas. | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| Dança | 8º | (EF08AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. | Elementos da linguagem | |
| Música | 8º | (EF08AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF08AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e do conhecimento musical referente a essas práticas musicais.</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--------|----|---|-------------------------|--|
| Música | 8º | (EF08AR21) Explorar e analisar instrumentos de matriz indígena e africana em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. | Materialidades | |
| Música | 8º | (EF08AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por | Elementos da linguagem. | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. | | |
| Teatro | 8º | (EF08AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos cênicos e manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional. | Contextos e práticas | Construir cenas visando à vivência cênica e ao contato com o público |

| | | | | |
|--------|----|--|------------------------|--|
| | | (EF08AR25) Investigar, identificar e analisar poéticas pessoais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, relacionando o teatro às diferentes dimensões da vida em sociedade e aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral. | | |
| Teatro | 8º | (EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | de manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços / maquiagem /visagismo, cenário e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. | | |
| Teatro | 8º | (EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, | Processos de criação | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--------------------------|
| | | <p>expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p> <p>(EF08AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que focalizem temáticas identitárias e o repertório pessoal e cultural brasileiro, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> | | |
| Teatro | 8º | | Processos de criação | Desenvolver a capacidade |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>(EF08AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/ visagista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artísticos, coletivos e colaborativos, e compreender as características desse processo de trabalho.</p> <p>(EF08AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no</p> | | <p>de análise e crítica a partir da observação das cenas/espetáculos</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|----|--|--|---|
| | | jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens que representem a diversidade do povo brasileiro, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 8º | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR34) Analisar e | | Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades. |

| | | | | |
|---|----|--|--|--|
| | | valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 8º | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas | | |

| | | | | |
|---|----|--|--|--|
| | | linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 8º | (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.). | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 8º | (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. | | |
|--|--|---|--|--|

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Quadro 10 - Unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental.

| Linguagens | Ano | Habilidades ampla norte | Objetos de conhecimento | |
|---------------|-----|--|-------------------------|---|
| Artes Visuais | 9º | (EF09AR01) Pesquisar, apreciar e analisar fotografia, grafite, escultura, intervenção e outras modalidades da arte pública contemporânea em obras de | Contextos e práticas | Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>artistas brasileiros e estrangeiros e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(EF09AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da fotografia, do grafite, da escultura, da intervenção e de outras modalidades da arte pública contemporânea,</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---------------|----|---|------------------------|--|
| | | <p>contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF09AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao design digital e dos jogos eletrônicos.</p> | | |
| Artes Visuais | 9º | <p>(EF09AR04) Analisar os elementos constitutivos da fotografia, do grafite e da intervenção na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> | Elementos da Linguagem | |

| | | | | |
|---------------|----|--|---------------------|---|
| Artes Visuais | 9º | (EF09AR05) Experimentar e analisar fotografia, grafite e intervenção como modalidades das artes visuais. | Materialidades | Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente |
| Artes Visuais | 9º | (EF09AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. | Processo de criação | Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões. |

| | | | | |
|---------------|----|--|-----------------------|---|
| | | (EF09AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. | | |
| Artes Visuais | 9º | (EF09AR08) Diferenciar as categorias de artista, arte - são, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. | Sistemas da linguagem | Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro. |

| | | | | |
|-------|----|--|----------------------|--|
| Dança | 9º | <p>(EF09AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>(EF09AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações da dança contemporânea de diferentes matrizes estéticas e culturais, como também fatos, notícias, temáticas e situações atuais, como</p> | Processos de criação | |
|-------|----|--|----------------------|--|

| | | | | |
|-------|----|---|----------------------|--|
| | | referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. | | |
| Dança | 9º | (EF09AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança contemporânea, incluindo aquelas que envolvem recursos de tecnologias digitais, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses, brasileiros e estrangeiros de | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|-------|----|--|------------------------|--|
| | | diferentes épocas. | | |
| Dança | 9º | (EF9AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado nas diferentes manifestações da dança contemporânea, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea. | Elementos da linguagem | |
| Dança | 9º | (EF09AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos da dança | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>contemporânea (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc., incluindo o recurso a tecnologias digitais) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.</p> <p>(EF09AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | preconceitos. | | |
| Música | 9º | (EF09AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética a partir do século XX. | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|--|
| | | (EF09AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais em gêneros da música popular brasileira e estrangeira, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. | | |
| Música | 9º | (EF09AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, | Contextos e práticas | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira e do conhecimento musical referente a esses gêneros musicais, comparando-os com os meios, equipamentos e espaços de circulação de outros gêneros no Brasil.</p> <p>(EF09AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música popular brasileira e</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--------|----|--|------------------------|--|
| | | estrangeira. | | |
| Música | 9º | (EF09AR21) Explorar e analisar instrumentos tradicionais, elétricos e eletrônicos, e recursos da tecnologia digital, em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. | Materialidades | |
| Música | 9º | (EF09AR20) Explorar e | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | <p>analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p> | | |
| Teatro | 9º | <p>(EF09AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos e manifestações cênicas do teatro contemporâneo paulistas,</p> | Contextos e práticas | Compreender os diversos processos de montagem teatral. |

| | | | | |
|--------|----|---|------------------------|--|
| | | brasileiros e estrangeiros, investigando os modos coletivos e colaborativos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. | | |
| Teatro | 9º | (EF09AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos do drama, do teatro contemporâneo e do cinema (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário, iluminação e | Elementos da linguagem | |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | sonoplastia, incluindo o recurso a tecnologias digitais) e reconhecer seus vocabulários. | | |
| Teatro | 9º | (EF09AR23) Explorar e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e arranjos, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, outros materiais sonoros e/ou recursos da tecnologia digital, expressando ideias | Processos de criação | |

| | | | | |
|--------|----|--|----------------------|---|
| | | musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. | | |
| Teatro | 9º | <p>(EF09AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF09AR28) Experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/visagista, cenógrafo, iluminador,</p> | Processos de criação | Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas/teatrais. |

| | | | | |
|--------|----|---|----------------------|--|
| | | sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artístico coletivos e colaborativos, e discutir os limites e desafios desse processo de trabalho. | | |
| Teatro | 9º | (EF09AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens do drama. | Processos de criação | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>(EF09AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que problematizem fatos, notícias, temáticas e situações atuais, explorando o drama como gênero teatral, a relação entre as linguagens teatral e cinematográfica e as tecnologias digitais, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|----|--|--|---|
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 9º | (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 9º | (EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as | | Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre artes. |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.). | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 9º | (EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes | | Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.). |

| | | | | |
|---|----|---|--|--|
| | | linguagens artísticas. | | |
| Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens | 9º | (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. | | |

Fonte: Elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

8.4 REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Teorías y prácticas en educación artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____, (org.) **Arte Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, **História da Arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____, **Recorte e colagem**. Influência de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

_____, **Arte-Educação: Conflitos e Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais no ensino de arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital**. UDESC. Florianópolis, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/05/2019

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de artes: dificuldades, experiências e desafios** Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano VI - N° XIV-DEZ / 2012 - Praia Grande, 2012.

GOULEMOT, Jean Marie. **“Da Leitura como produção de sentidos”**. In.: **Práticas da Leitura**. Brasília: Estação Liberdade, s/d.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEREIRA, H. Prates. & BERNAR, Lúcia I. Pinto. **A superexposição de si como tendência no ciberespaço**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2011.

RIZZI, Christina. A Proposta Triangular do Ensino da Arte neste Último Período da Era da Escrita Impressa. In.: **Arte na Escola: anais do primeiro seminário nacional sobre o papel**

da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SCHRAMM, Marilene L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte.** Arte na escola. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Rede São Paulo de formação docente. **Ensino de Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo, 2011.

9 COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Prof.^a Ma. Sandra A. Nogueira

9.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

De acordo com os princípios e valores desta Proposta Curricular, que toma como fim precípua da educação escolar a integralidade na formação do indivíduo, cabe aqui situar a Educação Física enquanto um dos componentes curriculares nesse processo.

Além dos dispositivos legais e documentos oficiais que regem e orientam a educação básica, a construção desta Proposta está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa conjuntura, a Educação Física se apresenta como componente curricular na área de Linguagens, sendo aquele que trata as práticas corporais a partir das suas significações históricas e sociais. Tais práticas corporais são apontadas como textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p.211).

Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são produtores e reprodutores da linguagem corporal, exteriorizada pela expressão corporal por meio de jogos, lutas, danças, esportes e outros, como forma de comunicação e expressão humana, portanto, dotada de sentido e significado social. Essa linguagem corporal é construída e reconstruída a partir das práticas corporais, produzidas historicamente e desenvolvidas culturalmente. Assim posto, essas práticas resultam na cultura corporal de movimento, que passa a ser o objeto de estudo e intervenção da Educação Física na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Sendo assim, as práticas corporais devem ser tomadas sob a perspectiva da aprendizagem social, evidenciando a importância de desenvolver, a partir da prática, os conhecimentos da historicidade e da cultura do movimento, dos sentidos e significados que o determinam e são determinados por ele (BRACHT, 1997). Nesse sentido, a Educação Física assume o compromisso social e político de trabalhar os objetos de conhecimento de

forma socialmente significativa, contribuindo para o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC.

Nesta tessitura, evidencia-se a vertente materialista histórica e dialética como base epistemológica para pensar as práticas corporais na escola, o que implica situar as práticas no contexto social mais amplo, tendo clareza de que a seleção e organização dos objetos de conhecimento em si não são promotoras da compreensão da realidade social. Contudo, é a contextualização que permitirá identificar diferentes sentidos e significados nas ações (BRACHT, 1997 p.17).

Nesse contexto, o referencial teórico no campo da educação que vai ao encontro do materialismo histórico dialético é o sócio- interacionismo, que tem em Vygotski o aporte para pensar sobre desenvolvimento e aquisição de conhecimento. Segundo a perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento humano e apreensão do conhecimento devem considerar as abordagens históricas e culturais e as interações sociais como os alicerces para desenvolver os processos psicológicos superiores (VYGOTSKI, 1991).

Especificamente para a Educação Física, encontram-se principalmente nas concepções de Henri Wallon, sob a vertente da psicomotricidade¹³, as primeiras pistas para pensar movimento e aprendizagem na relação com o meio social. Wallon (2005) relaciona motricidade e inteligência permitindo associar o movimento ao afeto, à emoção, ao ambiente e aos hábitos da criança. Enfatiza a motricidade como parte da construção do psiquismo.

Segundo o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. O movimento/ação, o pensamento e a linguagem são unidades indissociáveis. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento em ato. A criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação (WALLON, 2008).

Reafirmando a importância da interação entre o meio social e a aprendizagem, Lapierre (1989) aponta que a psicomotricidade considera o ser físico e social em

¹³Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

transformação permanente e em constante interação com o meio, modificando-o e modificando-se.

Esses apontamentos iniciais buscaram elucidar como o componente curricular Educação Física foi pensado para a Proposta Curricular da Associação dos municípios do Planalto Norte Catarinense – Amplanorte.

Por fim, para apresentar um referencial curricular, inicialmente será abordada a trajetória histórica da Educação Física enquanto disciplina escolar, considerando que a historicidade é elemento básico para entender o contexto. Em seguida, tomar-se-á como perspectiva a Educação Física na estrutura da BNCC: componente curricular na área de linguagens. Nesse panorama, apresentam-se as competências, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento, além da educação infantil e suas peculiaridades, do processo de planejamento e da avaliação em Educação Física.

Por último, serão apresentados os quadros (por ano escolar no ensino fundamental) contendo a organização e sequencialidade dos objetos de conhecimento conforme proposta do grupo de estudos.

9.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DA GINÁSTICA À BNCC

Historicamente, o movimento humano, definido *a priori* como o objeto de estudo da Educação Física, é tomado basicamente sob duas perspectivas. Uma de ordem orgânico-fisiológica, referenciada na visão biológica. Outra, na perspectiva histórico-cultural, pautada nos referenciais das ciências humanas e sociais. Essas duas tendências, habitualmente chamadas de positivistas e críticas, acabaram por firmar uma dicotomia teórico-conceitual-metodológica que se revela na crise epistemológica na Educação Física (VARGAS E MOREIRA, 2012).

Para ampliar a compreensão sobre essa questão na atualidade, sem entrar no mérito das ideologias que as substanciaram, é necessário revisitar a trajetória histórica da Educação Física e considerar que essas perspectivas surgiram e serviram para um determinado contexto histórico, e de certa forma, acompanharam as correntes de

pensamento de cada época. Considerando que nem sempre a mudança na literatura ou nas terminologias refletiram efetivas mudanças na prática pedagógica (GHIRALDELLI JR, 1998). Esse autor apresenta a seguinte divisão do ponto de vista conceitual-metodológico na Educação Física: Higienista (até 1930); Militarista (1930-1945); Pedagogicista (1945-1964); Competitivista/Esportivista (pós 1964) e Educação Física Popular (1985).

De início, o movimento humano foi tomado pelo Higienismo como forma de cuidado com o corpo. O cenário nesse momento (final do século XVIII e início do século XIX) é de pós-revolução industrial. A população se acumulava nas grandes cidades, principalmente em torno de fábricas, em condições sanitárias de extrema precariedade, o que resultava na disseminação de doenças e epidemias. Nesse contexto, era crucial o cuidado com o corpo e a aquisição de bons hábitos. Assim, a Educação Física tem suas raízes no modelo dos médicos sanitaristas. A Educação Física tinha a função de educar o corpo em busca de um físico saudável e equilibrado. Assim, as práticas corporais como a ginástica contribuíam (ou deveriam contribuir) para a criação de bons hábitos relacionados ao corpo, à saúde e à higiene. Dessa forma, a ginástica se consolidou como prática corporal institucionalizada (CASTELANI FILHO, 2010; COSTA *et al*, 2014).

No Brasil, a partir dos anos 1930, já com a terminologia Educação Física e consolidada pelas legislações vigentes no país, a Educação Física tinha por objetivo, além do desenvolvimento harmônico do corpo, o desenvolvimento do espírito militar. Cabe ressaltar que esse período não se trata da Ditadura militar (1964-1985), mas sim do contexto de formação de nações fortes e, por consequência indivíduos fortes, que deveriam adotar condutas disciplinares próprias do quartel. A constituição de 1937 fazia referência ao adestramento físico e cumprimento com deveres econômicos do país (PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA, 1997).

No período de 1945 a 1964, surge a tendência pedagogicista. Ela abre discussões no sentido de superar o biologicismo do movimento humano e considerar outras dimensões, como a cultura e a psicologia, mas, sobretudo, de impor a Educação Física enquanto disciplina curricular pedagógica que contribui para a formação cidadã.

No período pós 1964, cujo cenário é o da Ditadura Militar, cabe destacar que a intenção de reestruturar a economia brasileira refletiu-se na Educação Física, que viveu um

período de grandes investimentos. Os recursos então destinados deveriam prioritariamente subsidiar a formação de atletas nas escolas. Conseqüentemente, fortaleceram-se as competições nos diferentes níveis da educação. Nesse cenário, o esporte se legitimava na escola como prática capaz de formar cidadãos.

Com o fim da ditadura, em meados da década de 1980, num momento de abertura política e retorno à democracia, na Educação Física abre-se um leque nas abordagens conceituais-metodológicas. Por um lado, as novidades trazidas por pesquisadores impulsionados pelos programas de pós-graduação no exterior que retornavam ao país. Por outro, devido ao cenário político as propostas críticas se evidenciaram como uma das tendências centrais, tomando como foco a superação do modelo funcional de movimento que de forma prática vigorava até então.

Nesse contexto, o aporte teórico, principalmente da obra Metodologia da Educação Física, do Coletivo de Autores (1992) traz contribuições categóricas para pensar o movimento superador e crítico de uma Educação Física funcionalista. A referida obra, considerava ainda a questão da justiça social, como viés para o fazer pedagógico em Educação Física. Essa tendência, classificada por Guiraldelli Jr (1998) como Popular, tecia críticas à promoção da saúde como conteúdo e prática, além de contundentemente criticar a questão do esporte enquanto princípio e fim na Educação Física. Propunha romper com o mecanicismo do movimento hegemônico e considerar o acervo da cultura corporal de movimento dos educandos por meio da ludicidade e de jogos cooperativos.

A tendência Popular avolumou produções teóricas e acirrou debates nas décadas de 1980 e 1990. Porém, no mesmo período, deparou-se com a abordagem que Darido (2003), denomina de Saúde Renovada. Segundo ela, o movimento (novamente) deveria ser o impulsionador de qualidade de vida e a escola deveria ser a responsável por disseminar e promover um estilo de vida saudável. Agora sob a égide da fisiologia do exercício, do discurso das doenças crônico-degenerativas e do sedentarismo, a Saúde Renovada vislumbrou um norte para a teoria e prática pedagógica em Educação Física.

Contudo, do ponto de vista normativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) - apontam que a Educação Física deveria contribuir para a formação dos educandos considerando os aspectos bio-psico-sociais. Segundo os PCNs (1998), a

Educação Física tem como objetivo promover a participação em atividades corporais, respeitando a individualidade biológica, a coletividade e a pluralidade cultural; favorecer a adoção de atitudes de respeito e repúdio à violência e estimular a adoção de hábitos saudáveis.

No entanto, de forma prática, os conceitos de saúde, de respeito às regras, de formação moral, de socialização e de convivência social, variáveis sempre presentes nos documentos e produções na área de Educação Física, acabaram por se legitimar enquanto conteúdo, sob a forma de esporte.

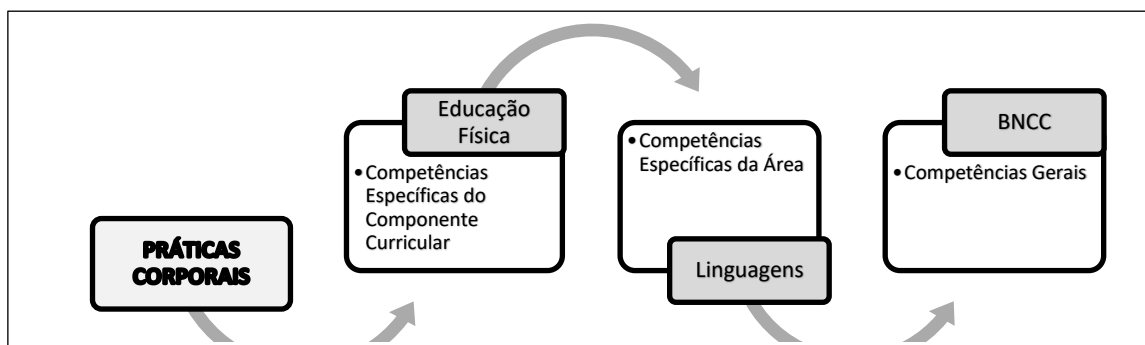
A continuidade da esportivização na Educação Física, agora com o discurso de que o esporte da escola é diferente do esporte na escola (como fora na década de 1960 e 1970), justifica-se a partir das interfaces que o esporte estabelece com os princípios morais, sociais e de prática de atividade física. Diversos programas sociais adotaram o esporte como ferramenta pedagógica e mesmo como panaceia para todos os males sociais de crianças e jovens. Esses programas, por muitas vezes desenvolvidos no interior da escola, contribuíram para o fortalecimento e legitimação do esporte enquanto (único) conteúdo desenvolvido nas escolas.

De forma sucinta, a trajetória histórica da Educação Física apresentada até aqui destaca a crise epistemológica ainda bastante presente. No âmbito geral, o biologicismo e as teorias críticas ainda constituem pontos de tensão nos currículos que se refletem na prática pedagógica. Essa crise, por vezes, reflete-se na prática pedagógica e acaba por tecer uma “colcha de retalhos” do ponto de vista metodológico.

A partir da BNCC, a Educação Física localiza-se enquanto componente curricular na área de linguagens. As práticas corporais devem considerar a historicidade, a cultura, a significação social e as diferentes formas de manifestações, tratadas como fenômeno pluridimensional e dinâmico, capaz de serem construídas e reconstruídas considerando o contexto, o coletivo e o respeito às individualidades. A Educação Física contribui para a formação integral no sentido de oferecer inúmeras possibilidades de experiências e dar acesso a um abrangente acervo cultural (BRASIL, 2017).

Nesta perspectiva, as práticas corporais devem ser pensadas vislumbrando desenvolver competências específicas do componente curricular, da área de conhecimento e das competências gerais da BNCC.

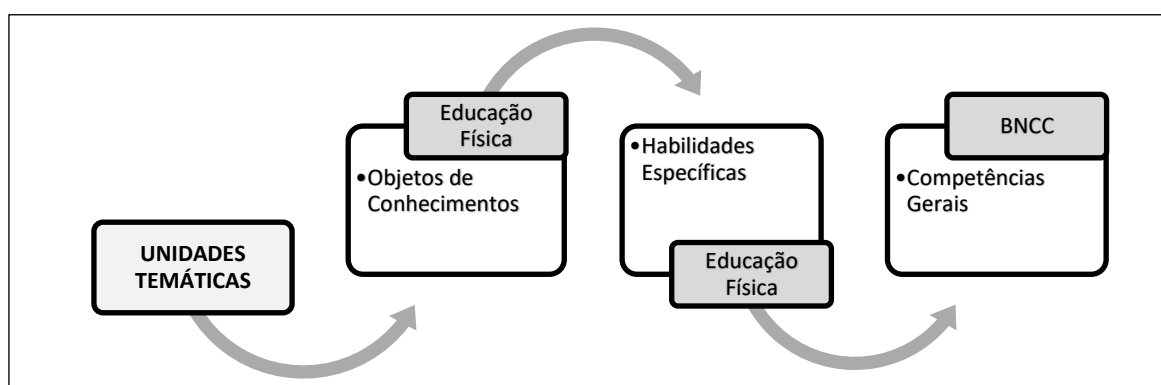
Figura 1- Práticas Corporais e Competências Gerais



Fonte: Elaborado pela autora

As habilidades são desenvolvidas a partir de objetos de conhecimentos, os quais são elementos constituintes de Unidades Temáticas.

Figura 2- As Unidades Temáticas e as Competências Gerais



Fonte: Elaborado pela autora

De forma geral, as práticas corporais, enquanto objeto de estudo e intervenção da Educação Física, são divididas em Unidades Temáticas. Essas são compostas por objetos de conhecimento, que devem desenvolver habilidades específicas de cada objeto,

desenvolvendo as competências específicas da Educação Física, da área de Linguagens e as competências gerais da BNCC.

9.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A educação integral, apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetiva a formação e o desenvolvimento global do ser humano. Para atingir esse objetivo, a educação deve pautar-se no desenvolvimento de competências. As dez competências gerais apontadas pela BNCC são os fundamentos para alcançar a educação integral, e nenhuma deve ser dotada de grau de importância maior ou menor em relação à outra. Apresenta-se a seguinte definição para competência:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

Nessa definição encontram-se três dimensões: a primeira é a dimensão conceitual, que se relaciona com o conhecer; a segunda, a dimensão procedimental, refere-se ao fazer; e a terceira, a dimensão atitudinal, que é o ser. Sendo assim, as práticas corporais devem ser conhecidas, praticadas e bem aplicadas, visto que as três dimensões devem estar imbricadas, sendo que nenhuma é mais importante que a outra.

Portanto, as práticas corporais devem ser pensadas para além de objetivos imediatos, tecnicistas e de cunho funcional, mas sim de forma a colaborar para a aquisição de conhecimentos crítico e social, passível de experimentação e fruição, transformador e/ou criador de boas atitudes.

De acordo com essa definição, são apresentadas dez competências específicas mínimas a serem desenvolvidas pela Educação Física. De forma geral, todas estão relacionadas às questões da cultura corporal e aos princípios a ela relacionados. Porém, entende-se a necessidade de ampliar as competências específicas preconizadas pela BNCC, bem como a necessidade de se estabelecer competências que remetam aos conhecimentos dos aspectos biológicos e fisiológicos e suas relações com as práticas corporais. Considera-

se que esses conhecimentos, se situados a partir das interpretações e relações críticas, são necessários para o desenvolvimento e aquisição das competências gerais.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) identifica o ser humano como resultado de dupla natureza, que nasce biológico e se constitui nas interações sociais. A natureza das interações sociais nas práticas corporais já se evidenciou aqui. Porém, o conhecimento sobre a dimensão biológica e suas relações com as práticas corporais é crucial e deve ser abordado sob a luz da Educação Física.

Posto que os conhecimentos em relação aos princípios biológicos e fisiológicos nas práticas corporais possuem relevância social, esses devem alinhar-se à estrutura da BNCC, ou seja, sob a perspectiva de desenvolver habilidades necessárias à aquisição das competências gerais, a partir de unidades temáticas e objetos de conhecimento.

Apresenta-se, a seguir, o quadro com as competências específicas do componente Educação Física, elaborado a partir das discussões dos grupos de professores da Amplanorte.

Quadro 1. Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental – Amplanorte

| | |
|--|--|
| | Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. |
| | Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. |
| | Refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e a saúde individual e coletiva. |
| | Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. |
| | Relacionar as práticas corporais com o processo de crescimento e desenvolvimento e com os determinantes sociais. |
| | Identificar os processos fisiológicos envolvidos nas práticas corporais como critério para usufruir |

| | |
|---|--|
| | das práticas corporais de forma autônoma e responsável. |
| | Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. |
| | Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. |
| 0 | Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. |
| 1 | Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. |
| 2 | Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. |
| 3 | Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. |
| 4 | Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, contemplando ainda os aspectos da fisiologia e saúde e valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

9.4 ABORDAGEM SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As mudanças e os avanços tecnológicos que alteraram a sociedade, e consequentemente a escola, possibilitam dar um salto qualitativo importante em termos pedagógicos. Essas tecnologias na escola já não estão restritas ao conceito de “salas de informática”. Trata-se do chamado uso pedagógico das tecnologias digitais, levando-as para o local onde geralmente é desenvolvida a prática de ensino.

O objetivo é desenvolver uma cultura digital crítica para evitar o consumismo e o individualismo. Esse apontamento se evidencia na competência cinco da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Além disso, está presente nas competências específicas na área de linguagens:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

As tecnologias digitais fazem parte do universo escolar e, portanto, quando se fala sobre métodos ou ferramentas de aprendizagem, pensa-se também sobre as formas de ensinar. Neste viés, para o componente curricular Educação Física, a BNCC traz o jogo eletrônico como objeto de conhecimento, considerando a sua utilização não enquanto ferramenta para o aprendizado de outras habilidades, senão para o desenvolvimento da própria habilidade. Conforme indicado na BNCC, o estudante deverá:

- Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.
- Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (BRASIL, 2018, p. 65).

Nesse sentido, os jogos eletrônicos, além de atraentes e interativos, permitem aprendizado com base em linguagem e construção cognitiva. Trata-se de uma ferramenta para aprendizagem, ou enquanto o próprio objeto de aprendizagem, que por assumir cunho pedagógico deve ser utilizada primando pelo uso consciente.

Contudo, o uso das tecnologias digitais na Educação Física não está restrito à questão dos jogos eletrônicos. Atualmente, elas permeiam todas as Unidades Temáticas na Educação Física através de muitos aparatos tecnológicos. Citam-se as tecnologias utilizadas em todas as modalidades esportivas para corrigir erros de arbitragem; tecnologias utilizadas para verificar as condições físicas dos jogadores, tecnologias utilizadas na construção de equipamentos esportivos, aplicativos que identificam batimentos cardíacos, calorias, tempo de caminhada, etc.

Diante dessa realidade, cabe refletir que as opções tecnológicas se tornaram uma ótima ferramenta para contribuir com desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola. Na Educação Física não é diferente, o estudante deve se apropriar do universo digital e utilizá-lo de forma ética e qualificada.

9.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS

As Unidades Temáticas são os grandes blocos temáticos em que a BNCC organizou o conhecimento escolar de cada componente. Para a Educação Física, inicialmente são apresentadas seis Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.

A primeira unidade temática discorre sobre as Brincadeiras e jogos:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 214 e 215).

A segunda trata de Esportes:

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em

um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola).

-Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).

-Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

-Técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

-Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.

-Campo e taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).

-Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

-Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.) (BRASIL, 2018, p. 215 a 217).

A terceira versa sobre as Ginásticas:

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo.

As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais (BRASIL, 2018, p. 217).

A quarta unidade aborda as Danças:

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2018, p. 218).

A quinta unidade temática apresenta as lutas:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.) (BRASIL, 201, p. 218).

E a sexta e última unidade tematizada pela BNCC apresenta as práticas corporais de aventura:

Por fim, na unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste

documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. (BRASIL, 2018, p. 218 e 219).

Além das definições da BNCC para as seis unidades temáticas, esta matriz adota como unidade temática: Práticas Corporais, fisiologia e saúde. Essa adoção se faz uma vez que o quadro com as habilidades específicas foi ampliado. Assim, cabe alinhar a Unidades Temáticas em função das habilidades que se busca atingir.

A adição dessa unidade temática se dá pelo entendimento de que a aula de Educação Física na escola é um espaço onde ocorrem significativas alterações fisiológicas no organismo, como aceleração do batimento cardíaco, hiperventilação, excesso de sudorese, entre tantos outros. Dessa forma, os conhecimentos sobre esses princípios devem permear de forma conceitual as práticas corporais.

No entanto, não devem ser abordados somente do ponto de vista fisiológico. Os objetos de conhecimento associados à saúde e aos princípios fisiológicos devem necessariamente ser situados a partir da perspectiva da realidade e dos determinantes sociais e de acordo com os pressupostos epistemológicos desta proposta.

Esse encaminhamento só será possível de acordo com a definição das habilidades que se busca a partir dos objetos de conhecimento (que serão expostas nos quadros de articulação e sequencialidade por ano escolar).

Reitera-se a concepção de que as práticas corporais são produzidas historicamente e desenvolvidas culturalmente e são, portanto, dotadas de sentido e significado histórico e cultural. Entende-se ser necessário alinhar as Unidades Temáticas às Competências Específicas expostas no quadro 1. Para tanto, adotar-se-á o seguinte quadro para as Unidades Temáticas:

Quadro 2. Unidades temáticas para Educação Física – Amplanorte

| | |
|--------------------|----------------------|
| UNIDADES TEMÁTICAS | Brincadeiras e Jogos |
| | Esportes |

| | |
|--|---|
| | Ginásticas |
| | Danças |
| | Lutas |
| | Práticas corporais de aventura |
| | Práticas corporais, fisiologia e saúde. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do texto base da BNCC (BRASIL, 2018).

Com a ampliação das competências gerais do componente e das unidades temáticas, por conseguinte, ampliam-se os quadros dos objetos de conhecimento e habilidades. Que serão expostos a seguir.

9.6 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETOS DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para cada unidade temática, os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades, uma vez que dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada objeto de conhecimento durante o ano letivo. A BNCC apresenta os objetos de conhecimento segundo ciclos escolares. No entanto, esta matriz traduz os objetos de conhecimento ampliados em anos escolares.

Quadro 3 - Objetos de conhecimento na Educação Física para anos iniciais do Ensino Fundamental – Amplanorte

| Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | |
|----------------------|---|---|
| | 1º Ano | 2º Ano |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional. | Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional. |
| Esportes | | Esportes de precisão; Esportes de Marca. |
| Ginásticas | Ginástica Geral. | Ginástica Geral. |

| | | |
|--------|--|--|
| Danças | Danças do contexto comunitário e regional. | Danças do contexto comunitário e regional. |
|--------|--|--|

| | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO |
|---|---|--|--|
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos de matriz indígena e africana. | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogos de Tabuleiro Jogos de Cartas | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogos de Tabuleiro Jogos de Cartas |
| Esportes | Esportes de precisão; Esportes de Marca. | Esportes de precisão; Esportes de Marca; Esportes de Campo e Taco; Esportes de rede/parede; | Esportes de precisão; Esportes de Marca; Esportes de Campo e Taco; Esportes de rede/parede; Esportes de Invasão. |
| Ginásticas | Ginástica Geral. | Ginástica Geral. | Ginástica Geral. |
| Danças | Danças de matriz indígena e africana. | Danças do Brasil e do mundo. | Danças do Brasil e do mundo. |
| Lutas | | Lutas do contexto comunitário e regional. | Lutas de matriz indígena e africana. |
| Práticas corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento. | Práticas corporais e princípios fisiológicos. | Práticas corporais e princípios fisiológicos. |
| Práticas corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento | Crescimento e Desenvolvimento. | |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do texto base da BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 4 - Objetos de conhecimento na Educação Física para anos finais do Ensino Fundamental Amplanorte

| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | |
|---|--|--|
| | 6º ano | 7º ano |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogos Eletrônicos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. |
| Esportes | Esportes de marca; Esportes de precisão; Esportes de invasão; Esportes de rede/parede. | Esportes de rede/parede; Esportes de campo e taco; Esportes de invasão; Esportes de combate; Esportes técnico-combinatórios. |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico. | Ginástica de condicionamento físico. |
| Danças | Danças urbanas. | Danças de Salão. |
| Lutas | Lutas do Brasil. | Lutas do Brasil. |
| Práticas corporais de Aventura | Práticas corporais de aventura urbana. | Práticas corporais de aventura na urbana. |
| Práticas corporais, fisiologia e saúde. | Saúde individual e coletiva. | Saúde individual e coletiva. |
| Unidades Temáticas | 8º Ano | 9º Ano |
| Esportes | Esportes de marca; Esportes de precisão; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios; Esportes de rede/parede. | Esportes de rede/parede; Esportes de campo e taco; Esportes de invasão; Esportes de combate; Esportes técnico-combinatórios. |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico; Ginástica de conscientização corporal | Ginástica de condicionamento físico; Ginástica de conscientização corporal |
| Danças | Danças urbanas. | Danças de Salão. |
| Lutas | Lutas do Mundo. | Lutas do Mundo. |

| | | |
|---|---|---|
| Práticas corporais de Aventura | Práticas corporais de aventura na natureza. | Práticas corporais de aventura na natureza. |
| Práticas corporais, fisiologia e saúde. | Saúde individual e coletiva. | Saúde individual e coletiva. |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do texto base da BNCC (BRASIL, 2018).

9.7 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Considerando que a Educação Física tem, na perspectiva da BNCC, como elemento fundamental as práticas corporais como as habilidades, acaba por haver uma dissociação entre conhecimento e ação. Portanto, as práticas corporais não podem se restringir à prática por ela mesma, mas aos processos de análise, avaliação, reflexão sobre as ações ou sistemas de ações que possibilitam atingir as competências específicas e gerais.

9.7.1 Educação Física na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a BNCC garante direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, trabalhados a partir de campos de experiências. Considerando o campo: Corpo, Gestos e Movimentos como espaço privilegiado para o trabalho com as práticas corporais nesse nível educacional, inicialmente serão tomados os elementos da psicomotricidade como subsídio para pensar essa prática. Nos estágios seguintes, serão acrescentados os jogos e brincadeiras, planejados em função dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 5 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos.

| Bebês (zero a um ano e seis meses) | |
|---|---|
| 1. Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. | Elementos da Psicomotricidade Esquema Corporal |
| 2. Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. | Equilíbrio Lateralização Ritmo |

| | |
|--|--|
| 3. Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. | Organização Espacial Organização Temporal Tônus Coordenação global/ampla -Auto identificação -Movimentos naturais -Estimulação - Brincadeiras |
| 4. Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. | |
| 5. Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. | |
| Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | |
| 1. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. | Elementos da Psicomotricidade Brincadeiras e Jogos |
| 2. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. | |
| 3. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. | |
| 4. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. | |
| 5. Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. | |
| Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) | |
| 1. Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, | Elementos da Psicomotricidade Brincadeiras e Jogos |

| | |
|--|--|
| dança, teatro, música. | |
| 2. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. | |
| 3. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. | |
| 4. Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. | |
| 5. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. | |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do texto base da BNCC (BRASIL, 2018).

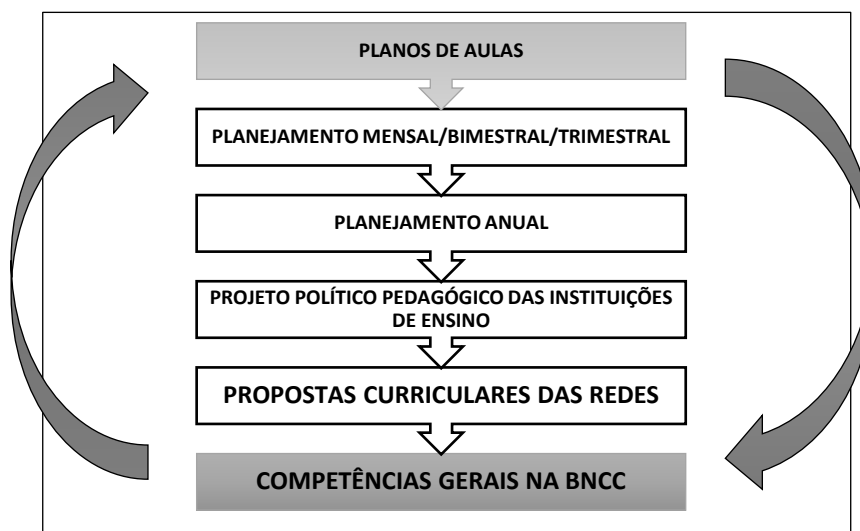
Considerando que os campos de experiência devem estar inter-relacionados, tanto no planejamento como no desenvolvimento das atividades.

9.7.2 Abordagem sobre os processos de planejamento e avaliação em Educação Física

De acordo com as concepções e apontamentos expostos para esta matriz, o professor deve pensar seu planejamento em função das necessidades e dos interesses dos alunos, tendo absoluta clareza de seus objetivos, considerando as condições materiais, espaciais e temporais.

Pensar o planejamento a partir de uma educação integral, tendo como objetivo a aquisição de competências, deve considerar as habilidades específicas como planejamento anual, visando às competências específicas do componente e a interdisciplinaridade inicialmente para questões da própria área e das outras áreas, voltadas às competências gerais. Essa espiralidade pode ser observada na figura abaixo.

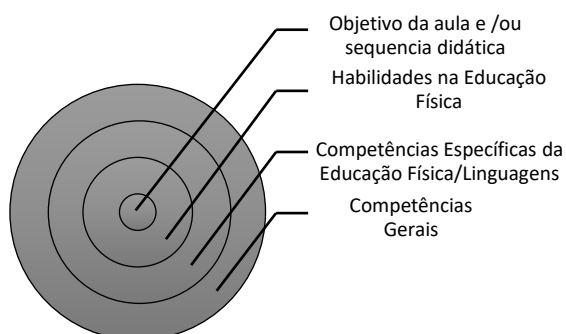
Figura 3. Processo de planejamento para Educação Física segundo as Competências Gerais



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se pela figura três que o processo de planejamento considera a relação constante com as competências gerais. Ou seja, o planejamento deve considerar como objetivo final as competências, e não somente o objetivo proposto para a aula como fim em si; deve pensar o objetivo da aula como forma para trabalhar as habilidades alcançando as competências, conforme representado na Figura 4.

Figura 4. Relação entre objetivos da aula de Educação Física e Competências Gerais



Fonte: Elaborado pela autora

Assim definido, cabe ao professor elaborar seu planejamento considerando, além dos aspectos primários (público-alvo, espaço, tempo, interesses do grupo), as relações necessárias com os objetivos.

A avaliação, entendida a partir de seu processo histórico na educação, é comumente associada a medir resultados. Porém resultados centrados exclusivamente na apreendizagem do aluno. Numa perspectiva de educação integral, os processos de avaliação devem olhar tanto o aluno aprendendo como o processo de ensino, ou de como o ensino se processa individualmente. As informações fornecidas pela avaliação devem ser úteis fornecendo informações para que o professor possa analisar criticamente sua própria intervenção educacional e tomar decisões em respeito.

Ao processo de contrastar as informações fornecidas pela avaliação dos alunos, com as intenções e objetivos do professor, têm-se inicialmente a avaliação do processo. Quando os resultados demonstrados pela avaliação não vão ao encontro dos objetivos pensados pelo professor, é necessário **repensar** o processo. E este papel cabe ao professor, uma vez que ele é o condutor do processo. Assim, entende-se a avaliação do processo de ensino-aprendizagem enquanto formativa e diagnóstica.

Diante do exposto, para se pensar avaliação em Educação Física, há que se considerar inicialmente seu objetivo geral. Entende-se que cada estudante que participar das aulas deve ter a oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, capazes de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim podendo refletir e agir criativamente sobre elas.

Nesse sentido, e de acordo com os pressupostos da educação integral, a avaliação deve contemplar três dimensões: Conceitual, procedimental e atitudinal. A primeira refere-se ao escopo teórico, às bases conceituais de historicidade e culturalidade. A segunda, comumente privilegiada pela Educação Física, refere-se ao saber fazer, à prática corporal. E a última, relacionada com o aspecto do ser, que é a incorporação do saber aplicada para o bem individual e coletivo.

Dessa forma, a avaliação deve ser multidimensional, considerando os níveis conceitual, procedimental e atitudinal, pois, embora partam do mesmo objeto, tem

objetivos diferentes. Um exemplo clássico observado nas aulas é a questão do aluno com exímia habilidade motora para a realização de determinada habilidade. No entanto, não sabe situar temporalmente, diferenciar elementos da prática (conceitual), ou trabalhar para melhorar habilidades do grupo (atitudinal). Para esse aluno, devem ser repensadas estratégias de ensino.

Além de multidimensional, a avaliação deve ser multimodal, ou seja, ser aplicada de diversas formas. Nesse sentido, cabe pensar sobre os instrumentos de avaliação, entendendo que ela pode e deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens, ou por outro ator, se não o professor. A diversidade de instrumentos e situações possibilita avaliar as diferentes competências e habilidades, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens para contextos distintos. A utilização de diferentes linguagens, além da verbal, como teatro, filme, dança, música, pintura, expressão corporal, textos e outros, leva em conta as diferentes aptidões dos estudantes.

9.8 QUADROS COM UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES EM EDUCAÇÃO FÍSICA – POR ANO ESCOLAR.

| 1º Ano | | |
|----------------------|---|--|
| Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional. | -Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. -Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. |
| Ginásticas | Ginástica(s) Geral | -Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. -Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. |
| Danças | Danças do contexto comunitário e regional | -Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. |

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento | -Identificar o corpo como organismo integrado, que interage com o meio físico e cultural através de práticas corporais. |
|---|-------------------------------|---|

| 2º Ano | | |
|----------------------|--|--|
| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e Regional | -Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. -Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão | -Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. -Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. |

| | | |
|---|---|---|
| Ginásticas | Ginástica Geral | -Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. -Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. |
| Danças | Danças do contexto comunitário e regional | -Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas. |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento | -Identificar o corpo como organismo integrado, dotado de desenvolvimento biológico na relação com os determinantes sociais. |

3º Ano

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|--|---|
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos de Matriz indígena e africana | -Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. -Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as |

| | | |
|---|--|---|
| | | brincadeiras e os jogos e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão | -Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de marca e precisão, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. |
| Ginásticas | Ginástica Geral | -Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. |
| Danças | Danças de matriz indígena e africana | -Experimentar, recriar e fruir danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. -Identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças de matriz indígena e africana. -Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças de matriz indígena e africana. |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Práticas corporais: Princípios Fisiológicos | -Identificar e reconhecer as alterações biológicas no corpo e suas relações com o meio físico e social e cultural. |

| 4º Ano | | |
|----------------------|--|--|
| Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogo de Tabuleiro; Jogos de Cartas. | -Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. -Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão Esporte de campo e taco Esporte de rede/parede | -Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). |
| Ginásticas | Ginástica Geral | -Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do |

| | | |
|---|---|---|
| | | corpo e adotando procedimentos de segurança. |
| Danças | Danças do Brasil e do mundo | <p>-Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>-Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo.</p> <p>-Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo.</p> |
| Lutas | Luas do contexto comunitário e regional | <p>-Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas presentes no contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>-Identificar as características das lutas no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p> |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento | -Identificar e reconhecer as alterações fisiológicas no corpo, provenientes de práticas corporais de acordo com a quantidade e intensidade. |

| 5º Ano | | |
|----------------------|---|---|
| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogo de Tabuleiro; Jogos de Cartas. | -Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. -Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e do mundo explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão Esportes de Campo e Taca Esportes de rede/parede Esportes de Invasão | -Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de marca e precisão, campo e taca, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. -Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer). |
| Ginásticas | Ginástica Geral | -Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. |

| | | |
|---|-------------------------------------|---|
| | | -Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. |
| Danças | Danças do Brasil e do mundo | -Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. -Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. |
| Lutas | Lutas de matriz indígena e africana | -Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas de matriz indígena e africana. -Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. -Identificar as características das lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Crescimento e Desenvolvimento | -Identificar o corpo como organismo integrado, que interage com o meio físico e cultural através de práticas corporais. -Identificar o corpo como organismo integrado, dotado de desenvolvimento biológico na relação com os determinantes sociais. |

| 6º Ano | | |
|----------------------|---|--|
| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogos eletrônicos | -Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. -Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. -Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão Esportes de Invasão Esportes de Campo e Taco Esportes de rede/parede | -Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. -Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. -Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. |

| | | |
|------------|-------------------------------------|---|
| | | <p>-Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>-Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p> |
| Ginásticas | Ginástica de Condicionamento Físico | <p>-Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>-Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>-Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p> |
| Danças | Danças Urbanas | <p>-Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>-Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p> |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Lutas | Lutas do Brasil | <p>-Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do Brasil, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>-Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p> |
| Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventura urbanas | <p>-Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>-Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>-Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>-Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p> |
| Práticas Corporais, fisiologia e | Saúde Individual e Coletiva | <p>-Analisar criticamente as práticas corporais e a relação com os processos de saúde e doença.</p> |

| | | |
|--------|--|--|
| Saúde. | | |
|--------|--|--|

| 7º Ano | | |
|----------------------|---|--|
| Unidades Temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. Jogos eletrônicos | -Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. -Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. -Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. |
| Esportes | Esporte de Marca Esporte de Precisão Esportes de Campo e Taco | -Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. -Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. |

| | | |
|------------|---|--|
| | <p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de Invasão</p> <p>Esportes técnico-combinatórios</p> | <p>-Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>-Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>-Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p> |
| Ginásticas | <p>Ginástica de Condicionamento Físico</p> | <p>-Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>-Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>-Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p> |
| Lutas | Lutas do Brasil | <p>-Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do Brasil, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | -Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. |
| Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventura urbanas | <p>-Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>-Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>-Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>-Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p> |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Saúde Individual e Coletiva | -Analisar criticamente as práticas corporais e a relação com os processos de saúde e doença. |

| 8º Ano | | |
|--------------------|-------------------------|-------------|
| Unidades Temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| | | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. | <p>-Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>- Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p> |
| Esportes | <p>Esporte de Marca</p> <p>Esporte de Precisão</p> <p>Esportes de Campo e Taco</p> <p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de Invasão</p> <p>Esportes técnico-combinatórios</p> | <p>- Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>-Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>-Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>-Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> |

| | | |
|------------|---|---|
| | | <p>-Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) E a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>-Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p> |
| Ginásticas | <p>Ginástica de Condicionamento Físico;</p> <p>Ginástica de conscientização corporal.</p> | <p>-Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>-Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.).</p> <p>-Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>-Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>-Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| | | mesmo. |
| Danças | Danças de Salão | <p>-Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>-Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>-Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p> |
| Lutas | Lutas do Mundo | <p>-Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>-Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p> |
| Práticas Corporais de Aventura | Práticas corporais de Aventura na Natureza | <p>-Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>-Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e</p> |

| | | |
|---|-----------------------------|---|
| | | <p>planejar estratégias para sua superação.</p> <p>-Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Saúde Individual e Coletiva | <p>-Discutir as transformações históricas, dos princípios de fisiologia relacionados às práticas corporais.</p> <p>-Planejar e utilizar práticas corporais a partir do conhecimento biológico, fisiológico, cultural e social.</p> <p>-Analisar criticamente a relação práticas corporais, princípios fisiológicos e saúde, considerando os aspectos culturais e sociais.</p> |

| 9º Ano | | |
|----------------------|--|---|
| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Brincadeiras e Jogos | Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do mundo. | <p>-Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>- Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e</p> |

| | | |
|----------|--|---|
| | | demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. |
| Esportes | <p>Esporte de Marca</p> <p>Esporte de Precisão</p> <p>Esportes de Campo e Taco</p> <p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de Invasão</p> <p>Esportes técnico-combinatórios</p> | <p>-Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>-Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>-Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>-Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>-Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>-Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-</p> |

| | | |
|------------|---|--|
| | | los no tempo livre. |
| Ginásticas | <p>Ginástica de Condicionamento Físico;</p> <p>Ginástica de conscientização corporal.</p> | <p>-Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>-Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.).</p> <p>-Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>-Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais de cada um.</p> <p>-Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p> |
| Danças | Danças de Salão | <p>-Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>- Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo,</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | <p>espaço, gestos) das danças de salão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. - Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem. |
| Lutas | Lutas do Mundo | <ul style="list-style-type: none"> -Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. -Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. -Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem. |
| Práticas Corporais de Aventura | Práticas corporais de Aventura na Natureza | <ul style="list-style-type: none"> -Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. -Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. -Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas |

| | | |
|---|--|---|
| | | transformações históricas. |
| Práticas Corporais, fisiologia e saúde. | Saúde Individual e Coletiva e princípios fisiológicos. | <p>-Discutir as transformações históricas, dos princípios de fisiologia relacionados às práticas corporais.</p> <p>-Analisar criticamente as práticas corporais e a relação com os processos de saúde e doença.</p> <p>-Planejar e utilizar práticas corporais a partir do conhecimento biológico, fisiológico, cultural e social.</p> <p>-Analisar criticamente a relação práticas corporais, princípios fisiológicos e saúde, considerando os aspectos culturais e sociais.</p> |

9.9 REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1997. 2ª ed.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:
< 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15ago. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. PCNs. Brasília: MEC, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, Luciene Henrique da; SANTOS, Marysol de Souza; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2014 Abr-Jun; 28(2):273-82-273.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara. 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1998.

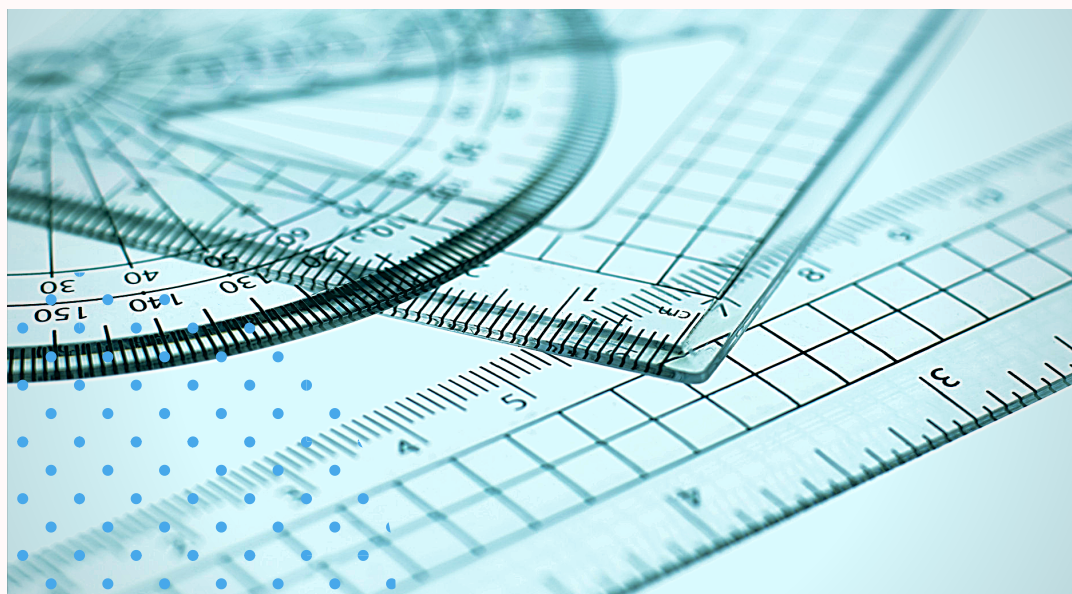
SAVIANI, Demerval. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A Crise Epistemológica na Educação Física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v, p.408-427

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 4ª ed.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Vozes, 2008.

ÁREA DE MATEMÁTICA



10 COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA

Prof^a. Ma. Carla Perez

10.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

A Proposta Curricular para Educação Matemática da AMPLANORTE resulta das discussões e estudos realizados por 30 professores de Matemática representantes dos municípios da região. O encontro ocorreu nos dias 22, 23 e 24 de julho de 2019, na unidade do SENAC em Mafra.

Elaborar o texto norteador das propostas pedagógicas na área da Educação Matemática implica realizar escolhas que venham ao encontro dos anseios e das necessidades de apoio que a elaboração de propostas de ensino e organização dos processos educacionais apresentam, além de atender a legislação vigente, o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que indicam as pesquisas contemporâneas em Educação Matemática. A Base do Território Catarinense também foi observada na produção dessa Proposta Curricular, além da identidade e especificidades da região.

A primeira dimensão teórica epistemológica definida é acerca da compreensão de Matemática. Tal reflexão torna-se importante, pois a concepção de Matemática expressa pelos professores oferece indicativos da sua própria história com a área, suas vivências estudantis durante a Educação Básica e sua formação no curso de Licenciatura, o que, muitas vezes, influencia na atuação em sala de aula. Tal constatação é realizada por alguns pesquisadores que vem discutindo o currículo de Matemática e a formação para o ensino de Matemática no Brasil (LINS, 1999; FIORENTINI e LORENZATO, 2012).

Nessa proposta, a Matemática é compreendida como Ciência elaborada historicamente, a partir da racionalidade sobre situações desafiadoras e multidisciplinares do cotidiano, além de ser concebida como uma linguagem que potencializa o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico da humanidade. Tal compreensão vem ao encontro da definição aceita na atualidade pelas comunidades científica e acadêmica, que entendem como

essência das elaborações na área: a observação dos padrões de regularidade existentes, que dão origem a modelos matemáticos de representação e suas estruturas (DELVIN, 2009).

Dessa forma, linguagem Matemática permite a representação, leitura e compreensão do mundo, apoiando, também, modos de organização e representação de diversas outras áreas de conhecimento, o que pode tornar esse Componente Curricular como articulador para os demais. Na BNCC se reconhece tal aspecto, trazendo a discussão acerca do Letramento Matemático, que nos estudos do campo da Educação Matemática alinha-se à proposta de Numeramento (NUNES; BRYANT, 1997) ou Alfabetização Matemática (DANYLUK, 1998).

Esses referenciais da discussão em Educação Matemática contribuem para reflexão acerca do papel do ensino da Matemática na escola e o quanto os modos de exploração de seus conhecimentos podem contribuir para uma formação sólida e significativa. Nunes e Bryant (1997, p. 31) apresentam que um indivíduo numeralizado deve ser capaz de:

[...] pensar matematicamente sobre as situações. [...] conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizamos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática. Desse modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses procedimentos em ferramentas de pensamento.

Complementando essa proposta, Danyluk (1998, p.18-19), quando argumenta acerca das dimensões que compõe a Alfabetização Matemática, explica que:

O ato de ler e de ler a linguagem matemática está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo. [...] A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer outro sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática.

Tais perspectivas passam a ser adotadas nesse documento, que devem materializar-se em escolhas metodológicas, na busca por oportunizar aos estudantes o estabelecimento de relações entre o que se ensina de Matemática na escola e a realidade em que estão inseridos. Ao longo desse documento, traça-se um percurso formativo com vistas a possibilitar o desenvolvimento dos estudantes para alcançar a compreensão de situações que vão para além do contexto local, ou seja, que permita alcançar o contexto global pela generalização dos conhecimentos matemáticos. Portanto, evidencia-se a importância de considerar: os diferentes

modos de interação dos estudantes com o conhecimento; a diversidade existente nos perfis do contexto escolar; a importância de adoção de metodologias que respeitem as diferenças locais e subjetividades dos estudantes e a promoção de ações de aproximação da comunidade escolar, a fim de fortalecer a rede de apoio comunidade-família-escola.

Vale ressaltar que o momento de elaboração coletiva da Proposta para Educação Matemática na região mostrou-se como importante para o intercâmbio de conhecimentos práticos e teóricos, além de proporcionar estudos sobre a própria área de formação e atuação. Tais vivências e encontros com os pares contribuem para o desenvolvimento profissional, pois se constituem num espaço de reflexões sobre os conceitos da área, de discussões sobre os desafios enfrentados em sala de aula, como a promoção da inclusão escolar, além do desenvolvimento de propostas que possam auxiliar na realização das mudanças necessárias para a implantação da BNCC. Portanto, torna-se condição primordial acontecerem outros momentos como esse para que a Educação Matemática da região promova de fato o desenvolvimento das Competências Específicas indicadas neste documento.

10.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

As discussões acerca da Educação Matemática vêm se intensificando no Brasil e no mundo. Desde a década de 80, a percepção do impacto da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico desafia professores - que a ensinam desde os primeiros anos de escolaridade até os níveis mais elevados da Educação - a refletir sobre que mudanças seriam necessárias no seu ensino. Tais discussões, que problematizam a organização pedagógica e investigam as possibilidades metodológicas para exploração do conhecimento matemático de forma significativa aos estudantes, vêm sendo foco de muitas pesquisas no campo da Educação Matemática no Brasil (D'AMBROSIO, 1986, 1998; SKOVSMOSE, 2001; FIORENTINI; LORENZATO, 2012; LOPES, GRANDO, 2012; MOURA, 2010). Esse movimento vem resultando em diferentes propostas e tendências para o ensino dessa área de conhecimento, as quais visam a contribuir com a formação integral, crítica e científica dos estudantes.

Muitas dessas tendências atuais para o ensino de Matemática colocam o estudante no papel de protagonista do processo. Não basta executar regras, é preciso explorar os fundamentos conceituais e estabelecer conexões entre o que se aprende de Matemática, o

contexto real e as demais áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o professor assume papel fundamental, proporcionando vivências significativas em situações desencadeadoras de aprendizagem, provocando o estabelecimento de relações entre as diferentes Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento da Matemática. Oferecer recursos didáticos, ensinar a elaborar projetos, provocar a realização de pesquisa, ajudar a desenvolver elaborações fundamentadas nos conhecimentos matemáticos, orientar na exploração da matemática presente em assuntos que sejam focos de interesse dos estudantes, formalizar e demonstrar matematicamente os processos explorados, potencializar a utilização de recursos tecnológicos e acesso a ambientes virtuais que explorem elementos da Matemática. Todas essas passam a ser atribuições dos professores. Desse modo, o foco principal de sua atuação passa a ser o de promover o acesso ao currículo de Matemática instituído, mostrando as relações dessa área de conhecimento com os avanços sociais, científicos e tecnológicos (TOMAZ; DAVID, 2008).

A busca por metodologias ativas, como uma das tendências atuais para o ensino da Matemática, oferece oportunidades de participação dos estudantes a partir de suas potencialidades, contribuindo com a promoção da inclusão escolar, o que é uma das demandas que vem desafiando professores que atuam na Educação Básica. Algumas dessas propostas didático-metodológicas são indicadas no texto da BNCC, sendo mencionadas a seguir, pois se alinham aos princípios estruturantes da Proposta Curricular para os municípios da Amplanorte: o direito à aprendizagem e a formação integral. Tais princípios deverão ser materializados no Componente Curricular Matemática por meio do desenvolvimento das habilidades específicas.

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 266).

Essas propostas buscam proporcionar o acesso e a compreensão dos conhecimentos matemáticos, respeitando o direito à aprendizagem, além de contribuir com o desenvolvimento das diversas dimensões que compõe o sujeito, para além da cognitiva, assim como expresso nas competências específicas estabelecidas na BNCC para área de Matemática.

A proposta didático-metodológica denominada resolução de problemas é uma dessas tendências atuais para o ensino de Matemática. Ela tem como foco as situações-problema, as quais se desenvolvem a partir de um contexto interdisciplinar conhecido e significativo aos estudantes. Nessa proposta, há a valorização da interpretação, do uso de diferentes estratégias de resolução, de momentos de discussão para chegar a um consenso no coletivo e a definição de como será a comunicação dos resultados.

A proposta didático-metodológica denominada Investigação Matemática em sala de aula instiga os estudantes a realizarem uma análise crítica e reflexiva de padrões matemáticos, levantando hipóteses e realizando conjecturas, além de desenvolver estratégias de resolução e formalização, demonstrando - através dos recursos conceituais matemáticos - o que rege tal formulação.

A História da Matemática é uma proposta didático-metodológica atual com grande potencial na formação aqui pretendida. Como abordagem metodológica, ela possui na atualidade duas vertentes principais, uma que prevê sua utilização explícita em sala de aula, como pano de fundo na discussão dos Objetos de Conhecimento matemático, e outra que a toma como suporte ao planejamento de práticas pelo professor. No primeiro caso, fatos históricos são apresentados como uma forma de contextualização dos conceitos e da linguagem matemática, mostrando a necessidade de seu desenvolvimento ao longo da histórica. Na segunda abordagem, o professor utiliza ações históricas acerca da elaboração do conceito, com adaptações à realidade dos estudantes, promovendo reflexões que levem a uma redescoberta a partir de um contexto específico. Essa abordagem também tem caráter interdisciplinar, desde que se apoie em situações e problemas como os enfrentados pela humanidade, superando o uso de contextos artificiais.

A proposta didático-metodológica denominada de Modelagem Matemática propõe a observação, compreensão e registros do que ocorre em determinado fenômeno concreto. Nessa proposta, padrões e regularidades observados são expressos matematicamente, o que oferece condições de estudo e reprodução, proporcionando a elaboração de inferências acerca de possíveis resultados do fenômeno.

Além das propostas didático-metodológicas citadas, existem ainda outras abordagens que podem ser adotadas pelos professores. Ressalta-se que em todas elas há a possibilidade de exploração de recursos pedagógicos que promovam o engajamento dos estudantes, como: jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis estruturados, recursos digitais, entre outros.

10.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A BNCC apresenta, para o Componente Curricular Matemática, oito Competências Específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, compreendidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Desse modo, o foco do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores que ensinam Matemática do 1º ao 9º ano deve ser o de promover vivências e modos de organização do contexto de aprendizagem e do conhecimento matemático, na tentativa de oportunizar aos estudantes alcançar tais competências.

As Competências Gerais estabelecidas para o Componente Curricular Matemática no Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC e a identidade local da região, as quais nortearão as propostas pedagógicas para o ensino nessa área nos municípios da Amplanorte são:

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho;
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo;
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à possibilidade de construir, além da capacidade de aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e também de aspectos qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes na análise de ambos os tipos de dados levantados;
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados;

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, generalista, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados);

7. Desenvolver e/ou discutir projetos que envolvam conhecimentos e procedimentos matemáticos abordando, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;

8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, recorrendo a conhecimentos matemáticos, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles;

9. Compreender as relações existentes entre os saberes da vida cotidiana e o que é explorado na Matemática da escola, valorizando ambos, suas diferenças e situações apropriadas de utilização. (BRASIL, 2018, p.267)

10.4 A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA PROPOSTAS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Na atualidade, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) potencializam o acesso à informação e a modos diferentes de exploração de conhecimentos matemáticos, por meio de aplicativos, ambientes virtuais, gamificação, *softwares* e objetos de aprendizagem disponíveis de forma livre em sites da internet. Vale ressaltar que a mera utilização dos aparatos tecnológicos ou acesso às informações disponíveis na rede não garante apropriação conceitual, tornando muito importante a mediação pedagógica do professor em sua utilização. Valente (2014, p. 144), a esse respeito, aponta que se:

[...] as tecnologias não forem compreendidas com um foco educacional, não será, simplesmente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento. Nesse contexto, as TDICs podem ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas, desempenhando diferentes papéis.

Existem diversos recursos digitais que exploram conceitos matemáticos, os quais propiciam desenvolver aulas de Matemática apoiadas em vivências experimentais para exploração de regularidades e propriedades da formalização matemática e dos objetos matemáticos. Um recurso de fácil acesso e que oferece muitas possibilidades é o *software*

livre do tipo simulação, denominado *Geogebra*, que permite a exploração de relações e funções algébricas, representações gráficas e geométricas, programação por meio de algoritmos de lógica numérica, entre outros.

Há, ainda, disponíveis em repositórios virtuais de diversas instituições, nacionais e internacionais, os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA). Esses recursos apresentam-se em diferentes formatos, como: jogos virtuais; desafios baseados em resolução ou representação de operações matemáticas; elaboração e resolução de algoritmos; animações interativas; vídeos; ambientes de gamificação, que permitem a navegação e mudanças de estágios/etapas, etc.

César e Santos (2018, p.7) verificam em seus estudos sobre o ensino de Matemática que “quando o educador coloca em sua prática diferentes recursos e, entre eles, os jogos e a gamificação, as aulas se tornam ainda mais divertidas, tirando assim os medos e as dificuldades dos seus alunos, pois estes aprendem “brincando”.

A contribuição desses recursos para promoção do acesso de modo significativo e inovador aos conhecimentos matemáticos torna-se evidente, possibilitando a inclusão de diversos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que,

Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.), e os mais diversos tipos, formas e suportes. [...] As novas TICs não são meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas. (KENSKI, 2012, p. 38).

Além de todas essas propostas, a exploração de recursos digitais em sala de aula, seja por meio de celulares, tablets ou computadores com acesso à internet, possibilita desenvolver projetos e pesquisas sobre aplicação da Matemática, por exemplo. Portanto, o investimento em equipamentos que ofereçam acesso a essas possibilidades colocam a escola em consonância com outros conhecimentos importantes para formação humana integral, os relacionados à inclusão digital.

10.5 AS UNIDADES TEMÁTICAS DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo do Componente Curricular Matemática está organizado em cinco Unidades Temáticas, sendo elas: **Números; Geometria; Grandezas e Medidas; Probabilidade e Estatística e Álgebra**. Essas unidades compreendem os Objetos de Conhecimento que devem ser explorados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a contribuição para formação integral dos estudantes por meio do desenvolvimento das Competências Gerais previstas para essa etapa da Educação Básica.

Os aspectos específicos do conhecimento matemático pertencentes a cada Unidade Temática, elaborados e aprofundados ao longo da história da humanidade, auxiliaram na resolução de problemas vivenciados em diferentes períodos. Seu desenvolvimento se deu a partir da observação de padrões de regularidades e do estabelecimento de modos de registro e de operacionalização. É importante ressaltar que o desenvolvimento das Unidades Temáticas não ocorreu de forma fragmentada e independente; há uma inter-relação entre seus aspectos fundamentais, e, muitas vezes, as propriedades de uma unidade possibilita o avanço da outra.

Em relação à Unidade Temática Números, torna-se importante compreender que nela busca-se:

[...] desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações (BRASIL, 2018, p. 268).

Quando a reflexão está sobre a Unidade Temática Geometria, a compreensão atualizada é de que:

[...] envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência (BRASIL, 2018, p. 271).

Na Unidade Temática Grandezas e Medidas, tem-se o mundo físico como foco, possibilitando uma compreensão inter-relacionada com as demais áreas do conhecimento, em que:

[...] o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (BRASIL, 2018, p. 273).

A Unidade Temática Probabilidade e Estatística explora situações que envolvem coleta, organização, representação e análise de dados, sendo considerada um modo de

[...] abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos. (BRASIL, 2018, p. 274)

Por fim, tem-se a Unidade Temática Álgebra, a qual indica que a exploração de situações matemáticas:

[...] tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações. (BRASIL, 2018, p. 270)

A abordagem das Unidades Temáticas da Matemática na Educação Básica, por meio dos Objetos de Conhecimento que as constituem, precisa levar em consideração as relações existentes, articulando-as no processo de ensino sempre que possível. Desse modo, a exploração de contextos e problematizações potencializam a compreensão da organicidade do

conhecimento matemático e a influência que uma unidade exerce sobre a outra e como esse conjunto de conhecimentos é desenvolvido para auxiliar no desenvolvimento humano e estabelecer possibilidades de organização ao longo da história da civilização humana, como previsto nas Competências Específicas da área.

10.6 OS OBJETOS DE CONHECIMENTO A SEREM TRABALHADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Objetos de Conhecimento referem-se aos desdobramentos de cada Unidade Temática, sendo compreendidos como os “conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28), que se relacionam ao que precisa ser explorado em sala de aula. Tais objetos são abordados ao longo dos nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental de modo a possibilitar sua apropriação no percurso formativo. Cada Objeto possui diferentes níveis de complexidade, que serão explorados a partir da sua retomada, ampliação e aprofundamento.

O rol de Objetos de Conhecimento do Componente Curricular Matemática presente na BNCC para cada Unidade Temática está organizado por anos de escolaridade, sendo continuamente revisitado, diferenciando-se em cada momento pelas Habilidades previstas.

Na Proposta Curricular dos municípios da Amplanorte, adota-se a mesma designação de tais Objetos, devendo esses serem compreendidos pelos professores como o foco das propostas pedagógicas, garantindo o direito à aprendizagem e à formação integral dos estudantes.

10.7 AS HABILIDADES RELACIONADAS AO CONHECIMENTO MATEMÁTICO A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta, que busca promover o alcance de Competências pelos estudantes, materializa-se através de propostas pedagógicas que proporcionem vivências escolares para o desenvolvimento de Habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

As Habilidades, enumeradas na BNCC, em sua redação, possuem indicativos contextuais e metodológicos de exploração dos conhecimentos matemáticos. O documento evidencia a necessidade de apresentar os significados de tais conceitos, extrapolando

propostas em que a memorização de regras de formalização e o registro são o único foco, o que se torna um desafio aos professores do 1º ao 9º ano de escolaridade. Ao encontro dessa perspectiva, as discussões contemporâneas em Educação Matemática, que questionam o ensino mecânico da representação formal, entendidas como excludentes ao não agregarem as demais dimensões do conhecimento matemático, indicam a necessidade de retomar aspectos contextuais, históricos e que provoquem o estabelecimento de relações significativas entre os conceitos da área e questões reais, que podem contribuir com a formação crítica e cidadã dos estudantes (D'AMBROSIO, 1986, 1998; SKOVSMOSE, 2001).

Além dessa característica, a proposta da BNCC, por vezes, apresenta diversos verbos, conceitos e modos de representação conceitual em uma única Habilidade. Vale mencionar, ainda, que cada ano de escolaridade apresenta um número elevado de Habilidades a serem exploradas em cada uma das cinco Unidades Temáticas. Dessa forma, opta-se, nesse documento, por desdobrar as Habilidades específicas do Componente Curricular Matemática da BNCC, previstas para os nove anos do Ensino Fundamental, garantindo-se os elementos fundantes de cada uma e a organicidade da proposta. Tal elaboração é encontrada nos quadros de organização curricular divididos por ano de escolaridade presentes neste documento.

10.8 REFLEXÕES SOBRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA A PARTIR DA BNCC

A proposta para área presente na BNCC traz aos professores que ensinam Matemática várias provocações acerca das práticas pedagógicas historicamente adotadas, dos conhecimentos teóricos e metodológicos e de compreender como explorar os conhecimentos por meio de Habilidades que contribuam com a formação de Competências. As discussões presentes no documento revelam a importância de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, como o planejamento e os processos avaliativos.

Um dos aspectos importantes é pensar o estabelecimento de critérios relacionados a cada dimensão da Habilidade que precisa ser desenvolvida, norteando registros e auxiliando na definição do desenvolvimento individual de cada estudante. Tais critérios devem ser compreendidos também pelos estudantes e o professor deve utilizar os resultados observados para rever práticas e retomar aspectos que não foram atingidos, ou seja, incorporar no seu

replanejamento o que ainda precisa ser explorado. Desse modo, a avaliação passa a ser compreendida como instrumento de promoção da aprendizagem.

O estabelecimento de critérios de avaliação potencializa instrumentos e registros avaliativos, possibilitando serem analisados ao longo do processo. Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, como provas e trabalhos individuais, trabalhos e pesquisas em grupo, discussões e debates sobre o tema em estudo, observações de práticas, entre outras possibilidades, que desenvolvam e demonstrem as habilidades exploradas. Os critérios de análise dos instrumentos e registros devem indicar a compreensão dos estudantes acerca dos conhecimentos. Portanto, devem ser realizados registros de observação dos estudantes durante as propostas de ensino, que se materializam em registros descritivos, os quais auxiliam na compreensão de quais aspectos cada estudante conseguiu atingir no período estabelecido.

Dentre as modalidades de avaliação possível, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica, a qual indica os conhecimentos prévios dos estudantes e oferece um norte para as escolhas teóricas e metodológicas para continuidade do trabalho. Para realização desse tipo de avaliação, torna-se necessário ter em mãos exatamente aquilo que se quer verificar, quais Habilidades, quais dimensões serão exploradas de cada uma, tanto em relação aos conceitos, como procedimentos e outros aspectos que passam a ser objetivo do ensino da Matemática. A partir desses dados, o planejamento e o replanejamento se materializam.

A avaliação processual também se apresenta como potência para a promoção das Habilidades nos estudantes, pois leva em consideração os caminhos percorridos para expressar seu conhecimento, não tendo somente o resultado final como foco, mas sim o que aconteceu ao longo das propostas pedagógicas (MUNIZ, 2010).

A avaliação contínua complementa tal processo, pois considera todos os momentos como avaliativos, inclusive quando os estudantes recorrem a recursos diversos para superar alguma incompreensão, ou quando participam das discussões nas explicações do que está sendo trabalhado, ou, ainda, apresentam mudanças de atitudes frente a situações embasados no conhecimento matemático estudado.

A busca pela consciência e promoção do protagonismo dos estudantes nos processos avaliativos, em que compreendem seu papel no contexto de sala de aula e propostas pedagógicas, pode ser explorada quando se adota processos referentes à modalidade de avaliação denominada formativa (MORAES, 2008). Nessa proposta, o estudante é provocado

a refletir sobre o que poderia ter sido feito diferente, não simplesmente dizendo a ele a resposta esperada, mas incentivando-o a pesquisa, a releitura, a discussão com os colegas, na tentativa de encontrar os equívocos e a reelaboração de respostas, colaborando com o desenvolvimento das Habilidades. Como indica Muniz (2010, p. 25), o estudante deve ter “consciência da relevância de seu papel na escola, com responsabilidade, com compromisso, com envolvimento, com ação e reação”. Isso implica superar a compreensão de que um tópico de conhecimento se esgota no momento em que se recolhe uma prova. A compreensão cuidadosa do que o instrumento avaliativo revelou deve gerar um movimento/ação sobre os aspectos que precisam ser retomados ou aprofundados. Nacarato (2010, p. 10) aponta que:

Não resta dúvida de que falar sobre avaliação não é tarefa simples. Isto porque a escola sempre foi marcada pela tradição de práticas avaliativas pautadas na mensuração do desempenho e da disciplinarização do estudante. Não há como negar que a avaliação ocorre em dois planos: o formal – técnicas e procedimentos, como provas e trabalhos que o professor utiliza para gerar uma nota ao final do período – e o informal – os juízos de valor que, diretamente, influenciam nas decisões finais do professor sobre a nota a ser atribuída ao estudante.

Assim, os professores de Matemática precisam habituar-se a realizar registros em diversos momentos e criar instrumentos de registro a serem utilizados durante o processo de ensino. Torna-se necessário compreender que qualquer quantificação expressa a percepção de elementos que foram sendo observados ao longo do processo, devendo indicar o desenvolvimento da Habilidade pelo estudante no final do período. Isso significa quantificar os objetivos atingidos ao final de um período de observação e não a média entre o momento inicial e o final. É preciso ter a compreensão de que a função da avaliação é oferecer informações para possibilitar o ensinar.

Desse modo, é preciso superar visões distorcidas do que deve avaliar em contextos de Educação Matemática, aprofundar discussões e buscar caminhos para materializar o que está estabelecido na presente Proposta Curricular dos municípios da Amplanorte.

10.9 A ORGANIZAÇÃO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA EM CADA ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O quadro a seguir apresenta a organização dos conhecimentos matemáticos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que em cada ano as diferentes Unidades Temáticas nunca devem ser abordadas de maneira fragmentada e sequencial nos

planejamentos, pois o desenvolvimento das Habilidades e Competências em Matemática depende da articulação entre os conhecimentos previstos para o ano. Portanto, torna-se relevante que o professor, na elaboração de seu planejamento ou proposta pedagógica, entenda quais aspectos podem ser explorados, potencializando ao máximo a articulação entre diferentes Habilidades de diversas Unidades Temáticas.

Os conhecimentos matemáticos são divididos em cinco Unidades Temáticas, desdobradas em Objetos de Conhecimento, organizados por ano de escolaridade, os quais apresentam uma coleção de Habilidades que precisam ser alcançadas. Vale ressaltar que o código alfanumérico de oito dígitos adotado nas Habilidades da BNCC foi ampliado em três dígitos no final na Proposta Curricular do Componente Curricular Matemática da Amplanorte. Dessa maneira, torna-se possível relacionar cada desdobramento a Habilidade de origem na BNCC. O nono dígito é a letra D, que significa que é um desdobramento, e os dois algarismos seguintes, décimo e décimo primeiro dígitos, indicam qual é o desdobramento elaborado da Habilidade de origem. Os demais elementos, Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento, foram mantidos na íntegra como na BNCC.

Quadro 1 – Componente curricular de Matemática

| Ano Escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
|-------------|--------------------|---|--|
| 1º ANO | NÚMEROS | Contagem de rotina; Contagem ascendente e descendente; Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações. | (EF01MA01D01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade em diferentes situações cotidianas. |
| | | | (EF01MA01D02) Utilizar números naturais como indicador de ordem em diferentes situações cotidianas. |
| | | | (EF01MA01D03) Reconhecer situações em que os números naturais são utilizados como código de identificação. |
| | | Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação. | (EF01MA02D01) Contar de maneira aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. |
| | | | (EF01MA02D02) Contar de maneira exata, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. |
| | | | (EF01MA03D01) Realizar estimativas acerca da quantidade de objetos comparando dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos. |
| | | | (EF01MA03D02) Comparar quantidades de objetos entre dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos por correspondência um a um. |
| | | | (EF01MA03D03) Comparar quantidades de objetos entre dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos recorrendo por dois a dois. |

| | | |
|---|--|---|
| | | (EF01MA03D04) Indicar a partir de estratégias de comparação entre objetos de dois conjuntos se algum “tem mais”, “tem menos” ou se “tem a mesma quantidade”. |
| Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100). Reta numérica | | (EF01MA04D01) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades. |
| | | (EF01MA04D02) Apresentar verbalmente o resultado de contagens até 100 realizadas em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. |
| | | (EF01MA04D03) Apresentar por meio de registros simbólicos o resultado de contagens até 100 realizadas em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. |
| | | (EF01MA05D01) Comparar números naturais de até duas ordens, em situações cotidianas, sem o suporte da reta numérica. |
| | | (EF01MA05D02) Comparar números naturais de até duas ordens, em situações cotidianas, com o suporte da reta numérica. |
| Construção de fatos básicos da adição | | (EF01MA06D01) Construir fatos básicos da adição. |
| | | (EF01MA06D02) Utilizar os fatos básicos da adição em procedimentos de cálculo para resolver problemas. |
| Composição e decomposição de números naturais | | (EF01MA07D01) Compor números naturais de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável. |
| | | (EF01MA07D02) Decompor números de até duas ordens, por meio de diferentes |

| | | |
|--|--|---|
| | | adições, com o suporte de material manipulável. |
| | Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar). | (EF01MA08D01) Resolver problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de juntar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D02) Resolver problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de acrescentar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D03) Resolver problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de separar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D04) Resolver problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de retirar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D05) Elaborar problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de juntar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D06) Elaborar problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de acrescentar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D07) Elaborar problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou |

| | | |
|---|---|--|
| | | material manipulável, que explorem o significado de separar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | (EF01MA08D08) Elaborar problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de retirar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais. |
| GEOMETRIA | Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado. | (EF01MA11D01) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita e à esquerda. |
| | | (EF01MA11D02) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como em frente e atrás. |
| | | (EF01MA12D01) Descrever a localização e de objetos no espaço de pessoas segundo um dado ponto de referência. |
| | | (EF01MA12D02) Compreender que, para a utilização de termos que se referem à posição de pessoas e de objetos no espaço, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. |
| | Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico | (EF01MA13D01) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. |
| | Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais | (EF01MA14D01) Identificar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições. |
| (EF01MA14D02) Identificar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em contornos de faces de sólidos | | |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | geométricos. |
| | | (EF01MA14D03) Nomear as figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições. |
| | | (EF01MA14D04) Nomear as figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em contornos de faces de sólidos geométricos. |
| | Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais. | (EF01MA15D01) Comparar comprimentos, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. |
| | | (EF01MA15D02) Comparar capacidades, utilizando termos como cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. |
| | | (EF01MA15D03) Comparar massas, utilizando termos como mais pesado, mais leve, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. |
| | Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário. | (EF01MA16D01) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, se possível com os horários dos eventos. |
| | | (EF01MA17D01) Reconhecer períodos do dia. |
| | | (EF01MA17D02) Reconhecer dias da semana, utilizando calendário, quando necessário. |
| | | (EF01MA17D03) Reconhecer meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. |

| | | |
|---|---|--|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF01MA17D04) Relacionar períodos do dia e dias da semana. |
| | | (EF01MA17D05) Relacionar dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. |
| | | (EF01MA18D01) Produzir a escrita de uma data, com dia, mês e ano. |
| | | (EF01MA18D02) Indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. |
| | Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas | (EF01MA19D01) Reconhecer valores de moedas e de cédulas do sistema monetário brasileiro. |
| | | (EF01MA19D02) Relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro. |
| | | (EF01MA19D03) Resolver situações simples do cotidiano do estudante, que envolvam moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro. |
| | Noção de acaso | (EF01MA20D01) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. |
| | Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples | (EF01MA21D01) Ler dados apresentados em tabelas. |
| | | (EF01MA21D02) Ler dados apresentados em gráficos de colunas simples. |
| Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas | (EF01MA22D01) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos. | |
| | (EF01MA22D02) Organizar dados de pesquisas por meio de representações pessoais. | |

| | | |
|----------------|---|--|
| ÁLGEBRA | Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências | (EF01MA09D01) Organizar objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. |
| | | (EF01MA09D02) Ordenar objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. |
| | | (EF01MA09D03) Organizar representações por figuras de objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. |
| | | (EF01MA09D04) Ordenar representações por figuras de objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. |
| | Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (como mais 1, mais 2, menos 1, menos 2). | (EF01MA10D01) Descrever, após a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. |
| | | (EF01MA10D02) Descrever, após o reconhecimento de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. |

| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
|-------------|--------------------|--|---|
| 2º ANO | NÚMEROS | Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero). | (EF02MA01D01) Comparar números naturais até a ordem de centenas, recorrendo ao significado do valor posicional dos algarismos. |
| | | | (EF02MA01D02) Comparar números naturais até a ordem de centenas, expressando a compreensão da função do zero em sua composição. |
| | | | (EF02MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem de centenas, recorrendo ao significado do valor posicional dos algarismos. |
| | | | (EF02MA01D04) Ordenar números naturais até a ordem de centenas, expressando a compreensão da função do zero em sua composição. |
| | | | (EF02MA02D01) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções de até 1000 unidades. |
| | | | (EF02MA01D02) Registrar o resultado da contagem de objetos em coleções de até 1000 unidades. |
| | | | (EF02MA03D01) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por estimativa, recorrendo às expressões “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade” quando se referir aos conjuntos. |
| | | | (EF02MA03D02) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por |

| | | |
|--|--|--|
| | | correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), recorrendo às expressões “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”. |
| | | (EF02MA03D03) Indicar quantos objetos a mais e quantos a menos há nos conjuntos em situações de comparação por estimativas. |
| | | (EF02MA03D04) Indicar quantos objetos a mais e quantos a menos há nos conjuntos em situações de comparação por correspondência. |
| | Composição e decomposição de números naturais (até 1000) | (EF02MA04D01) Compor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. |
| | | (EF02MA04D02) Decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. |
| | Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração | (EF02MA05D01) Construir fatos básicos da adição. |
| | | (EF02MA05D02) Construir fatos básicos da subtração. |
| | | (EF02MA05D03) Utilizar fatos básicos da adição no cálculo mental. |
| | | (EF02MA05D04) Utilizar fatos básicos da subtração no cálculo mental. |
| | | (EF02MA05D05) Utilizar fatos básicos da adição no cálculo escrito. |
| | | (EF02MA05D06) Utilizar fatos básicos da subtração no cálculo escrito. |
| | Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar). | (EF02MA06D01) Resolver problemas de adição com significado de juntar, envolvendo números de até três ordens, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D02) Resolver problemas de adição com significado de acrescentar, envolvendo números de até três ordens, por estratégias pessoais ou convencionais. |

| | | |
|--|--|---|
| | | (EF02MA06D03) Resolver problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de separar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D04) Resolver problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de retirar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D05) Elaborar problemas de adição, de números de até três ordens, com o significado de juntar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D06) Elaborar problemas de adição, de números de até três ordens, com o significado de acrescentar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D07) Elaborar problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de separar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | | (EF02MA06D08) Elaborar problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de retirar, por estratégias pessoais ou convencionais. |
| | Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação) | (EF02MA07D01) Resolver problemas de multiplicação por 2 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D02) Resolver problemas de multiplicação por 3 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D03) Resolver problemas de multiplicação por 4 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, |

| | | |
|--|---|---|
| | | utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D04) Resolver problemas de multiplicação por 5 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D05) Elaborar problemas de multiplicação por 2 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D06) Elaborar problemas de multiplicação por 3 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D07) Elaborar problemas de multiplicação por 4 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | | (EF02MA07D08) Elaborar problemas de multiplicação por 5 com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. |
| | Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte. | (EF02MA08D01) Resolver problemas envolvendo dobro, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D02) Resolver problemas envolvendo metade, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | (EF02MA08D03) Resolver problemas envolvendo triplo, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D04) Resolver problemas envolvendo terça parte, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D05) Elaborar problemas envolvendo dobro, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D06) Elaborar problemas envolvendo metade, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D07) Elaborar problemas envolvendo triplo, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| | | (EF02MA08D08) Elaborar problemas envolvendo terça parte, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais. |
| GEOMETRIA | Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido | (EF02MA12D01) Identificar localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço considerando mais de um ponto de referência. |
| | | (EF02MA12D02) Identificar a localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço indicando mudanças de direção e sentido. |
| | | (EF02MA12D03) Registrar em linguagem verbal ou não verbal a localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço considerando mais de um ponto de referência. |
| | | (EF02MA12D04) Registrar em linguagem verbal ou não verbal a localização e |

| | | |
|--|---|---|
| | | deslocamento de pessoas e de objetos no espaço indicando mudanças de direção e sentido. |
| Esboço de roteiros e de plantas simples | (EF02MA13D01) Esboçar roteiros a serem seguidos, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência. | |
| | (EF02MA13D02) Esboçar plantas de ambientes familiares a serem seguidos, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência. | |
| Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características. | (EF02MA14D01) Reconhecer figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera). | |
| | (EF02MA14D02) Nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera). | |
| | (EF02MA14D03) Comparar figuras geométricas espaciais entre si (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera). | |
| | (EF02MA14D04) Relacionar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) com objetos do mundo físico. | |
| Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características. | (EF02MA15D01) Reconhecer figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. | |
| | (EF02MA15D02) Comparar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. | |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | (EF02MA15D03) Nomear figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de suas características. |
| | Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro). | (EF02MA16D01) Estimar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |
| | | (EF02MA16D02) Estimar comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |
| | | (EF02MA16D03) Medir comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |
| | | (EF02MA16D04) Medir comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |
| | | (EF02MA16D05) Comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |
| | | (EF02MA16D06) Comparar comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados. |

| | | |
|--|---|--|
| | Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma). | (EF02MA17D01) Estimar capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro). |
| | | (EF02MA17D02) Estimar massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma). |
| | | (EF02MA17D03) Medir capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro). |
| | | (EF02MA17D04) Medir massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma). |
| | | (EF02MA17D05) Comparar capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro). |
| | | (EF02MA17D06) Comparar massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma). |
| | Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas. | (EF02MA18D01) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas utilizando dias da semana a partir do calendário. |
| | | (EF02MA18D02) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas utilizando meses do ano a partir do calendário. |
| | | (EF02MA18D03) Utilizar as informações contidas no calendário para planejamentos e organização de agenda. |
| | | (EF02MA19D01) Registrar o horário do início e do fim de um intervalo de tempo utilizando relógio digital. |

| | | |
|--|--|--|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF02MA19D02) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital. |
| | Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores | (EF02MA20D01) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro. |
| | | (EF02MA20D02) Resolver situações cotidianas utilizando a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro. |
| | Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano | (EF02MA21D01) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. |
| | Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas. | (EF02MA22D01) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada, na compreensão de aspectos da realidade próxima. |
| | | (EF02MA22D02) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de gráficos de colunas simples, na compreensão de aspectos da realidade próxima. |
| | | (EF02MA22D03) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de gráficos de barras, na compreensão aspectos da realidade próxima. |
| | | (EF02MA23D01) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse. |
| | | (EF02MA23D02) Organizar em listas os dados coletados em pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse. |
| | | (EF02MA23D03) Organizar em tabelas os dados coletados em pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse. |

| | | |
|----------------|---|--|
| | | (EF02MA23D04) Organizar em gráficos de colunas simples os dados coletados de pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse. |
| ÁLGEBRA | Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas | (EF02MA09D01) Construir sequências de números naturais em ordem crescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. |
| | | (EF02MA09D02) Construir sequências de números naturais em ordem decrescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. |
| | Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência | (EF02MA10D01) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. |
| | | (EF02MA10D02) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. |
| | | (EF02MA11D01) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas de números naturais, objetos ou figuras. |
| | | (EF02MA11D02) Descrever os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. |

| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
|-------------|--------------------|---|--|
| 3º ANO | NÚMEROS | Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens. | (EF03MA01D01) Ler números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. |
| | | | (EF03MA01D02) Escrever números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e na língua materna. |
| | | | (EF03MA01D03) Comparar números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e na língua materna. |
| | | Composição e decomposição de números naturais | (EF03MA02D01) Identificar a base decimal na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens. |
| | | | (EF03MA02D02) Identificar do valor posicional na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens. |
| | | | (EF03MA02D03) Identificar a função do zero na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens. |
| | | Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação. Reta numérica | (EF03MA03D01) Construir fatos básicos da adição. |
| | | | (EF03MA03D02) Construir fatos básicos da multiplicação. |
| | | | (EF03MA03D03) Utilizar fatos básicos da adição para realização de cálculo mental ou escrito. |
| | | | (EF03MA03D04) Utilizar fatos básicos da multiplicação para realização de |

| | | |
|--|--|---|
| | | cálculo mental ou escrito. |
| | | (EF03MA04D01) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica. |
| | | (EF03MA04D02) Utilizar a reta numérica para ordenar números naturais. |
| | | (EF03MA04D03) Utilizar a reta numérica para construção de fatos da adição, relacionando com deslocamentos para a direita ou para a esquerda. |
| | | (EF03MA04D04) Utilizar a reta numérica para construção de fatos da subtração, relacionando com deslocamentos para a direita ou para a esquerda. |
| | Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração | (EF03MA05D01) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental para resolver problemas significativos envolvendo adição com números naturais. |
| | | (EF03MA05D02) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental para resolver problemas significativos envolvendo subtração com números naturais. |
| | | (EF03MA05D03) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição com números naturais. |
| | | (EF03MA05D04) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo escrito para resolver problemas significativos envolvendo subtração com números naturais. |
| | Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades. | (EF03MA06D01) Resolver problemas de adição com significado de juntar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | (EF03MA06D02) Resolver problemas de adição com significado de acrescentar, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D03) Resolver problemas de adição com significado de completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D04) Resolver problemas de subtração com significado de separar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D05) Resolver problemas de subtração com significado de retirar utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D06) Resolver problemas de subtração com significado de comparar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D07) Elaborar problemas de adição com significado de juntar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D08) Elaborar problemas de adição com significado de acrescentar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | (EF03MA06D09) Elaborar problemas de adição com significado de completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D10) Elaborar problemas de subtração com significado de separar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D11) Elaborar problemas de subtração com significado de retirar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | | (EF03MA06D12) Elaborar problemas de subtração com significado de comparar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |
| | | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida. | (EF03MA07D01) Resolver problemas de multiplicação por 2 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida. | (EF03MA07D02) Resolver problemas de multiplicação por 3 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida. | (EF03MA07D03) Resolver problemas de multiplicação por 4 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D04) Resolver problemas de multiplicação por 5 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D05) Resolver problemas de multiplicação por 10 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D06) Elaborar problemas de multiplicação por 2 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D07) Elaborar problemas de multiplicação por 3 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D08) Elaborar problemas de multiplicação por 4 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D09) Elaborar problemas de multiplicação por 5 com o significado de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | | (EF03MA07D10) Elaborar problemas de multiplicação por 10 com o significado |

| | | |
|--|---|---|
| | | de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |
| | | (EF03MA08D01) Resolver problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de repartição equitativa, por meio de estratégias e registros pessoais. |
| | | (EF03MA08D02) Resolver problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de medida, por meio de estratégias e registros pessoais. |
| | | (EF03MA08D03) Elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de repartição equitativa, por meio de estratégias e registros pessoais. |
| | | (EF03MA08D04) Elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de medida, por meio de estratégias e registros pessoais. |
| | Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte. | (EF03MA09D01) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 2, a ideia de metade. |
| | | (EF03MA09D02) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 3, a ideia de terça parte. |
| | | (EF03MA09D03) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 4, a ideia de quarta parte. |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | (EF03MA09D04) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 5, a ideia de quinta parte. |
| | | (EF03MA09D05) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 10, a ideia de décima parte. |
| GEOMETRIA | Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência | (EF03MA12D01) Descrever a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em esboços de trajetos, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência. |
| | | (EF03MA12D02) Descrever movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em croquis, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência. |
| | | (EF03MA12D03) Descrever movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em maquetes, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência. |
| | | (EF03MA12D04) Representar por meio de esboços de trajetos a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. |
| | | (EF03MA12D05) Representar utilizando croquis a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF03MA12D06) Representar utilizando maquetes a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. |
| Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações. | (EF03MA13D01) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico, pela análise de suas características. | |
| | (EF03MA13D02) Nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a partir de suas características. | |
| | (EF03MA14D01) Descrever as características das figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones). | |
| | (EF03MA14D02) Relacionar as figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones) com suas planificações. | |
| Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características. | (EF03MA15D01) Classificar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento). | |
| | (EF03MA15D02) Classificar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus vértices. | |
| | (EF03MA15D03) Comparar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento). | |

| | | |
|---------------------|--|---|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | (EF03MA15D04) Comparar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus vértices. |
| | Congruência de figuras geométricas planas | (EF03MA16D01) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes através da sobreposição. |
| | | (EF03MA16D02) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes por meio de desenhos em malhas quadriculadas. |
| | | (EF03MA16D03) Reconhecer figuras geométricas planas s congruentes por meio de desenhos em malhas triangulares. |
| | | (EF03MA16D04) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes utilizando tecnologias digitais. |
| | Significado de medida e de unidade de medida | (EF03MA17D01) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. |
| | | (EF03MA18D01) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento. |
| | | (EF03MA18D02) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de tempo. |
| | | (EF03MA18D03) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de capacidade. |
| | Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, | (EF03MA19D01) Estimar comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a |

| | | |
|--|---|---|
| | instrumentos de medida, estimativas e comparações. | exploração de diversos instrumentos de medida. |
| | | (EF03MA19D02) Medir comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a exploração de diversos instrumentos de medida. |
| | | (EF03MA19D03) Comparar comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a exploração de diversos instrumentos de medida. |
| | Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações. | (EF03MA20D01) Estimar capacidade utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro). |
| | | (EF03MA20D02) Estimar massa utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (quilograma, grama e miligrama). |
| | | (EF03MA20D03) Medir capacidade utilizando as unidades de medida padronizadas litro e mililitro. |
| | | (EF03MA20D04) Medir massa utilizando as unidades de medida padronizadas quilograma, grama e miligrama. |
| | | (EF03MA20D05) Reconhecer as unidades padronizadas de medida de capacidade (litro e mililitro) em rótulos e embalagens, entre outros. |
| | | (EF03MA20D06) Reconhecer as unidades padronizadas de medida de massa (quilograma, grama e miligrama) em rótulos e embalagens, entre outros. |
| | Comparação de áreas por superposição | (EF03MA21D01) Comparar visualmente ou por superposição, áreas de faces de |

| | | |
|--|--|---|
| | | objetos. |
| | | (EF03MA21D02) Comparar visualmente ou por superposição, áreas de figuras planas. |
| | | (EF03MA21D03) Comparar visualmente ou por superposição, áreas de desenhos. |
| | Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo. | (EF03MA22D01) Ler medidas de tempo associadas aos horários de início e término de uma atividade utilizando relógios (digitais e analógicos). |
| | | (EF03MA22D02) Registrar os horários de início e término de intervalos de tempo de uma atividade, utilizando relógios (digitais e analógicos). |
| | | (EF03MA22D03) Compreender que os intervalos de tempo são demarcados pela diferença entre os horários de início e término da uma atividade. |
| | | (EF03MA22D04) Compreender que o intervalo de tempo que compreende uma atividade indica o tempo de sua duração. |
| | | (EF03MA23D01) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos reconhecendo a relação entre hora e minutos. |
| | | (EF03MA23D02) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos reconhecendo a relação entre minuto e segundos. |
| | Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas | (EF03MA24D01) Resolver problemas que envolvam a comparação de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. |
| | | (EF03MA24D02) Resolver problemas que envolvam a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF03MA24D03) Elaborar problemas que envolvam a comparação de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. |
| | | (EF03MA24D04) Elaborar problemas que envolvam a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. |
| | Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral | (EF03MA25D01) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis. |
| | | (EF03MA25D02) Estimar entre os resultados possíveis de eventos familiares aleatórios os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. |
| | Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras. | (EF03MA26D01) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada. |
| | | (EF03MA26D02) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em gráficos de barras. |
| | | (EF03MA26D03) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em gráficos de colunas. |
| | | (EF03MA27D01) Ler dados apresentados em tabelas de dupla entrada, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. |
| | | (EF03MA27D02) Ler dados apresentados em gráficos de barras, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> |
| | | <p>(EF03MA27D03) Ler dados apresentados em gráficos de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> |
| | | <p>(EF03MA27D04) Interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> |
| | | <p>(EF03MA27D05) Interpretar dados apresentados em gráficos de barras, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> |
| | | <p>(EF03MA27D06) Interpretar dados apresentados em gráficos de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.</p> |
| | | <p>(EF03MA27D07) Comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. |
| | | | (EF03MA27D09) Comparar dados apresentados em gráficos de barras, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. |
| | | | (EF03MA27D10) comparar dados apresentados em gráficos de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. |
| | | Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos. | (EF03MA28D01) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos. |
| | | Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos. | (EF03MA28D02) Organizar em listas, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos. |
| | | Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos. | (EF03MA28D03) Organizar em tabelas simples, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos. |
| | | Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos. | (EF03MA28D04) Organizar em tabelas de dupla entrada, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis |

| | | |
|---------|---|--|
| | | <p>categóricas em um universo de até 50 elementos.</p> <p>(EF03MA28D05) Representar em gráficos de colunas simples, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.</p> |
| ÁLGEBRA | Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas | (EF03MA10D01) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes de adições sucessivas por um mesmo número. |
| | | (EF03MA10D02) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes de subtrações sucessivas por um mesmo número. |
| | | (EF03MA10D03) Descrever uma regra de formação de uma sequência apresentada. |
| | | (EF03MA10D04) Determinar elementos faltantes em uma sequência, a partir da regra de formação identificada. |
| | | (EF03MA10D05) Determinar elementos seguintes em uma sequência, a partir da regra de formação identificada. |
| | Relação de igualdade | (EF03MA11D01) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições de dois números naturais que resultem na mesma soma. |

| | | | |
|--------------------|---------------------------|---|--|
| | | | (EF03MA11D02) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma diferença. |
| Ano Escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
| 4º ANO | NÚMEROS | Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens. | (EF04MA01D01) Ler números naturais até a ordem de dezenas de milhar. (EF04MA01D02) Escrever números naturais até a ordem de dezenas de milhar. (EF04MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar. |
| | | Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10. | (EF04MA02D01) Mostrar por decomposição que todo número natural pode ser escrito por meio de adições dos valores relativos dos algarismos que os compõe, sendo esses resultantes de multiplicações por potências de dez. (EF04MA02D02) Mostrar por composição que todo número natural pode ser escrito como resultado de adições dos valores relativos dos algarismos que os compõe, sendo esses resultantes de multiplicações por potências de dez. |
| | | Propriedades das operações para o desenvolvimento | (EF04MA03D01) Resolver problemas envolvendo adição com números naturais |
| | | | |

| | | |
|--|--|--|
| | de diferentes estratégias de cálculo com números naturais | utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. |
| | | (EF04MA03D02) Resolver problemas envolvendo subtração com números naturais utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. |
| | | (EF04MA03D03) Elaborar problemas de adição com números naturais que possam ser resolvidos utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. |
| | | (EF04MA03D04) Elaborar problemas de subtração com números naturais que possam ser resolvidos utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. |
| | | (EF04MA04D01) Utilizar as relações entre adição e subtração na realização de cálculos com números naturais. |
| | | (EF04MA04D02) Utilizar as relações entre multiplicação e divisão na realização de cálculos com números naturais. |
| | | (EF04MA05D01) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo. |
| | Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, | (EF04MA06D01) Resolver problemas de multiplicação, associado à adição de parcelas iguais, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |

| | | |
|--|---------------------------------|--|
| | repartição equitativa e medida. | (EF04MA06D02) Resolver problemas de multiplicação, associado à organização retangular, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA06D03) Resolver problemas de multiplicação, associado à proporcionalidade, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA06D04) Elaborar problemas de multiplicação, associado à adição de parcelas iguais, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA06D05) Elaborar problemas de multiplicação, associado à organização retangular, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA06D06) Elaborar problemas de multiplicação, associado à proporcionalidade, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA07D01) Resolver problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada à ideia de repartição equitativa, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| | | (EF04MA07D02) Resolver problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada à ideia de medida, utilizando estratégias diversas, como |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF04MA07D03) Elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada à ideia de repartição equitativa, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> <p>(EF04MA07D04) Elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada à ideia de medida, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> |
| | Problemas de contagem | <p>(EF04MA08D01) Resolver problemas simples de contagem, com o suporte de imagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF04MA08D02) Resolver problemas simples de contagem, com o suporte de material manipulável, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p> |
| | Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100). | (EF04MA09D01) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso. |

| | | |
|------------------|--|---|
| | | (EF04MA10D01) Reconhecer que o valor posicional se aplica à representação decimal de um número racional. |
| | Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro | (EF04MA10D02) Reconhecer que a representação decimal de um número racional organiza-se pelas regras de agrupamento da base decimal. |
| | | (EF04MA10D03) Reconhecer a função do zero na representação decimal de um número racional. |
| | | (EF04MA10D04) Relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. |
| GEOMETRIA | | Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo |
| | (EF04MA16D02) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de representações como desenhos, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. | |
| | (EF04MA16D03) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de mapas, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. | |

| | | |
|--|---|--|
| | | (EF04MA16D04) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de plantas baixas, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. |
| | | (EF04MA16D05) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. |
| | Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características. | (EF04MA17D01) Associar prismas a suas planificações. |
| | | (EF04MA17D02) Associar pirâmides a suas planificações. |
| | | (EF04MA17D03) Analisar os atributos de prismas. |
| | | (EF04MA17D04) Analisar os atributos de pirâmides. |
| | | (EF04MA17D05) Nomear prismas a partir dos atributos. |
| | | (EF04MA17D06) Nomear pirâmides a partir dos atributos. |
| | | (EF04MA17D07) Comparar prismas e pirâmides, estabelecendo relações entre as representações espaciais. |
| | | (EF04MA17D08) Comparar prismas e pirâmides, estabelecendo relações entre as representações planas. |
| | Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares. | (EF04MA18D01) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras. |

| | | | |
|---|----------------------|---|--|
| | | (EF04MA18D02) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de esquadros. | |
| | | (EF04MA18D03) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de softwares de geometria. | |
| | | (EF04MA19D01) Reconhecer simetria de reflexão em figuras geométricas planas. | |
| | | (EF04MA19D02) Reconhecer simetria de reflexão em pares de figuras geométricas planas. | |
| | Simetria de reflexão | (EF04MA19D03) Utilizar a simetria de reflexão na construção de figuras congruentes com o uso de malhas quadriculadas. | |
| | | (EF04MA19D04) Utilizar a simetria de reflexão na construção de figuras congruentes com o uso de softwares de geometria. | |
| | | GRANDEZAS E MEDIDAS | (EF04MA20D01) Medir comprimentos (incluindo perímetros) utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. |
| | | | (EF04MA20D02) Estimar comprimentos (incluindo perímetros) utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. |
| (EF04MA20D03) Medir massas utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. | | | |
| (EF04MA20D04) Estimar massas utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. | | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF04MA20D05) Medir capacidades utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. |
| | | (EF04MA20D06) Estimar capacidades utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. |
| Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas | | (EF04MA21D01) Medir áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho. |
| | | (EF04MA21D02) Comparar áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho. |
| | | (EF04MA21D03) Estimar áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada. |
| | | (EF04MA21D04) Reconhecer que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área, através da comparação entre figuras planas desenhadas em malha quadriculada. |
| Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo. | | (EF04MA22D01) Ler medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano. |
| | | (EF04MA22D02) Registrar medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano. |
| | | (EF04MA22D03) Ler intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos relacionados aos horários de início e término de realização de uma tarefa. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | (EF04MA22D04) Registrar intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos relacionados aos horários de início e término de realização de uma tarefa. |
| | | | (EF04MA22D05) Ler intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos que indicam a duração de uma tarefa. |
| | | | (EF04MA22D06) Registrar intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos que indicam a duração de uma tarefa. |
| | | Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana | (EF04MA23D01) Reconhecer temperatura como grandeza. |
| | | | (EF04MA23D02) Reconhecer o grau Celsius como unidade de medida associada à temperatura. |
| | | | (EF04MA23D03) Utilizar o grau Celsius em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior. |
| | | | (EF04MA23D04) Utilizar o grau Celsius em comparações de temperaturas em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. |
| | | | (EF04MA24D01) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano. |
| | | | (EF04MA24D02) Compreender que a variação diária de temperatura é a diferença entre as temperaturas máxima e mínima registrada no dia. |
| | | | (EF04MA24D03) Elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura. |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF04MA24D04) Utilizar planilhas eletrônicas para registro das variações diárias da temperatura, que resultem em gráficos digitais. |
| | Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro | (EF04MA25D01) Resolver problemas que envolvam situações de compra e venda, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. |
| | | (EF04MA25D02) Resolver problemas que envolvam diferentes formas de pagamento em situações de compra e venda, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. |
| | | (EF04MA25D03) Elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. |
| | | (EF04MA25D04) Elaborar problemas que envolvam diferentes formas de pagamento em situações de compra e venda, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. |
| | Análise de chances de eventos aleatórios | (EF04MA26D01) Identificar entre eventos aleatórios cotidianos aqueles que têm maior chance de ocorrência. |
| | | (EF04MA26D02) Reconhecer características de resultados mais prováveis em eventos aleatórios cotidianos, sem utilizar frações. |
| | Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas | (EF04MA27D01) Analisar dados apresentados em tabelas simples, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.</p> | (EF04MA27D02) Analisar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. |
| | | (EF04MA27D03) Analisar dados apresentados em gráficos de colunas, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. |
| | | (EF04MA27D04) Analisar dados apresentados em gráficos pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. |
| | | (EF04MA27D05) Produzir textos com a síntese da análise de dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos. |
| | <p>Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada.</p> | (EF04MA28D01) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas. |
| | | (EF04MA28D02) Realizar pesquisa envolvendo variáveis numéricas. |
| | | (EF04MA28D03) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de tabelas, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF04MA28D04) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF04MA28D05) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de gráficos de colunas agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | <p>Sequência numérica recursiva formada por</p> | (EF04MA11D01) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas |

| | | |
|----------------|--|---|
| ÁLGEBRA | múltiplos de um número natural | por múltiplos de um número natural. |
| | Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao serem divididos por um mesmo número natural diferente de zero | (EF04MA12D01) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais. |
| | | (EF04MA12D02) Identificar as regularidades, por meio de investigações, nas divisões de números naturais por um determinado número que resultam em restos iguais. |
| | Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão | (EF04MA13D01) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração para aplicá-las na resolução de problemas. |
| | | (EF04MA13D02) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de multiplicação e de divisão para aplicá-las na resolução de problemas. |
| | Propriedades da igualdade | (EF04MA14D01) Reconhecer, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona um mesmo número a cada um desses termos. |
| | | (EF04MA14D02) Reconhecer, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. |
| | | (EF04MA14D03) Mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade |

| | | | |
|--------------------|---------------------------|--|---|
| | | | <p>existente entre dois termos permanece quando se adiciona um mesmo número a cada um desses termos.</p> <p>(EF04MA14D04) Mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.</p> <p>(EF04MA15D01) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.</p> |
| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
| 5º ANO | NÚMEROS | Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens). | (EF05MA01D01) Ler números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. |
| | | | (EF05MA01D02) Escrever números naturais até a ordem das centenas de milhar compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal. |
| | | | (EF05MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. |
| | | Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica | (EF05MA02D01) Ler números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e decomposição como recurso. |

| | | |
|--|--|---|
| | | (EF05MA02D02) Escrever números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e decomposição como recurso. |
| | | (EF05MA02D03) Ordenar números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a reta numérica como recurso. |
| | Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica. | (EF05MA03D01) Identificar frações menores e maiores que a unidade, associando-as ao resultado de uma divisão. |
| | | (EF05MA03D02) Identificar frações menores e maiores que a unidade, associando-as à ideia de parte de um todo. |
| | | (EF05MA03D03) Identificar frações menores e maiores que a unidade, utilizando a reta numérica como recurso. |
| | | (EF05MA03D04) Representar frações menores e maiores que a unidade, associando-as ao resultado de uma divisão. |
| | | (EF05MA03D05) Representar frações menores e maiores que a unidade, associando-as à ideia de parte de um todo. |
| | | (EF05MA03D06) Representar frações menores e maiores que a unidade na reta numérica. |
| | Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a | (EF05MA04D01) Identificar frações equivalentes. |
| | | (EF05MA05D01) Comparar números racionais positivos na representação |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>noção de equivalência</p> | <p>fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF05MA05D02) Comparar números racionais positivos na representação decimal, relacionando-os a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF05MA05D03) Ordenar números racionais positivos na representação fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF05MA05D04) Ordenar números racionais positivos na representação decimal, relacionando-os a pontos na reta numérica.</p> |
| | | <p>Cálculo de porcentagens e representação fracionária</p> | <p>(EF05MA06D01) Associar a representação 10% à décima parte de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF05MA06D02) Associar a representação 25% à quarta parte de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF05MA06D03) Associar a representação 50% à metade de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF05MA06D04) Associar a representação 75% a três quartos de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | (EF05MA06D05) Associar a representação 100% ao inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. |
| Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita | (EF05MA07D01) Resolver problemas de adição com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | |
| | (EF05MA07D02) Resolver problemas de subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | |
| | (EF05MA07D03) Elaborar problemas de adição com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, que permita estratégias diversas de resolução. | |
| | (EF05MA07D04) Elaborar problemas de subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, que permita estratégias diversas de resolução. | |
| Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais | (EF05MA08D01) Resolver problemas de multiplicação com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. | |
| | (EF05MA08D02) Resolver problemas de divisão com números naturais e com | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>números racionais, cuja representação decimal é finita (com divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> |
| | | | <p>(EF05MA08D03) Elaborar problemas de multiplicação com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural), que permita estratégias diversas de resolução.</p> |
| | | | <p>(EF05MA08D04) Elaborar problemas de divisão com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com divisor natural e diferente de zero), que permita estratégias diversas de resolução.</p> |
| | | <p>Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”</p> | <p>(EF05MA09D01) Resolver problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore.</p> |
| | | | <p>(EF05MA09D02) Resolver problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de tabelas.</p> |
| | | | <p>(EF05MA09D03) Elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, explorando os diagramas de árvore.</p> |
| | | | <p>(EF05MA09D04) Elaborar problemas simples de contagem envolvendo o</p> |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | princípio multiplicativo, explorando tabelas. |
| GEOMETRIA | Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano | (EF05MA14D01) Utilizar diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas. |
| | | (EF05MA14D02) Compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas. |
| | | (EF05MA14D03) Apresentar noções de coordenadas cartesianas. |
| | | (EF05MA15D01) Interpretar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros. |
| | | (EF05MA15D02) Descrever a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros. |
| | | (EF05MA15D03) Representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros. |
| | Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características. | (EF05MA16D01) Associar as figuras geométricas espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones). |
| | | (EF05MA16D02) Analisar os atributos das figuras geométricas especiais |

| | | |
|--|---|---|
| | | (prismas, pirâmides, cilindros e cones). |
| | | (EF05MA16D03) Nomear as figuras geométricas espaciais (prismas, pirâmides, cilindros e cones) a partir do reconhecimento de seus atributos. |
| | | (EF05MA16D04) Comparar os atributos das figuras geométricas espaciais (prismas, pirâmides, cilindros e cones). |
| | Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos. | (EF05MA17D01) Reconhecer polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos. |
| | | (EF05MA17D02) Comparar polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos. |
| | | (EF05MA17D03) Nomear polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos. |
| | | (EF05MA17D04) Desenhar polígonos utilizando material de desenho. |
| | | (EF05MA17D05) Desenhar polígonos utilizando tecnologias digitais. |
| | Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes | (EF05MA18D01) Reconhecer a congruência dos ângulos correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas. |
| | | (EF05MA18D02) Reconhecer proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas. |
| | | (EF05MA18D03) Reconhecer a congruência dos ângulos correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução usando tecnologias digitais. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | (EF05MA18D04) Reconhecer proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução usando tecnologias digitais. |
| | | Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais. | (EF05MA19D01) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de comprimento, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D02) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de área, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D03) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de massa, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D04) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de tempo, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D05) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de temperatura, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D06) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | | (EF05MA19D07) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de comprimento, que envolvam transformações entre as unidades usuais em |

| | | |
|--|--|---|
| | | contextos socioculturais. |
| | | (EF05MA19D08) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de área, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | (EF05MA19D09) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de massa, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | (EF05MA19D10) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de tempo, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | (EF05MA19D11) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de temperatura, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | | (EF05MA19D12) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de capacidade, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais. |
| | Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações | (EF05MA20D01) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes. |
| | | (EF05MA20D02) Concluir, por meio de investigações, que figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes. |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | Noção de volume | (EF05MA21D01) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos utilizando, preferencialmente, objetos concretos. |
| | | (EF05MA21D02) Medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos. |
| | Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios | (EF05MA22D01) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório. |
| | | (EF05MA22D02) Estimar se os resultados de um experimento aleatório são igualmente prováveis ou não. |
| | Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis | (EF05MA23D01) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis). |
| | Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas. | (EF05MA24D01) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. |
| | | (EF05MA24D02) Interpretar dados estatísticos apresentados em tabelas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. |
| | | (EF05MA24D03) Interpretar dados estatísticos apresentados em gráficos de |

| | | |
|--|--|--|
| | | colunas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. |
| | | (EF05MA24D04) Interpretar dados estatísticos apresentados em gráficos de linhas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. |
| | | (EF05MA24D05) Produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões sobre dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. |
| | | (EF05MA25D01) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de tabelas, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF05MA25D02) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos de colunas, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF05MA25D03) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF05MA25D04) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos de linhas, com e sem uso de |

| | | |
|---------|---|--|
| | | tecnologias digitais. |
| | | (EF05MA25D05) Apresentar texto escrito sobre a finalidade de pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas. |
| | | (EF05MA25D06) Apresentar texto escrito com a síntese dos resultados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas. |
| ÁLGEBRA | Propriedades da igualdade e noção de equivalência | (EF05MA10D01) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência. |
| | | (EF05MA10D02) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao subtrair cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência. |
| | | (EF05MA10D03) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao multiplicar cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência. |
| | | (EF05MA10D04) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao dividir cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência. |
| | | (EF05MA11D01) Resolver problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. |

| | | | |
|--------------------|---------------------------|---|---|
| | | | (EF05MA11D02) Elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. |
| | | <p>Grandezas diretamente proporcionais</p> <p>Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais</p> | (EF05MA12D01) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar. |
| | | | (EF05MA12D02) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para alterar as quantidades de ingredientes de receitas. |
| | | | (EF05MA12D03) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para ampliar escala em mapas. |
| | | | (EF05MA12D04) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para reduzir escala em mapas. |
| | | | (EF05MA13D01) Resolver problemas de partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, de modo que uma seja o dobro da outra, para compreensão da ideia de razão entre as partes. |
| | | | (EF05MA13D02) Resolver problemas de partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, de modo que uma seja o dobro da outra, para compreensão da ideia de razão entre cada uma delas e o todo. |
| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |

| | | | |
|---|----------------|--|---|
| 6º ANO | NÚMEROS | <p>Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal.</p> | (EF06MA01D01) Comparar números naturais. |
| | | | (EF06MA01D02) Ordenar números naturais. |
| | | | (EF06MA01D03) Ler números naturais. |
| | | | (EF06MA01D04) Escrever números naturais. |
| | | | (EF06MA01D05) Comparar números racionais de representação decimal finita. |
| | | | (EF06MA01D06) Ordenar números racionais de representação decimal finita. |
| | | | (EF06MA01D07) Ler números racionais de representação decimal finita. |
| | | | (EF06MA01D08) Escrever números racionais de representação decimal finita. |
| | | | (EF06MA01D09) Localizar corretamente os números naturais e racionais de representação decimal finita na reta numérica. |
| | | | (EF06MA02D01) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental. |
| | | | (EF06MA02D02) Destacar semelhanças e diferenças do sistema de numeração decimal com outros sistemas de numeração utilizados ao longo da história. |
| | | | (EF06MA02D03) Compreender a base do sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais. |
| | | | (EF06MA02D04) Sistematizar a base do sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal. |
| (EF06MA02D05) Sistematizar o valor posicional do sistema de numeração | | | |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> <p>(EF06MA02D06) Sistematizar a função do zero no sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> |
| | <p>Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais</p> <p>Divisão euclidiana.</p> | <p>(EF06MA03D01) Resolver problemas que envolvam cálculos (mentais, escritos exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, compreendendo os processos neles envolvidos, com ou sem o uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA03D02) Elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais, escritos exatos ou aproximados) com números naturais.</p> |
| | <p>Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural</p> <p>Números primos e compostos</p> | <p>(EF06MA04D01) Construir algoritmos em sua linguagem natural, ou seja, expressar os comandos como um roteiro a ser seguido na utilização dos números naturais na resolução de problemas simples que explorem suas regularidades.</p> <p>(EF06MA04D02) Representar algoritmos por fluxograma, ou seja, esquemas simbólicos ou gráficos que indiquem o caminho a ser seguido para a resolução de problemas simples que explorem suas regularidades.</p> <p>(EF06MA05D01) Classificar números naturais em primos a partir da sua caracterização.</p> <p>(EF06MA05D02) Classificar números naturais em compostos a partir da sua composição e decomposição.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | (EF06MA05D03) Estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”. |
| | | (EF06MA05D04) Estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é divisor de”. |
| | | (EF06MA05D05) Estabelecer relações entre números, expressas pelo termo “é fator de”. |
| | | (EF06MA05D06) Estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000. |
| | | (EF06MA06D01) Resolver problemas que envolvam a ideia de múltiplo. |
| | | (EF06MA06D02) Resolver problemas que envolvam a ideia de divisor. |
| | | (EF06MA06D03) Elaborar problemas que envolvam a ideia de múltiplo. |
| | | (EF06MA06D04) Elaborar problemas que envolvam a ideia de divisor. |
| | Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações. | (EF06MA07D01) Compreender as frações como partes iguais de um inteiro. |
| | | (EF06MA07D02) Compreender a relação entre frações e o resultado de uma divisão. |
| | | (EF06MA07D03) Comparar frações associadas à ideia de partes de inteiros. |
| | | (EF06MA07D04) Comparar frações por meio do resultado da divisão do numerador pelo denominador. |
| | | (EF06MA07D05) Ordenar frações associadas à ideia de partes de inteiros. |
| | | (EF06MA07D06) Ordenar frações associadas ao resultado da divisão do |

| | | |
|--|--|--|
| | | numerador pelo denominador. |
| | | (EF06MA07D07) Identificar frações equivalentes recorrendo à ideia de partes de inteiros ou resultado de divisões. |
| | | (EF06MA08D01) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos na forma fracionária. |
| | | (EF06MA08D02) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos na forma decimal. |
| | | (EF06MA08D03) Estabelecer relações entre os números racionais positivos nas formas fracionária e decimal, passando de uma representação para outra. |
| | | (EF06MA08D04) Relacionar os números racionais positivos na forma fracionária a pontos na reta numérica. |
| | | (EF06MA08D05) Relacionar os números racionais positivos na forma decimal a pontos na reta numérica. |
| | | (EF06MA09D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem o uso de calculadora. |
| | | (EF06MA09D02) Elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural. |
| | | (EF06MA10D01) Resolver problemas que envolvam adição com números racionais positivos na representação fracionária. |

| | | |
|--|--|---|
| | | (EF06MA10D02) Resolver problemas que envolvam subtração com números racionais positivos na representação fracionária. |
| | | (EF06MA10D03) Elaborar problemas que envolvam adição com números racionais positivos na representação fracionária. |
| | | (EF06MA10D04) Elaborar problemas que envolvam subtração com números racionais positivos na representação fracionária. |
| | | (EF06MA11D01) Compreender os fatos básicos da potenciação e da radiciação. |
| | | (EF06MA11D02) Resolver problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais, por meio de estratégias diversas. |
| | | (EF06MA11D03) Resolver problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo a potenciação e a radiciação, por meio de estratégias diversas. |
| | | (EF06MA11D04) Elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo a potenciação e a radiciação, por meio de estratégias diversas. |
| | | (EF06MA11D05) Elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as diferentes operações. |
| | | (EF06MA11D06) Utilizar estimativas para verificar a razoabilidade de respostas encontradas na resolução dos problemas, com e sem uso de calculadora. |
| | Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação) com números racionais. | |

| | | |
|------------------|---|---|
| GEOMETRIA | | (EF06MA11D07) Utilizar arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas encontradas na resolução dos problemas, com e sem uso de calculadora. |
| | Aproximação de números para múltiplos de potências de 10 | (EF06MA12D01) Fazer estimativas de quantidades. |
| | | (EF06MA12D02) Aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima. |
| | Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”. | (EF06MA13D01) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. |
| | | (EF06MA13D02) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, explorando contextos de educação financeira, entre outros. |
| | Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados | (EF06MA16D01) Localizar pares ordenados de pontos do 1º quadrante no plano cartesiano. |
| | | (EF06MA16D02) Associar vértices de um polígono a pares ordenados para localização no 1º quadrante no plano cartesiano. |
| | | (EF06MA17D01) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de vértices de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base. |
| | Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas). | (EF06MA17D02) Realizar a quantificação o número de vértices de prismas e |

| | | |
|--|--|--|
| | | pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial. |
| | | (EF06MA17D03) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de faces de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base. |
| | | (EF06MA17D04) Realizar a quantificação o número de faces de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial. |
| | | (EF06MA17D05) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de arestas de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base. |
| | | (EF06MA17D06) Realizar a quantificação o número de arestas de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial. |
| | | (EF06MA17D07) Estabelecer relações entre o número de vértices de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, para resolver problemas. |
| | | (EF06MA17D08) Estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas, para desenvolver percepção espacial. |
| | | (EF06MA17D09) Estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de pirâmides, para desenvolver percepção espacial. |
| | Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao | (EF06MA18D01) Reconhecer polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. |

| | | |
|--|--|---|
| | paralelismo e perpendicularismo dos lados. | (EF06MA18D02) Nomear polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. |
| | | (EF06MA18D03) Comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. |
| | | (EF06MA18D04) Classificar representações de polígonos no plano em regulares e não regulares, considerando seus lados, vértices e ângulos. |
| | | (EF06MA18D05) Classificar os polígonos das faces de poliedros em regulares e não regulares, considerando seus lados, vértices e ângulos. |
| | | (EF06MA19D01) Identificar características dos triângulos em relação às medidas dos lados. |
| | | (EF06MA19D02) Identificar características dos triângulos em relação às medidas dos ângulos. |
| | | (EF06MA19D03) Classificar os triângulos em relação às medidas dos lados. |
| | | (EF06MA19D04) Classificar os triângulos em relação às medidas dos ângulos. |
| | | (EF06MA20D01) Identificar características dos quadriláteros. |
| | | (EF06MA20D02) Classificar os quadriláteros em relação a lados. |
| | | (EF06MA20D03) Classificar os quadriláteros em relação a ângulos. |
| | | (EF06MA20D04) Reconhecer a inclusão de classes entre os quadriláteros. |
| | | (EF06MA20D05) Reconhecer a intersecção de classes entre os quadriláteros. |
| | | Construção de figuras semelhantes: ampliação e |

| | | |
|--|--|--|
| | redução de figuras planas em malhas quadriculadas | de ampliação, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais. |
| | | (EF06MA21D02) Construir figuras geométricas planas semelhantes em situações de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais. |
| | Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares. | (EF06MA22D01) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas. |
| | | (EF06MA22D02) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas perpendiculares. |
| | | (EF06MA22D03) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para construção de quadriláteros, entre outros. |
| | | (EF06MA23D01) Construir algoritmos para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.). |
| | Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume. | (EF06MA24D01) Resolver problemas que envolvam a grandeza de comprimento, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D02) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de massa, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos |

| | | |
|--|--|--|
| | | oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D03) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de tempo, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D04) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de temperatura, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D05) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de área (triângulos e retângulos), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D06) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de capacidade, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D07) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | | (EF06MA24D08) Elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume |

| | | |
|---------------------|--|--|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | (sólidos formados por blocos retangulares) em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. |
| | Ângulos: noção, usos e medida. | (EF06MA25D01) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. |
| | | (EF06MA26D01) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. |
| | | (EF06MA27D01) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais. |
| | Plantas baixas e vistas aéreas | (EF06MA28D01) Interpretar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas. |
| | | (EF06MA28D02) Descrever plantas baixas simples de residências e vistas aéreas. |
| | | (EF06MA28D03) Desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas. |
| | Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado | (EF06MA29D01) Analisar mudanças que ocorrem na medida do perímetro de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados. |
| | | (EF06MA29D02) Analisar mudanças que ocorrem na medida da área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados. |
| | | (EF06MA29D03) Descrever mudanças que ocorrem na medida do perímetro de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados. |
| | | (EF06MA29D04) Descrever mudanças que ocorrem na medida da área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados. |

| | | |
|------------------------------------|--|---|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF06MA29D05) Compreender que a medida do perímetro é proporcional à medida do lado. |
| | | (EF06MA29D06) Compreender que a medida da área não é proporcional à medida do lado. |
| | Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável | (EF06MA30D01) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual). |
| | Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista) | (EF06MA30D02) Comparar o valor calculado da probabilidade de um evento aleatório, expresso por um número racional (forma fracionária, decimal e percentual) com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. |
| | Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas | (EF06MA31D01) Identificar as variáveis em diferentes tipos de gráfico. |
| | | (EF06MA31D02) Identificar as frequências das variáveis em diferentes tipos de gráfico. |
| | | (EF06MA31D03) Identificar os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, |

| | | |
|--|---|--|
| | | fontes e datas) nos diferentes tipos de gráfico. |
| | | (EF06MA32D01) Interpretar situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas. |
| | | (EF06MA32D02) Interpretar situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em diferentes tipos de gráficos. |
| | | (EF06MA32D03) Resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas. |
| | | (EF06MA32D04) Resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em diferentes tipos de gráficos. |
| | | (EF06MA32D05) Redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, em que os dados são apresentados pela mídia em tabelas e diferentes tipos de gráficos. |
| | Coleta de dados, organização e registro | (EF06MA33D01) Planejar pesquisa referente a qualquer prática social escolhida para o estudo, tema de interesse. |
| | Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações. | (EF06MA33D02) Coletar dados de pesquisa referente à prática social escolhida |

| | | |
|---------|--|--|
| | | para o estudo, tema de interesse. |
| | | (EF06MA33D03) Registrar as informações colhidas na pesquisa referente à prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas. |
| | | (EF06MA33D04) Representar as informações colhidas na pesquisa referente à prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas. |
| | | (EF06MA33D05) Apresentar a interpretação das informações colhidas na pesquisa referente à prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas. |
| | Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas | (EF06MA34D01) Interpretar fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (como posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.). |
| | | (EF06MA34D02) Desenvolver fluxogramas simples, estabelecendo as relações entre os objetos representados (como posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.). |
| ÁLGEBRA | Propriedades da igualdade | (EF06MA14D01) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar os seus dois membros por um mesmo número. |
| | | (EF06MA14D02) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao subtrair os seus dois membros por um mesmo número. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | (EF06MA14D03) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao multiplicar os seus dois membros por um mesmo número. |
| | | | (EF06MA14D04) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao dividir os seus dois membros por um mesmo número. |
| | | | (EF06MA14D05) Utilizar a relação de igualdade matemática para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas. |
| | | Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo. | (EF06MA15D01) Resolver problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas. |
| | | | (EF06MA15D02) Resolver problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações multiplicativas. |
| | | | (EF06MA15D03) Resolver problemas que envolvam a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo. |
| | | | (EF06MA15D04) Elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas. |
| | | | (EF06MA15D05) Elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações multiplicativas. |
| | | | (EF06MA15D06) Elaborar problemas que envolvam a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo. |

| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
|-------------|--------------------|---|---|
| 7º ANO | NÚMEROS | Múltiplos e divisores de um número natural | (EF07MA01D01) Resolver problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor, podendo incluir máximo divisor comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. |
| | | | (EF07MA01D02) Resolver problemas com números naturais, envolvendo as noções de múltiplo, podendo incluir mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. |
| | | | (EF07MA01D03) Elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor, podendo incluir máximo divisor comum. |
| | | | (EF07MA01D04) Elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de múltiplo, podendo incluir mínimo múltiplo comum. |
| | | Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples | (EF07MA02D01) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com acréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros. |
| | | | (EF07MA02D02) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros. |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF07MA02D03) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com acréscimos simples, no contexto de educação financeira, entre outros. |
| | | (EF07MA02D04) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com decréscimos simples, no contexto de educação financeira, entre outros. |
| | Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações. | (EF07MA03D01) Comparar o uso dos números inteiros em contextos históricos. |
| | | (EF07MA03D02) Comparar números inteiros associando a pontos da reta numérica. |
| | | (EF07MA03D03) Ordenar números inteiros em diferentes contextos, explorando diferentes contextos de aplicação. |
| | | (EF07MA03D04) Ordenar números inteiros associando a pontos da reta numérica. |
| | | (EF07MA03D05) Utilizar números inteiros em situações que envolvam adição. |
| | | (EF07MA03D06) Utilizar números inteiros em situações que envolvam subtração. |
| | | (EF07MA04D01) Resolver problemas que envolvam operações com números inteiros (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação). |
| | | (EF07MA04D02) Elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação). |
| | Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. | (EF07MA05D01) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos. |
| | | (EF07MA06D01) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos. |
| | | (EF07MA07D01) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados |

| | | |
|--|--|---|
| | | para resolver um grupo de problemas. |
| | | (EF07MA08D01) Comparar frações associadas à ideia de partes de um inteiro. |
| | | (EF07MA08D02) Comparar frações a partir do resultado da divisão do numerador pelo denominador. |
| | | (EF07MA08D03) Comparar frações associadas à ideia de razão entre numerador pelo denominador. |
| | | (EF07MA08D04) Comparar frações associadas à ideia de operador. |
| | | (EF07MA08D05) Ordenar frações à ideia de partes de um inteiro. |
| | | (EF07MA08D06) Ordenar frações a partir do resultado da divisão do numerador pelo denominador. |
| | | (EF07MA08D07) Ordenar frações associadas à ideia de razão entre numerador pelo denominador. |
| | | (EF07MA08D08) Ordenar frações associadas à ideia de operador. |
| | | (EF07MA09D01) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, explorando valores de grandezas iguais ou diferentes. |
| | Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações. | (EF07MA10D01) Comparar números racionais em diferentes contextos. |
| | | (EF07MA10D02) Comparar números racionais associando a pontos da reta numérica. |
| | | (EF07MA10D03) Ordenar números racionais em diferentes contextos. |
| | | (EF07MA10D04) Ordenar números racionais associando a pontos da reta |

| | | |
|--|--|--|
| | | numérica. |
| | | (EF07MA11D01) Compreender a multiplicação de números racionais. |
| | | (EF07MA11D02) Compreender a divisão de números racionais. |
| | | (EF07MA11D03) Compreender a relação entre multiplicação e a divisão de números racionais. |
| | | (EF07MA11D04) Compreender a relação entre as propriedades operatórias da multiplicação e da divisão. |
| | | (EF07MA11D05) Utilizar a multiplicação de números racionais. |
| | | (EF07MA11D06) Utilizar a divisão de números racionais. |
| | | (EF07MA11D07) Utilizar a relação entre multiplicação e divisão de números racionais. |
| | | (EF07MA11D08) Utilizar a relação entre as propriedades operatórias da multiplicação e da divisão. |
| | | (EF07MA12D01) Resolver problemas que envolvam as operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação). |
| | | (EF07MA12D02) Elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação). |
| | Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação | (EF07MA19D01) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. |

| | | |
|-----------|--|---|
| GEOMETRIA | aos eixos e à origem | (EF07MA20D01) Reconhecer no plano cartesiano o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem. |
| | | (EF07MA20D02) Representar, no plano cartesiano, figuras simétricas em relação aos eixos e à origem. |
| | Simetrias de translação, rotação e reflexão. | (EF07MA21D01) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de translação. |
| | | (EF07MA21D02) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de rotação. |
| | | (EF07MA21D03) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de reflexão. |
| | | (EF07MA21D04) Construir figuras obtidas por simetrias de translação usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica. |
| | | (EF07MA21D05) Construir figuras obtidas por simetrias de rotação usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica. |
| | | (EF07MA21D06) Construir figuras obtidas por simetrias de reflexão usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica. |
| | | (EF07MA21D07) Vincular os estudos de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros. |
| | A circunferência como lugar geométrico | (EF07MA22D01) Construir circunferências utilizando compasso. |
| | | (EF07MA22D02) Reconhecer a circunferência como lugar geométrico, ou seja, conjunto de pontos que obedecem a uma mesma propriedade, todos seus pontos são equidistantes do centro. |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF07MA22D03) Utilizar circunferências para fazer composições artísticas obedecendo a suas propriedades. |
| | | (EF07MA22D04) Resolver problemas que envolvam objetos equidistantes utilizando circunferências e suas propriedades. |
| | Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal | (EF07MA23D01) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica. |
| | Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos. | (EF07MA24D01) Construir triângulos usando régua e compasso. |
| | | (EF07MA24D02) Reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados. |
| | | (EF07MA24D03) Verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180° . |
| | | (EF07MA25D01) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos. |
| | | (EF07MA25D02) Reconhecer as aplicações da rigidez geométrica dos triângulos, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas. |
| | | (EF07MA26D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados. |
| | | (EF07MA26D02) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados. |
| | Polígonos regulares: quadrado e triângulo | (EF07MA27D01) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares |

| | | |
|--|---|---|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | equilátero | sem o uso de fórmulas. |
| | | (EF07MA27D02) Estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos. |
| | | (EF07MA28D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), sendo conhecida a medida de seu lado. |
| | | (EF07MA28 D02) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado. |
| | Problemas envolvendo medições | (EF07MA29D01) Resolver problemas que envolvam medidas de grandezas diversas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada. |
| | | (EF07MA29D02) Elaborar problemas que envolvam medidas empíricas de grandezas diversas, inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento. |
| Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais. | (EF07MA30D01) Resolver problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo unidades de medidas usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). | |

| | | |
|--|--|---|
| | | (EF07MA30D02) Elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo unidades de medidas usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). |
| | Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros. | (EF07MA31D01) Estabelecer expressões de cálculo de medida da área de triângulos. |
| | | (EF07MA31D02) Estabelecer expressões de cálculo da medida da área de quadriláteros. |
| | | (EF07MA32D01) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, utilizando a equivalência entre áreas. |
| | | (EF07MA32D02) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por retângulos, utilizando a equivalência entre áreas. |
| | | (EF07MA32D03) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas triângulos, utilizando a equivalência entre áreas. |
| | | (EF07MA32D04) Elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos. |
| | Medida do comprimento da circunferência | (EF07MA33D01) Estabelecer o número π como a razão entre a medida do comprimento de uma circunferência e o seu diâmetro. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | | (EF07MA33D02) Compreender problemas que explorem o número π , relacionando-o a razão encontrada entre a medida do comprimento de uma circunferência e o seu diâmetro. |
| | | (EF07MA33D03) Resolver problemas, inclusive de natureza histórica, que explorem o número π . |
| | Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências. | (EF07MA34D01) Planejar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades. |
| | | (EF07MA34D02) Planejar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem estimativas por meio de frequência de ocorrências. |
| | | (EF07MA34D03) Realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades. |
| | | (EF07MA34D04) Realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem estimativas por meio de frequência de ocorrências. |
| | Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados | (EF07MA35D01) Compreender o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa realizada em contextos significativos. |
| | | (EF07MA35D02) Calcular o valor da média estatística de uma pesquisa realizada em contextos significativos. |
| | | (EF07MA35D03) Relacionar, intuitivamente, o valor da média estatística de uma pesquisa, realizada em contextos significativos, com a amplitude do conjunto de dados. |

| | | |
|---|--|--|
| ÁLGEBRA | Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações. | (EF07MA36D01) Planejar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra. |
| | | (EF07MA36D02) Realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, tanto censitária quanto por amostragem. |
| | | (EF07MA36D03) Interpretar os dados coletados sobre o tema da realidade que está sendo pesquisada. |
| | | (EF07MA36D04) Comunicar a interpretação dos dados por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas. |
| | Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados. | (EF07MA37D01) Interpretar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia. |
| | | (EF07MA37D02) Analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia. |
| | | (EF07MA37D03) Compreender quando é possível ou conveniente a utilização de dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia. |
| | Linguagem algébrica: variável e incógnita | (EF07MA13D01) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo. |
| | | (EF07MA13D02) Compreender a ideia de incógnita, representada por letra ou símbolo. |
| (EF07MA13D03) Expressar relação entre duas grandezas, diferenciando a variável da ideia de incógnita. | | |

| | | |
|--|---|--|
| | | (EF07MA14D01) Classificar seqüências em recursivas ou em não recursivas. |
| | | (EF07MA14D02) Reconhecer as regularidades como fundamento do conceito de recursão. |
| | | (EF07MA14D03) Reconhecer que o conceito de recursão está presente na matemática e em áreas como a das artes e da literatura. |
| | | (EF07MA15D01) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em seqüências numéricas. |
| | Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma seqüência numérica | (EF07MA16D01) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma seqüência numérica são ou não equivalentes. |
| | Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais | (EF07MA17D01) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. |
| | | (EF07MA17D02) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. |
| | | (EF07MA17D03) Elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. |
| | | (EF07MA17D04) Elaborar problemas que envolvam variação de |

| | | | |
|--------------------|---------------------------|---------------------------------|--|
| | | | proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. |
| | | Equações polinomiais do 1º grau | (EF07MA18D01) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade. |
| | | | (EF07MA18D02) Elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade. |
| Ano escolar | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
| 8º ANO | NÚMEROS | Notação científica | (EF08MA01D01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros. (EF08MA01D02) Aplicar cálculos com potências de expoentes inteiros na representação de números em notação científica. |
| | | Potenciação e radiciação | (EF08MA02D01) Resolver problemas usando a relação entre potenciação e radiciação. |

| | | |
|--|--|---|
| | | (EF08MA02D02) Representar uma raiz como potência de expoente fracionário. |
| | | (EF08MA02D03) Recorrer à representação de raiz como potência de expoente fracionário na resolução de problemas. |
| | | (EF08MA02D04) Elaborar problemas que explorem a relação entre potenciação e radiciação. |
| | | (EF08MA02D05) Elaborar problemas que explorem situações de representação de uma raiz como potência de expoente fracionário. |
| | O princípio multiplicativo da contagem | (EF08MA03D01) Resolver problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. |
| | | (EF08MA03D02) Elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. |
| | Porcentagens | (EF08MA04D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. |
| | | (EF08MA04D02) Elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, podendo explorar tecnologias digitais. |
| | Dízimas periódicas: fração geratriz | (EF08MA05D01) Reconhecer procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. |
| | | (EF08MA05D02) Utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. |
| | Congruência de triângulos e demonstrações de | (EF08MA14D01) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da |

| | | |
|------------------|--|--|
| GEOMETRIA | propriedades de quadriláteros | identificação da congruência de triângulos. |
| | Construções geométricas: ângulos de 90° , 60° , 45° e 30° e polígonos regulares. | (EF08MA15D01) Construir polígonos regulares utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF08MA15D02) Construir ângulos de 90° , 60° , 45° e 30° utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF08MA15D03) Traçar a bissetriz de diferentes ângulos utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF08MA15D04) Traçar a mediatriz de segmentos de retas utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, sendo o segmento de reta lado ou não de um polígono. |
| | | (EF08MA16D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da medida do ângulo central. |
| | | (EF08MA16D02) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da utilização de esquadros e compasso. |
| | | (EF08MA16D03) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da medida do ângulo central. |
| | | (EF08MA16D04) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da utilização de esquadros e compasso. |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas | (EF08MA17D01) Resolver problemas utilizando o conceito de mediatriz como lugar geométrico, ou seja, aplicar a propriedade em que todos os pontos pertencem a uma reta perpendicular ao ponto médio de um segmento de reta. |
| | | (EF08MA17D02) Resolver problemas utilizando o conceito de bissetriz como lugar geométrico, ou seja, aplicar a propriedade em que todos os pontos pertencem a uma reta que divide um ângulo em dois ângulos de mesma medida. |
| | Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação. | (EF08MA18D01) Reconhecer figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF08MA18D02) Construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica. |
| | Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência | (EF08MA19D01) Resolver problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas planas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos. |
| | | (EF08MA19D02) Elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas planas (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos. |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | Volume de bloco retangular Medidas de capacidade | (EF08MA20D01) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico. |
| | | (EF08MA20D02) Reconhecer a relação entre litro e metro cúbico. |
| | | (EF08MA20D03) Resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes a partir das relações entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico. |
| | | (EF08MA21D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular. |
| | | (EF08MA21D02) Elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular. |
| | Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral | (EF08MA22D01) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral. |
| | | (EF08MA22D02) Utilizar o princípio multiplicativo para a construção do espaço amostral de eventos. |
| | | (EF08MA22D03) Reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1 (um). |
| | Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados. | (EF08MA23D01) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. |
| | Organização dos dados de uma variável contínua em classes | (EF08MA24D01) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a |

| | | |
|--|--|--|
| | | tomada de decisões. |
| | Medidas de tendência central e de dispersão | (EF08MA25D01) Obter os valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) de uma pesquisa estatística. |
| | | (EF08MA25D02) Compreender os significados dos valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) no contexto da pesquisa estatística realizada. |
| | | (EF08MA25D03) Relacionar os valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) com a dispersão de dados, indicada pela amplitude dos dados da pesquisa estatística realizada. |
| | Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral | (EF08MA26D01) Selecionar razões de diferentes naturezas (física, ética ou econômica) que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias. |
| | | (EF08MA26D02) Reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada). |
| | | (EF08MA26D03) Compreender como ocorrem os diferentes modos de seleção da amostra (amostra casual simples, sistemática e estratificada). |
| | | (EF08MA27D01) Planejar pesquisa amostral, selecionando a técnica de amostragem adequada ao tipo de fenômeno em estudo. |
| | | (EF08MA27D02) Executar a pesquisa amostral planejada. |
| | | (EF08MA27D03) Escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados coletados na pesquisa. |
| | | |

| | | |
|----------------|---|--|
| ÁLGEBRA | | (EF08MA27D04) Destacar, a partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, as medidas de tendência central (média, moda e mediana). |
| | | (EF08MA27D05) Destacar, partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, qual a amplitude dos dados. |
| | | (EF08MA27D06) Destacar as conclusões possíveis sobre o tema pesquisado, a partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, da amplitude dos dados e das medidas de tendência central verificadas. |
| | Valor numérico de expressões algébricas | (EF08MA06D01) Resolver problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. |
| | | (EF08MA06D02) Elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas através da utilização das propriedades das operações. |
| | Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano | (EF08MA07D01) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. |
| | Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano | (EF08MA08D01) Resolver problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas. |
| | | (EF08MA08D02) Elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas. |
| | | (EF08MA08D03) Interpretar problemas representados por sistemas de equações |

| | | |
|--|---|---|
| | | de 1º grau com duas incógnitas utilizando o plano cartesiano como recurso. |
| | Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ | (EF08MA09D01) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$, com e sem uso de tecnologias. |
| | | (EF08MA09D02) Elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. |
| | Sequências recursivas e não recursivas | (EF08MA10D01) Identificar a regularidade de uma sequência numérica não recursiva. |
| | | (EF08MA10D02) Identificar a regularidade de uma sequência figural não recursiva. |
| | | (EF08MA10D03) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar os números seguintes de uma sequência numérica não recursiva. |
| | | (EF08MA10D04) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar as figuras seguintes de uma sequência figural não recursiva. |
| | | (EF08MA11D01) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva. |
| | | (EF08MA11D02) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar os números seguintes de uma sequência numérica recursiva. |
| | Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais | (EF08MA12D01) Identificar a natureza da variação de duas grandezas diretamente proporcionais. |
| | | (EF08MA12D02) Identificar a natureza da variação de duas grandezas inversamente proporcionais. |

| | | |
|--|--|--|
| | | (EF08MA12D03) Identificar a natureza da variação de duas grandezas não proporcionais. |
| | | (EF08MA12D04) Expressar a relação existente entre duas grandezas inversamente proporcionais por meio de uma sentença algébrica. |
| | | (EF08MA12D05) Expressar a relação existente entre duas grandezas diretamente proporcionais por meio de uma sentença algébrica. |
| | | (EF08MA12D06) Expressar a relação existente entre duas grandezas não proporcionais por meio de uma sentença algébrica. |
| | | (EF08MA12D07) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas diretamente proporcionais. |
| | | (EF08MA12D08) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas inversamente proporcionais. |
| | | (EF08MA12D09) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas não proporcionais. |
| | | (EF08MA13D01) Resolver problemas que envolvam grandezas diretamente proporcionais, por meio de estratégias variadas. |
| | | (EF08MA13D02) Resolver problemas que envolvam grandezas inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas. |
| | | (EF08MA13D03) Elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente proporcionais. |

| Ano escolar | temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades desdobradas |
|-------------|-----------|--|--|
| 9º ANO | NÚMEROS | | (EF08MA13D04) Elaborar problemas que envolvam grandezas inversamente proporcionais. |
| | | Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta | (EF09MA01D01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). |
| | | Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica | (EF09MA02D01) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica. |
| | | | (EF09MA02D02) Estimar a localização de números irracionais na reta numérica. |
| | | Potências com expoentes negativos e fracionários | (EF09MA03D01) Efetuar cálculos com números reais. |
| | | | (EF09MA03D02) Efetuar cálculos em situações que apresentam potências com expoentes fracionários. |
| | | Números reais: notação científica e problemas | (EF09MA04D01) Resolver problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. |
| | | | (EF09MA04D02) Elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. |
| | | Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos | (EF09MA05D01) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e determinação das taxas percentuais, |

| | | |
|------------------|---|--|
| GEOMETRIA | | preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira. |
| | | (EF09MA05D02) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos, em contextos da educação financeira. |
| | | (EF09MA05D03) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, como a determinação das taxas percentuais no contexto da educação financeira, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais. |
| | Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal | (EF09MA10D01) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal. |
| | Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo | (EF09MA11D01) Resolver problemas a partir do comprimento dos arcos de uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF09MA11D02) Resolver problemas a partir da medida dos ângulos centrais de uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF09MA11D03) Resolver problemas a partir da medida dos ângulos inscritos em uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. |
| | | (EF09MA11D04) Resolver problemas por meio das relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. |
| | Semelhança de triângulos | (EF09MA12D01) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois |

| | | |
|--|---|---|
| | | triângulos sejam semelhantes. |
| | <p>Relações métricas no triângulo retângulo</p> <p>Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração</p> <p>Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais</p> | (EF09MA13D01) Demonstrar as relações métricas do triângulo retângulo utilizando a semelhança de triângulos. |
| | | (EF09MA13D02) Demonstrar as relações do Teorema de Pitágoras com as mediadas dos lados do triângulo retângulo. |
| | | (EF09MA14D01) Resolver problemas de aplicação do Teorema de Pitágoras. |
| | | (EF09MA14D02) Resolver problemas de aplicação das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes. |
| | | (EF09MA14D03) Elaborar problemas de aplicação do Teorema de Pitágoras. |
| | | (EF09MA14D04) Elaborar problemas de aplicação das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes. |
| | Polígonos regulares | (EF09MA15D01) Descrever um algoritmo por escrito, para a construção com régua e compasso, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida. |
| | | (EF09MA15D02) Descrever um algoritmo por escrito, para a construção utilizando softwares, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida. |
| | | (EF09MA15D03) Descrever um algoritmo por meio de um fluxograma, para a construção com régua e compasso, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida. |
| | | (EF09MA15D04) Descrever um algoritmo por meio de um fluxograma, para a construção utilizando softwares, de um polígono regular cuja medida do lado é |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| GRANDEZAS E MEDIDAS | | conhecida. |
| | Distância entre pontos no plano cartesiano | (EF09MA16D01) Determinar o ponto médio de um segmento reta localizado sobre um plano cartesiano, dadas as coordenadas de seus pontos extremos, sem o uso de fórmulas. |
| | | (EF09MA16D02) Determinar a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas. |
| | | (EF09MA16D03) Utilizar os conhecimentos de ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer sobre um plano cartesiano para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras geométricas planas construídas no plano. |
| | Vistas ortogonais de figuras espaciais | (EF09MA17D01) Reconhecer vistas ortogonais de figuras geométricas espaciais. |
| | | (EF09MA17D02) Aplicar o conhecimento de vistas ortogonais de figuras geométricas espaciais para desenhar objetos em perspectiva. |
| | Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática | (EF09MA18D01) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas muito grandes, tais como distância entre planetas e sistemas solares, entre outros. |
| | | (EF09MA18D02) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas muito pequenas, tais como o tamanho de vírus ou de células, entre outros. |
| | | (EF09MA18D03) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas de capacidade de armazenamento de computadores. |
| | | (EF09MA18D04) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| | | | medidas muito grandes. |
| | | | (EF09MA18D05) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar medidas muito pequenas. |
| | | | (EF09MA18D06) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar medidas de capacidade de armazenamento de computadores. |
| | | Volume de prismas e cilindros | (EF09MA19D01) Resolver problemas que envolvam medidas de volumes de prismas, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas. |
| | | | (EF09MA19D02) Resolver problemas que envolvam medidas de volumes de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas. |
| | | | (EF09MA19D03) Elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos em situações cotidianas. |
| PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes | (EF09MA20D01) Reconhecer eventos independentes em experimentos aleatórios. | |
| | | (EF09MA20D02) Reconhecer eventos dependentes em experimentos aleatórios. | |
| | | (EF09MA20D03) Calcular a probabilidade da ocorrência de eventos independentes em experimentos aleatórios. | |
| | | (EF09MA20D04) Calcular a probabilidade da ocorrência de eventos dependentes em experimentos aleatórios. | |
| | Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou | (EF09MA21D01) Identificar, em gráficos divulgados pela mídia, possíveis erros em seus elementos ou ausência de informações importantes que podem induzir a | |

| | | |
|--|--|--|
| | de interpretação | <p>interpretações equivocadas.</p> <p>(EF09MA21D02) Analisar o que induziu a erros de leituras em gráficos divulgados pela mídia, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.</p> |
| | Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos. | <p>(EF09MA22D01) Escolher o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas) para apresentar um determinado conjunto de dados.</p> <p>(EF09MA22D02) Construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas) para apresentar um determinado conjunto de dados, com ou sem uso de planilhas eletrônicas.</p> <p>(EF09MA22D03) Destacar no gráfico escolhido, para apresentar um determinado conjunto de dados, aspectos como as medidas de tendência central (média, moda e mediana).</p> |
| | Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório | <p>(EF09MA23D01) Planejar pesquisa amostral envolvendo algum tema da realidade social.</p> <p>(EF09MA23D02) Executar pesquisa amostral envolvendo o tema da realidade social escolhido.</p> <p>(EF09MA23D03) Comunicar os resultados de pesquisa amostral realizada, por meio de relatório que contenha a avaliação de medidas de tendência central, a amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.</p> |

| | | |
|----------------|--|--|
| ÁLGEBRA | Funções: representações numérica, algébrica e gráfica. | (EF09MA06D01) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis. |
| | | (EF09MA06D02) Compreender as representações numéricas de funções. |
| | | (EF09MA06D03) Compreender as representações algébricas de funções. |
| | | (EF09MA06D04) Compreender as representações gráficas de funções. |
| | | (EF09MA06D05) Utilizar o conceito de função para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis. |
| | Razão entre grandezas de espécies diferentes | (EF09MA07D01) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica. |
| | Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais | (EF09MA08D01) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. |
| | | (EF09MA08D02) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam divisão em partes proporcionais, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. |
| | | (EF09MA08D03) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>áreas.</p> <p>(EF09MA08D04) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p>(EF09MA08D05) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam divisão em partes proporcionais, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p>(EF09MA08D06) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p>(EF09MA08D07) Elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas em situações que envolvam escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p>(EF09MA08D08) Elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis | (EF09MA09D01) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis. |
| | | Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações | (EF09MA09D02) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau, utilizando os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis. |
| | | | (EF09MA09D03) Elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau. |

Fonte: Adaptação da BNCC realizada pelo grupo de professores que participaram da elaboração em julho/2019

10.10 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CÉSAR, Rozevania Valadares de Meneses; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. Contribuição dos games para o ensino da Matemática. **Anais do 9º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Aracaju: UNIT, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e Matemática. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

_____. **EtnoMatemática**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.

DELVIN, Keith. **O instinto matemático**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LINS, Romulo Campos. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para Educação Matemática. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas para Educação Matemática para a infância. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais do XVI ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre o ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. A prática avaliativa nas aulas de Matemática. *In*: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. Prefácio. In: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (Orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

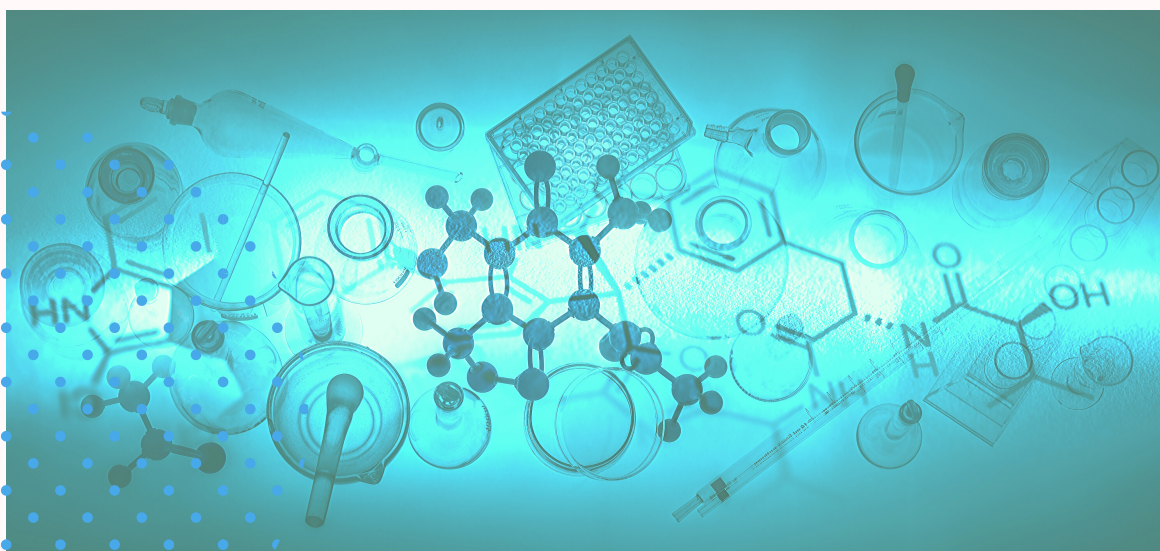
NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática na sala de aula**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, **Revista UNIFESCO – Humanas e Sociais**, vol. 1, n. 1, 2014, p. 141-166.

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA



11 COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS

Prof. Dr. Marcelo D'Aquino

11.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

O presente documento apresenta a construção de uma proposta curricular do Componente Curricular “Ciências da Natureza” para o Ensino Fundamental da região da Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense (Amplanorte). Trata-se do resultado de uma formação coletiva com 25 docentes da Educação Básica da área de Ciências dos municípios de Bela Vista do Toldo, Canoinhas, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva e Três Barras, no norte de Santa Catarina. Os professores em questão são também coautores deste documento e da construção da proposta curricular aqui apresentada.

A preocupação em construir um currículo voltado às necessidades e ao contexto local foi o ponto chave nos momentos destinados à discussão e construção coletiva da proposta curricular, em 09, 10 e 11 de abril de 2019. O grupo mostrou-se bastante participativo durante a formação, além de estar mobilizado com as questões referentes à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência no currículo escolar em suas redes municipais de educação, especialmente por tratar-se de ampla reforma curricular a ser realizada nos currículos locais em todo o país.

A docência nas áreas de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental é ocupada por professores licenciados em Ciências Biológicas, cujo desafio de lidar com conhecimentos das áreas de Física e Química é reconhecido por questões de formação inicial. Já nos anos iniciais, campo geralmente ocupado pelos professores generalistas (licenciados em Pedagogia), há o desafio de se trabalhar as questões da área, uma vez que sua formação é pouco aprofundada nos tópicos científicos de uma maneira geral. Esses, porém, não podem se constituir em entraves na atuação do professor de Ciências da Natureza, que deve trabalhar todos os elementos necessários ao ensino, mobilizando-os de acordo com o conhecimento prévio dos seus estudantes.

Denota-se, assim, uma preocupação inicial com a inserção de conteúdos referentes aos campos da Astronomia, Física, Geociências e Química já a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, pois muitos professores de Ciências poderiam não se considerar aptos ao trabalho com tais áreas de conhecimento por questões de formação inicial. Ainda assim, o coletivo de professores assimilou e soube construir a proposta curricular da Amplanorte com base no documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017), entendendo esses novos tópicos como objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas no currículo escolar de Ciências da Natureza, conforme será visto adiante, na Proposta Curricular ora apresentada.

11.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR

O Componente Curricular Ciências da Natureza prescinde de muitos elementos empíricos (BIZZO, 2009), através de aulas e intervenções em que o estudante possa ver, tocar, sentir as coisas e ver materialmente os elementos referentes a essa área de conhecimento. Porém, a realidade de grande parte das escolas brasileiras é não contar com a infraestrutura básica para aulas diferenciadas de Ciências, como laboratórios de aulas práticas (SOARES NETO *et al*, 2013), um fator que caracteriza um obstáculo muitas vezes contornável pela utilização de outros espaços da escola, como os pátios, áreas externas, salas multimeios, laboratórios de informática, etc. Ainda assim, para o ensino deste componente curricular, é importante conhecer as Ciências da Natureza e todas as suas possibilidades de abordagem pedagógica, a fim de elaborar outras propostas e métodos que independam exclusivamente de aulas planejadas e executadas em laboratórios, mas que possam utilizar também outras abordagens e formatos de ensino, na escola e em espaços extraescolares.

Assim sendo, constituiu-se em um desafio maior ainda o pensar em uma proposta curricular que abrangesse e contemplasse a realidade local das redes de ensino dos municípios vinculados à Amplanorte. Ainda, conforme discussão realizada em grupo e com amparo da bibliografia da área (GIL-PÉREZ *et al*, 2001), fez-se importante à construção de uma proposta curricular voltada para uma ciência sem visões deformadas e sem concepções equivocadas, a saber:

- Concepção empírico-indutivista e ateuórica;
- Visão rígida e fechada do método científico;

- Visão aproblemática e ahistórica;
- Visão exclusivamente analítica;
- Visão acumulativa de crescimento linear;
- Visão individualista e elitista da Ciência;
- Ciência descontextualizada e socialmente neutra.

Esses são equívocos nas formas de visualizar a ciência e o trabalho científico que comumente são transpostos à disciplina de Ciências no currículo escolar, em especial quando se abordam algumas temáticas básicas, como evolução e criacionismo, origem da vida, heliocentrismo e a história de vida de cientistas como Galileu Galilei, Charles Robert Darwin, Alfred Russell Wallace, Jean Baptiste Lamarck, Rosalind Franklin, James Watson, Marie Curie, Isaac Newton, Albert Eistein, Louis Pasteur e Francisco Redi.

Ainda na perspectiva dos autores (GIL-PÉREZ *et al*, 2001), uma forma de evitar essas deformações e equívocos passa, necessariamente, por se trabalhar a ciência em uma perspectiva diferenciada, que abranja alguns aspectos como:

- Recusa da ideia de “método científico”;
- Recusa de um empirismo indutivista a partir de “dados”;
- Papel da investigação do pensamento divergente;
- Coerência global;
- Caráter social do desenvolvimento científico.

Essa forma de trabalhar o Componente Curricular Ciências da Natureza foi aquela buscada pelo coletivo de professores na construção da proposta curricular, visando minimizar uma preocupação com possíveis reflexos dessas visões distorcidas no próprio ensino do Componente Curricular no Ensino Fundamental como um todo, preocupação também já expressa por Carvalho e Gil-Pérez (2011) anteriormente.

Ao se pensar o componente curricular Ciências enquanto produto de uma atividade científica geral mais ampla, faz-se necessário dissociá-la de algo puramente experimental e empírico, produto de uma mera observação a partir do trabalho de cientistas em laboratório.

Visando a trabalhar com essa questão, os professores de Ciências da Amplanorte, já na concepção da proposta curricular ora apresentada, foram estimulados a pensarem a respeito

da escolha de conteúdos locais e relevantes à região do Planalto Norte catarinense, objetivando inserir os educandos de suas redes nas temáticas trabalhadas e contextualizando o conteúdo e o currículo de Ciências da Natureza.

Por último, levando-se em conta o ano de 2019 no momento da construção da Proposta Curricular voltada para a BNCC (BRASIL, 2017), os professores de Ciências do Ensino Fundamental serão levados a selecionarem o livro didático de Ciências de seu ciclo da Educação Básica para os próximos anos de trabalho, dentro da política conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 1985). Com tal situação posta e considerando a relevância do livro didático enquanto elemento da cultura escolar (FRACALANZA; MEGID NETO, 2006; MUNAKATA, 2016), o planejamento e a avaliação da Proposta Curricular foram formulados considerando que as coleções didáticas de Ciências do próximo ciclo do PNLD já serão formatadas dentro das diretrizes da BNCC, fator que torna ainda mais relevante o fato de que os professores da AMPLANORTE, em formação coletiva, estudaram e conheceram aquele documento oficial, sendo a Proposta Curricular já construída em consonância com a Base.

11.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

O currículo construído na formação pelo coletivo de professores visou atender à construção de objetivos de acordo com a tipologia dos conteúdos de Antoni Zabala (1998), buscando criar objetivos de caráter **conceitual**, **procedimental** e **atitude**. Nessa perspectiva, os conteúdos são relacionados à sua finalidade pedagógica e se diferenciam pela sua forma de mobilização nos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto os primeiros são relacionados ao conhecimento da temática, os segundos estão ligados àquilo que os sujeitos mobilizam nas práticas para o ensino e a aprendizagem e os últimos são referentes a valores estabelecidos em torno do conteúdo.

Ainda de acordo com o documento atual da BNCC (BRASIL, 2017, p. 321),

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Assim sendo, o foco, ainda de acordo com o documento, está na compreensão dos fenômenos da natureza para o desenvolvimento de cidadãos críticos no/sobre o mundo. Levando-se em consideração as competências específicas do Componente Curricular Ciências para o Ensino Fundamental, o grupo de professores trabalhou na construção do currículo local no último dia de formação (11/04/2019).

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 324).

11.4 ABORDAGEM SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é importante também levar em conta no ensino de todos os componentes curriculares o envolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Tal ideia não é diferente em relação às Ciências da Natureza, pois a utilização dessas tecnologias vem ao encontro de suprir as lacunas da sala de aula, em relação à falta de insumos para o trabalho em outros espaços, como o laboratório de Ciências, conforme frisado anteriormente. Ainda segundo o documento, “[...] é necessário promover **a alfabetização e o letramento digital**, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a **inclusão digital**”. (BRASIL, 2017, n/p.)¹.

Assim sendo, é importante pensar o arranjo curricular em termos de estudantes que possam ser considerados **nativos digitais** (PRENSKY, 2001). Para esse público, a realidade já é pertencer a um contexto digital desde os primeiros anos de vida, sendo clara a identificação com abordagens e metodologias que preveem o uso das TDIC nos processos pedagógicos.

Para isso, a Proposta Curricular apresentada neste documento tem também a inspiração em outra referência tomada pela BNCC, o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (2018)², apresentado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Para mais informações a respeito deste documento e de possibilidades de integração de suas diretrizes ao Componente Curricular Ciências da Natureza, é sugerida a leitura do material apresentado na nota de rodapé.

11.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS

Seguindo-se os moldes da BNCC (BRASIL, 2017), foram tomadas como referência as três **unidades temáticas** para a construção da proposta curricular local da Amplanorte, a saber:

1. Matéria e Energia;
2. Vida e Evolução;
3. Terra e Universo.

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acessado em: 28/05/2019.

² Disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/>. Acessado em: 28/05/2019.

A primeira unidade temática versa sobre “[...] o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia.” (BRASIL, 2017, p. 325).

Já a segunda unidade temática

[...] propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 326).

Por último, na terceira unidade temática,

[...] busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários. (BRASIL, 2017, p. 328).

Amparados na proposta das unidades temáticas e tentando diferenciar da ideia dos quatro eixos temáticos (Terra e Universo; Vida e Ambiente; Ser humano e Saúde; Tecnologia e Sociedade), presentes anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o grupo de professores procedeu a discussão sobre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem atingidos na construção da proposta curricular apresentada junto à formação da Amplanorte.

11.6 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETOS DE CONHECIMENTO

Na BNCC os objetos de conhecimento são elementos apresentados posteriormente às unidades temáticas e originados a partir destas, mostrando os conteúdos a serem trabalhados a partir de cada unidade. Em uma simples exemplificação da estruturação da Base, tem-se o

objeto de conhecimento “Características dos materiais”, referindo-se à unidade temática “Matéria e energia”, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Ainda, a BNCC pode abordar um objeto de conhecimento por unidade temática, conforme demonstrado no exemplo do parágrafo anterior, ou ainda trazer mais de um objeto por unidade, como é visto no exemplo da segunda unidade temática “Vida e evolução”. Nesse caso, ainda exemplificado no 1º ano do Ensino Fundamental, apresentam-se dois objetos de conhecimento associados a uma única unidade temática, a saber: “Corpo humano” e “Respeito à diversidade”.

Assim, ao se propor o trabalho com os objetos de conhecimento enquanto grupos de conteúdos de acordo com cada unidade temática na BNCC, o que deve ficar claro aos professores da Educação Básica que consultam o documento é sempre a existência de, no mínimo, um objeto de conhecimento associado a cada unidade temática apresentada para cada ano do Ensino Fundamental na educação escolar.

11.7 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR

Associadas aos objetos de conhecimento na BNCC estão também as habilidades a serem trabalhadas em cada unidade temática por ano do Ensino Fundamental. A forma de apresentação dessas informações, com o verbo sempre no infinitivo, faz lembrar outro elemento do planejamento escolar: os objetivos específicos – ou de aprendizagem – presentes nos planos de aula e planejamento anual do professor da Educação Básica.

Nas palavras do próprio documento:

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência. (BRASIL, 2017, p. 330)

Exemplificando o que aborda a BNCC, tem-se a habilidade “Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente” para o objeto de conhecimento “Características dos materiais”. Além disso, há uma associação

direta entre as habilidades, o planejamento dos objetivos específicos de uma aula de Ciências e as próprias unidades temáticas, como mais uma vez afirma a BNCC:

Assim, quando é utilizado um determinado verbo em uma habilidade, como “apresentar” ou “relatar”, este se refere a procedimentos comuns da ciência, neste caso relacionados à comunicação, que envolvem também outras etapas do processo investigativo. A ideia implícita está em relatar de forma sistemática o resultado de uma coleta de dados e/ou apresentar a organização e extrapolação de conclusões, de tal forma a considerar os contra-argumentos apresentados, no caso de um debate, por exemplo. (BRASIL, 2017, p. 330)

Tem-se então, no caso acima exemplificado, uma demonstração da funcionalidade das habilidades na BNCC, sendo essas voltadas ao atingimento de etapas do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

11.8 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Partindo do pressuposto do planejamento como um elemento que antecede a prática pedagógica nas escolas, foi tomado como princípio na construção coletiva da proposta curricular um planejamento voltado para a área de conhecimento específica, no qual o professor de Ciências da Natureza deve antever os elementos teóricos e práticos nas aulas, com o objetivo de torná-las mais significativas aos estudantes. Esse elemento norteador parte também do conceito de aprendizagem significativa, proposto por David Ausubel (2000), o qual também é proposto pela própria BNCC³.

Igualmente importante é pensar a avaliação da aprendizagem em termos de uma concepção formativa (PERRENOUD, 1998), em que o processo é mais relevante que o valor ou nota atribuído ao estudante através de um instrumento avaliativo, como uma prova ou trabalho. Esta forma de avaliação se opõe ao modelo de avaliação somativa (PERRENOUD, 1998), descolado do monitoramento da aprendizagem do estudante, sendo a avaliação caracterizada apenas pela medição e atribuição de uma nota ao estudante pelo professor.

Segundo o próprio documento norteador, também na abordagem da área das Linguagens, “A avaliação da prática pedagógica deve ser um processo contínuo. Desde o

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>. Acesso em: 28/05/2019.

primeiro momento de ensino-aprendizagem, já é possível fazer uma investigação e buscar possíveis soluções para as dificuldades encontradas”⁴. Dessa forma, considera-se que o planejamento e avaliação são elementos intrinsecamente amarrados a boas propostas pedagógicas, não apenas em relação ao Componente Curricular Ciências da Natureza, mas em qualquer área do currículo proposto pela BNCC.

Cabe ressaltar, neste ponto, que a forma de apresentação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem na BNCC, organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades não deve cristalizar o trabalho do professor; as propostas curriculares locais devem ser valorizadas, fator este que torna relevante a construção de um currículo pautado também nas demandas locais, complementares ao documento norteador nacional. Novamente, chama-se atenção ao que diz o documento (BRASIL, 2017, p. 330), na parte das Ciências da Natureza:

Cumpram-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Assim sendo, a BNCC pode e deve servir como um guia inicial, a ser complementado pelo currículo local. Para a área de Ciências da Natureza, conforme já explicitado em pontos anteriores do texto, a proposta curricular foi construída por professores atuantes na região da Amplanorte, que trouxeram as demandas regionais para discussão e apresentação em forma de matriz de conteúdos apresentada a partir do próximo item deste texto.

11.9 QUADRO COM ANOS ESCOLARES, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.

No quadro a seguir estão representados, junto às unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Componente Curricular “Ciências da Natureza” de 1º a 9º ano do EF. Esse produto foi oriundo de trabalho de reflexão e construção em conjunto no último dia de formação.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/>. Acesso em: 28/05/2019.

Quadro 1 - Proposta Curricular dos municípios da AMPLANORTE, construída de acordo com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC

| No | Unidade temática | Objeto de conhecimento (BNCC + currículo local Amplanorte) | Habilidade (BNCC + currículo local Amplanorte) |
|---------------|--------------------------|--|--|
| 1º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Características dos materiais</p> <p>Tipos de materiais</p> <p>Matéria-prima e a origem dos materiais</p> | <p>Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.</p> <p>Reconhecer os diferentes tipos de substâncias que constituem os materiais, além de suas características físico-químicas, como dureza, estado físico e demais propriedades organolépticas, como cor, cheiro e sabor.</p> <p>Perceber de onde vem a matéria-prima para a confecção de novos materiais e os fatores que condicionam a sua manufatura, manutenção e reciclagem.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p style="text-align: center;">VIDA E EVOLUÇÃO</p> | <p>Corpo humano As partes do corpo humano Respeito à diversidade</p> | <p>Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p> <p>Identificar as diferentes regiões do corpo, divididas em cabeça, tronco e membros e o nome de alguns órgãos que constituem suas partes.</p> <p>Reconhecer as diferenças entre sexo, etnias, gêneros e demais fatores fenotípicos e ambientais que caracterizam as diferenças entre os seres humanos.</p> |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|--------------------------|--|--|
| | | | Reconhecer a importância da inclusão no ambiente escolar. |
| | TERRA E UNIVERSO | Escalas de tempo Calendário terrestre | <p>Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.</p> <p>Desenvolver a percepção de como o planeta Terra e demais planetas transcrevem seus ciclos dentro do sistema solar, e este dentro da galáxia e universo.</p> <p>Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.</p> <p>Compreender a noção de tempo baseada nas estações do ano, seus períodos de duração e a revolução solar ao longo do período de um ano.</p> |
| | MATÉRIA E ENERGIA | Propriedades e usos dos materiais Ciclos da matéria e energia Prevenção de acidentes domésticos Primeiros socorros para acidentes | Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. |

| | | | |
|---------------|------------------------|---|---|
| 2º ANO | | domésticos | <p>Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).</p> <p>Ilustrar as formas de como a matéria se transforma no meio e a demanda energética envolvida nesses ciclos.</p> <p>Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).</p> <p>Compreender e mobilizar o conhecimento para prevenção e cuidado de acidentes domésticos, envolvendo ações passíveis de realização pelas crianças na faixa dos 6-7 anos de idade.</p> |
| | VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Seres vivos no ambiente</p> <p>Plantas</p> <p>Os vegetais da floresta ombrófila mista com araucária</p> <p>Interações entre vegetais e animais</p> | <p>Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.</p> <p>Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da</p> |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | | <p>vida de plantas em geral.</p> <p>Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada.</p> <p>Conhecer e identificar elementos e espécies vegetais que compõem a floresta ombrófila mista com araucária, com vistas a formular e aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre a vegetação local do planalto norte catarinense.</p> <p>Reconhecer aspectos da interação entre a flora e a fauna do planalto norte catarinense, com ênfase nos vegetais.</p> <p>Estudar a dispersão de sementes pela avifauna da região, com ênfase na interação gralha azul – pinheiro araucária.</p> |
| TERRA E UNIVERSO | <p>Movimento aparente do Sol no céu</p> <p>O Sol como fonte de luz e calor</p> <p>O Sol e as estações do ano</p> <p>O Sol como uma estrela</p> | <p>Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em</p> |

| | | | |
|---------------|--------------------------|---|---|
| | | | <p>diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).</p> <p>Compreender as diferenças existentes na posição do Sol no céu durante os diferentes períodos do ano, movimento que caracteriza as estações do ano.</p> <p>Reconhecer o Sol enquanto uma de muitas estrelas presentes em diferentes galáxias, exemplificando a importância daquelas enquanto astros com luz e calor próprios.</p> |
| 3º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Produção de som</p> <p>Efeitos da luz nos materiais</p> <p>Saúde auditiva e visual</p> <p>Radiação ultravioleta e a saúde da visão</p> <p>Ultrassom, infrassom e a capacidade auditiva humana.</p> | <p>Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.</p> <p>Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).</p> |

| | | |
|------------------------|--|--|
| | | <p>Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.</p> <p>Compreender como a exposição prolongada dos olhos e da visão humana à radiação ultravioleta do sol pode causar danos temporários e/ou permanentes à córnea humana e ao sentido da visão.</p> <p>Compreender como a exposição prolongada a sons em intensidade elevada de decibéis pode danificar temporária ou permanentemente a audição humana.</p> <p>Reconhecer as frequências de ondas inaudíveis à audição humana, porém captadas ou emitidas por outros seres vivos, como infrassom e ultrassom.</p> |
| VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Características e desenvolvimento dos animais</p> <p>Animais da mesorregião norte catarinense</p> | <p>Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> |

| | | | |
|--|--------------------------------|---|--|
| | | <p>Interações ecológicas entre animais e demais seres vivos</p> | <p>Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p> <p>Identificar e reconhecer os diferentes grupos de animais presentes no bioma da mesorregião norte catarinense, com ênfase na fauna do planalto norte catarinense.</p> <p>Estudar elementos da anatomia e fisiologia da fauna local.</p> <p>Reconhecer elementos das interações ecológicas entre animais e outros grupos de seres vivos, com ênfase nos primeiros.</p> |
| | <p>TERRA E UNIVERSO</p> | <p>Características da Terra</p> | <p>Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>Observação do céu</p> <p>Usos do solo</p> <p>O solo do planalto norte catarinense</p> | <p>e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p>Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p>Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>Identificar os tipos de solo (arenoso, argiloso, humoso e calcário).</p> <p>Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p> <p>Identificar e reconhecer o tipo de solo originado da formação rochosa presente na região do planalto norte catarinense.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--------|--------------------------|---|--|
| | | | <p>Iniciar a formulação de ideias e hipóteses a respeito da atividade agropecuária desenvolvida no solo do planalto norte catarinense, correlacionando a agricultura e a pecuária desenvolvida com os micronutrientes oriundos do solo formado na região.</p> |
| 4º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Misturas</p> <p>Transformações reversíveis e não reversíveis</p> <p>Alterações do estado físico da matéria</p> | <p>Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.</p> <p>Compreender as misturas como soluções ou componentes com duas ou mais substâncias presentes.</p> <p>Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).</p> <p>Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p> |

| | | | |
|--|-------------------------------|--|--|
| | | | <p>Compreender as alterações do estado físico dos materiais podem se constituir em reações reversíveis ou não, de acordo com o tipo de material e reação envolvidos no processo.</p> |
| | <p>VIDA E EVOLUÇÃO</p> | <p>Cadeias alimentares simples Microrganismos Interações ecológicas da floresta ombrófila mista Teias alimentares complexas</p> | <p>Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p>Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.</p> |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| | | | <p>Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p> <p>Identificar, com profundidade maior em relação aos anos anteriores, as interações ecológicas existentes entre os diferentes seres vivos presentes no bioma da mesorregião norte catarinense.</p> <p>Compreender os tipos de relações e interações ecológicas existentes entre os indivíduos existentes na região.</p> <p>Introduzir de maneira superficial a noção de teia alimentar complexa, compreendendo a diferença básica entre cadeia e teia alimentar.</p> |
| | <p>TERRA E UNIVERSO</p> | <p>Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura. Diferenças na marcação do tempo e ciclos entre diferentes culturas</p> | <p>Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> |

| | | | |
|---------------|--------------------------|--|--|
| | | | <p>Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p>Reconhecer as diferenças entre a marcação do tempo que existem entre diferentes povos ao longo do tempo.</p> <p>Identificar outras formas de calendário além do gregoriano, além de suas formas de influenciar os ciclos de vida (agricultura, plantio, colheita, sedentarismo e/ou nomadismo) em povos pré-históricos.</p> |
| 5º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Propriedades físicas dos materiais</p> <p>Ciclo hidrológico</p> <p>Reservas de água no Brasil e no estado de Santa Catarina</p> <p>Consumo consciente</p> <p>Reciclagem</p> | <p>Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas às forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.</p> <p>Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p> <p>Reconhecer as reservas de água presentes no território brasileiro e, em especial, no território catarinense, com ênfase no Aquífero Guarani, e sua importância para os processos biológicos.</p> <p>Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p> <p>Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p> <p>Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p> <p>Conhecer e aplicar formas mais conscientes do consumo de bens naturais, com ênfase no uso da água nas atividades humanas, como a agricultura, a indústria e o uso doméstico.</p> |
| | <p>VIDA E EVOLUÇÃO</p> <p>Nutrição do organismo</p> <p>Hábitos alimentares</p> <p>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.</p> <p>Saúde dos sistemas digestório, respiratório e circulatório.</p> | <p>Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).</p> <p>Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p> <p>Identificar as principais doenças referentes ao sistema digestório, bem como suas formas de prevenção e combate.</p> <p>Conhecer os malefícios à saúde e ao sistema respiratório, causados pela poluição atmosférica, bem como identificar as principais doenças causadas por agentes biológicos e/ou químicos às vias aéreas.</p> <p>Identificar as principais doenças referentes ao sistema respiratório, bem com suas formas de prevenção e combate.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| | <p>TERRA E UNIVERSO</p> | <p>Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos <i>Big Bang</i> e origem do universo</p> | <p>Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p> <p>Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.</p> <p>Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.</p> <p>Compreender a teoria científica que explica o nascimento do universo a partir da grande explosão (<i>Big bang</i>), bem como sua importância para o surgimento das estrelas, galáxias e demais</p> |
|--|------------------------------------|--|--|

| | | | |
|---------------|--------------------------|--|--|
| | | | corpos celestes a partir do viés cientificista de origem da vida. |
| 6º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Misturas homogêneas e heterogêneas; Separação de materiais; Tratamento de água e esgoto; Materiais sintéticos; Reciclagem; Transformações químicas; Fotossíntese; Reações químicas e físicas; Poluição.</p> | <p>Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).</p> <p>Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).</p> <p>Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).</p> <p>Compreender o mecanismo de funcionamento de uma estação de água e de esgoto.</p> |

| | | | |
|--|----------------------------|---|---|
| | | | <p>Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.</p> <p>Compreender que para evitar a poluição ambiental deve-se impedir o contato entre as substâncias poluentes e o ambiente.</p> <p>Reconhecer os tipos de reações químicas e físicas.</p> |
| | VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Célula como unidade da vida; Tecidos; Órgãos; Interação entre os sistemas locomotor e nervoso; Sistemas digestório, respiratório, cardiovascular, excretor, muscular, endócrino e sentidos; Lentes corretivas Som.</p> | <p>Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.</p> <p>Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.</p> <p>Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.</p> <p>Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso;</p> <p>Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p> <p>Identificar os diferentes tipos de tecidos e órgãos;</p> <p>Identificar as partes e funções dos sistemas digestório, cardiovascular e respiratório;</p> <p>Conhecer algumas doenças dos sistemas digestório, cardiovascular e respiratório;</p> <p>Conhecer o sistema excretor, identificar suas partes e funções;</p> <p>Reconhecer algumas doenças do sistema excretor e suas prevenções;</p> |
|--|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Identificar os órgãos do sistema endócrino e suas funções.</p> <p>Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.</p> <p>Perceber que os órgãos dos sentidos são responsáveis pela captação dos estímulos.</p> <p>Conceituar som e compreender as suas formas de propagação.</p> |
| | <p>TERRA E UNIVERSO</p> <p>Forma, estrutura e movimentos da Terra; Solo; Solo e Saúde; Hidrosfera; Atmosfera.</p> | <p>Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.</p> <p>Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</p> <p>Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.</p> <p>Compreender o processo de transmissão de doenças através do solo, água e ar.</p> <p>Destacar a importância da atmosfera e da hidrosfera na vida e no planeta;</p> <p>Nomear as principais camadas da atmosfera e as características de cada uma.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|---------------|--------------------------|--|--|
| 7º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Máquinas simples</p> <p>Formas de propagação do calor</p> <p>Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra</p> <p>História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</p> <p>Evolução da utilização das máquinas com a evolução da produção técnico científica.</p> <p>Definição da palavra equilíbrio, homeostase, sistemas abertos e fechados, leis da conservação das massas e da energia, seres vivos extremófilos, impactos nos sistemas vivos provocados pelas mudanças de temperatura.</p> | <p>Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.</p> <p>Compreender os conceitos primordiais de máquinas simples, seu histórico e sua empregabilidade;</p> <p>Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.</p> <p>Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.</p> <p>Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.</p> |
|---------------|--------------------------|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Conceituar as formas de propagação de calor colocando as problemáticas aliadas tais como exemplos: irradiação (cuidados com a pele e saúde) condução, e convecção na explicação da distribuição de calor pelas estações do ano, formas de economia de energia para instalação de condicionadores de ar etc.</p> <p>Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.</p> <p>Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</p> <p>Discutir sobre a história da utilização dos combustíveis aliados a poluição do meio ambiente, combustíveis mais energéticos,</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|------------------------|--|--|
| | | | tecnologia para acesso aos combustíveis. |
| | VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Diversidade de ecossistemas</p> <p>Fenômenos naturais e impactos ambientais</p> <p>Programas e indicadores de saúde pública</p> <p>Principais ecossistemas brasileiros e mundiais</p> <p>Contaminação da água</p> <p>As vacinas</p> | <p>Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.</p> <p>Dar ênfase à floresta ombrófila mista com araucária, buscando o conceito de preservação a fauna e a flora pela tradição do uso do solo com a agricultura e pecuária que movem a economia regional.</p> <p>Conhecer a problemática da água contaminada com defensivos agrícolas, equipamentos de proteção individual ao aplicador da lavoura, degradação da terra para uso de meios de produção.</p> <p>Instruir ao uso de vacinas para combater os movimentos antivacinas, interpretação dos dados de saúde do próprio município, prevenção de ISTs e educação sobre saúde e promoção da saúde.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.</p> <p>Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.</p> <p>Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|-------------------------|--|--|--|
| | | | Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. |
| TERRA E UNIVERSO | Composição do ar | | Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição. |
| | Efeito estufa | | |
| | Camada de ozônio | | Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro. |
| | Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>). | | Conhecer os agentes poluidores e pegada ecológica, neutralização e sequestro do gás carbônico. |
| | Placas tectônicas e deriva continental | | |
| | Dinâmica da atmosfera e as alterações provocadas pelas atividades humanas no planeta | | Discutir a importância da espessura da camada de ozônio, filtração |
| | Ciclos biogeoquímicos. | | |

| | | | |
|--|---------------------------------|--|--|
| | | <p>dos raios solares, componentes da atmosfera que atuam na conservação da temperatura do planeta.</p> <p>Reconhecer a importância dos gases exalados pelos processos endógenos do planeta para a manutenção da vida no planeta Terra.</p> <p>Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.</p> <p>Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.</p> <p>Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.</p> | |
| | <p>MATÉRIA E ENERGIA</p> | <p>Fontes e tipos de energia</p> <p>Energia eólica, hidroelétrica, solar,</p> | <p>Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências,</p> |

| | | | |
|---------------|--|--|--|
| 8º ANO | | <p>geotérmicas, biocombustíveis, fósseis, etc.</p> <p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p> <p>Circuitos elétricos</p> <p>Resistência Elétrica, Potencial Elétrico, Corrente Elétrica (contínua e alternada)</p> <p>Circuitos Elétricos Simples</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p> <p>Sustentabilidade</p> <p>Economia de energia elétrica</p> | <p>comunidades ou cidades.</p> <p>Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p> <p>Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).</p> <p>Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.</p> <p>Conhecer a produção de formas de energia limpas no Brasil e consumo racional e consciente, renováveis e não renováveis.</p> <p>Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em</p> |
|---------------|--|--|--|

| | | |
|------------------------|--|---|
| | | <p>sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.</p> <p>Verificar os impactos das hidrelétricas para o meio ambiente.</p> <p>Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.</p> <p>Reconhecer os tipos de usinas geradoras de energia elétrica e seus impactos.</p> |
| VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Mecanismos reprodutivos</p> <p>Sexualidade</p> <p>Reprodução sexuada e assexuada.</p> | <p>Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>Tipos de fertilização.</p> <p>Adolescência, puberdade e sexualidade.</p> <p>Métodos contraceptivos.</p> <p>Diferentes tipos de partos</p> <p>Os sistemas genitais masculino e feminino</p> <p>O ciclo menstrual e a fecundação</p> <p>A importância de exames preventivos.</p> <p>Os impactos da poluição ambiental na saúde da mulher</p> | <p>Conhecer as adaptações evolutivas com relação ao desenvolvimento embrionário.</p> <p>Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de</p> <p>Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p> <p>Conhecer as políticas de Saúde Pública.</p> <p>Discutir as emoções e comportamentos de risco - Drogas, violência e gravidez indesejada.</p> <p>Reconhecer os grupos Sociais - Família, amigos, escola, pais - formas de interação, comportamentos sociais e aspectos culturais.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--------------------------------|---|--|
| | | | <p>Conhecer métodos de controle de natalidade e a importância do pré-natal.</p> <p>Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</p> |
| | <p>TERRA E UNIVERSO</p> | <p>Sistema Sol, Terra e Lua.</p> <p>Clima</p> <p>A previsão do tempo e sua importância na sociedade</p> <p>Alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana</p> | <p>Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</p> <p>Reconhecer fenômenos naturais, como as estações do ano, Fases da Lua e os Eclipses Lunares.</p> <p>Verificar como as populações tradicionais se orientam pela Lua e estrelas.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.</p> <p>Discutir a dinâmica da atmosfera e das correntes marinhas, Temperatura média e amplitude térmica.</p> <p>Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.</p> <p>Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.</p> <p>Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--------|--------------------------|---|--|
| 9º ANO | MATÉRIA E ENERGIA | <p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>A matéria e suas propriedades</p> <p>Fenômenos físicos e químicos</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Isotopia</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p> <p>Luz (radiação eletromagnética)</p> <p>Ondas (propagação e conceitos)</p> <p>A energia nuclear</p> | <p>Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p>Reconhecer as camadas Eletrônicas, elementos químicos e seus símbolos.</p> <p>Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p>Conhecer a classificação dos Elementos através da tabela periódica.</p> <p>Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p> <p>Estudar as ligações e as funções Químicas (ácidos, bases, sais e</p> |
|--------|--------------------------|---|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>óxidos).</p> <p>Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.</p> <p>Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.</p> <p>Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio-X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.</p> <p>Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio-X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|------------------------|--|--|
| | | | a laser, infravermelho, ultravioleta etc.). |
| | VIDA E EVOLUÇÃO | <p>Hereditariedade</p> <p>Hereditariedade humana</p> <p>Ideias evolucionistas</p> <p>Preservação da biodiversidade</p> <p>Sustentabilidade</p> | <p>Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.</p> <p>Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.</p> <p>Conhecer os genes, genomas, os cromossomos e o cariótipo humano.</p> <p>Identificar as doenças e anomalias cromossômicas e o sistema ABO.</p> <p>Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>explicar a diversidade biológica.</p> <p>Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.</p> <p>Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionadas.</p> <p>Discutir as Unidades de conservação (Brasil e Região local).</p> <p>Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.</p> |
|--|--|--|--|

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| | | Discutir a noção de sustentabilidade (voltada à realidade local) da região do Planalto Norte Catarinense. |
| TERRA E UNIVERSO | <p>Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.</p> <p>Astronomia e cultura</p> <p>Fenômenos astronômicos</p> <p>Agricultura</p> <p>Vida humana fora da Terra</p> <p>Ordem de grandeza astronômica</p> <p>Evolução estelar</p> | <p>Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).</p> <p>Reconhecer os fenômenos astronômicos, como chuva de meteoros, buracos negros, nascimento de estrelas, explosão do <i>Big Bang</i>, etc.</p> <p>Discutir elementos da agricultura (período para plantio voltado a região local), em relação às constelações visíveis no céu e estações/períodos do ano.</p> <p>Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.</p> <p>Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.</p> |
|--|--|--|---|

Fonte: adaptado de BRASIL, 2017.

11.10 REFERÊNCIAS:

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

BIZZO, N. M. V. **Ciências: fácil ou difícil**. 1ª edição. São Paulo: Editora Biruta, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em 16/05/2018.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 02/04/2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02/04/2019.

_____. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: Tendências e Inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. Livro Didático de Ciências no Brasil: a pesquisa e o contexto. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma Imagem não Deformada do Trabalho Científico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 2, p.125-153, 2001.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PRAIA, J.; GIL-PÉREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 2, p.141-156, 2007.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SOARES NETO, J. J. *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS



12. COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Prof. Me. Pedro Paulo Baruffi

12.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

O presente documento versa sobre a temática da História, enquanto componente curricular nas redes municipais do planalto norte de Santa Catarina, região de abrangência da Amplanorte (Associação dos municípios do Planalto Norte de Santa Catarina). Seu objetivo consiste em contribuir para o debate, na medida em que analisa a Base Nacional Comum Curricular, de modo a unificar os conteúdos escolares do componente de História para essa região. O documento destaca a importância do fazer história e o sujeito histórico no processo de construção do saber e convida o professor a trazer para suas práticas escolares, conteúdos relacionados à realidade do estudante, de modo que este se sinta parte do processo de aprendizagem, com suas vivências e seu cotidiano.

Segundo Bittencourt

A transformação da história tem sido constatada por pesquisas que enfrentam constantes desafios, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. A transformação do ensino de História tem proporcionado debates importantes relacionados aos problemas e epistemológicas e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais. (2018, p. 127).

Acredita-se assim, que o ensino de História, como componente curricular, precisa estar envolto as realidades regionais, como também, desmistificar paradigmas sociais alicerçados através de uma cultura eurocêntrica que visa valorizar os povos ditos vencedores, como os colonizadores, e não privilegia a história dos colonizados, vistos muitas vezes como marginais sociais não valorizando suas culturas.

Os autores também retratam a importância dos movimentos sociais, através do espaço social da mulher, de modo a valorizar sua participação nos diferentes contextos históricos que pouco foram evidenciados nos últimos milênios. Assim, o ensino de História

ocupou determinados espaços de formação humanística. Uma em que o indivíduo faz parte de uma cultura destinada aos grupos dirigentes e outra, sobre o ser humano como parte de um todo, permitindo a todos se situarem no mundo e assim possibilitará transmitir suas marcas e escrever suas ações, destinadas a coletividade num processo de aprender e ensinar.

Acentua-se assim, a necessidade de repensar as práxis do ensino de História no Planalto norte catarinense. O planalto norte catarinense tem sua história calcada por lutas sociais como a guerra do Contestado e o misticismo religioso, que elucidam o cotidiano do povo local o qual precisa se perpetuar através do currículo.

12.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Repensar o ensino da história se faz necessário à medida que os estudantes cada vez mais precisam entender o processo do qual eles fazem parte e devem ser atuantes desse fazer história, o verdadeiro estudante protagonista não está somente naquele que se intitula autor da própria história, mas sim aquele que reflete, questiona, compreende e se sente participe em todo o estudo da história que se pode fazer. Silveira (2013) destaca que cabe ao educador atuar para a promoção desse jovem que além de protagonista seja melhor como pessoa e desenvolva sua humanidade para transformar a sociedade.

Muitas das vezes ainda o ensino da história está preso ao passado e isso é algo a ser desconstruído tendo em vista que a construção do futuro depende do conhecimento, histórico dessa forma o ensino da história é um caminho constante entre o passado, presente e futuro para isso necessita-se despertar um ensinar diferente tornando o ensino aprendizagem mais atraente (CARMO, 2002).

O Ensino da História constitui-se num desafio para professores, considerando sua abrangência, complexidade e as diversas dificuldades dos estudantes para com o estabelecimento de relações entre passado e presente. Assim necessita partir de “conjunto de provocações”, que encaminhem para o saber histórico.

Para entender a formação do Componente Curricular de História no processo das transformações ocorridas desde o seu surgimento até hoje, deve-se ter sempre em vista não somente atender as necessidades do Estado, mas sim o desejo de ser todos sujeitos da História

e não somente os heróis, pois a exaltação do herói e o caráter determinista do processo concebe e forma humanos como vítimas passivas, sendo que o ser humano não é compreendido como agente real da História, para a superação dessa visão de ensino Ferreira (1999) salienta a necessidade de transcender esses conceitos fechados em relação aos outros que fazem história, para trazer condições das quais as atitudes do cotidiano possam colocar o estudante como agente histórico.

Nessa perspectiva, no Ensino de História é importante sempre levar em conta o estudante, suas necessidades, indagações e recursos intelectuais prévios que variam de um para outro. Dessa forma, a sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e alunos, cabe ao professor compreender que o ambiente escolar constitui um centro de pesquisa, e que nele não só ensina como também aprende, neste contexto, o mesmo deve trazer novidades para a sala de aula, e procurar meios para conseguir fazer o passado tão distante, em objeto novo.

Como afirma:

[...] uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de história que deve ser repensada. O recorte que o professor faz é uma opção política. (KARNAL, 2003, p.09)

O problema não se encontra, necessariamente, na falta de interesse dos estudantes quanto ao Componente Curricular de História, mas na metodologia adotada pelo professor em sala de aula. O educador ainda é visto pela sociedade, como um dos elementos estabelecedores do sucesso ou do fracasso, considerando a perspectiva do ensino historiográfico, pois "um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e o bom espírito crítico entre seus alunos". (PINSKY, 2003, p.22).

Nesse sentido, para elaboração do Currículo de História busca-se aproximar o estudante do professor. Por meio dessa interação a história deixa de ser distante, pois quanto mais o estudante sentir a história como algo, próximo dele, mais terá vontade de interagir com esse conhecimento, tornando-o vivo para sua melhor compreensão no contexto social.

No contexto do século XXI, onde as tecnologias estão impactando cada vez mais a vida moderna e refletindo na educação, tendo em vista o cenário de mudanças, há necessidade de repensar o papel da escola, pois se percebe que o modelo tradicional já não atende às demandas, porém como citado anteriormente por Karnal (2003), as tecnologias em si nem sempre serão tão revolucionárias. O professor utilizador das tecnologias em sua prática docente, não somente como recurso didático, mas como uma das ferramentas adequadas a todo o processo pedagógico.

Diante dos avanços tecnológicos da atualidade, da pluralidade e da diversidade em todos os aspectos, há uma necessidade de o Componente Curricular de História estar vinculado a esse processo de mudanças. Para tanto, busca-se desenvolver uma prática voltado aos novos tempos, rica de conteúdo, socialmente responsável e tornando o estudante partícipe da história e com senso crítico.

O ensino de história deve estar pautado na realidade social e no universo cultural do estudante, e consonância com a comunidade escolar promovendo a diversidade de análise de proposições proporcionando ao estudante a capacidade da sua própria interpretação logicamente muito bem fundamentada (BRASIL, 2017). Nesse sentido ao tratar das questões históricas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a autonomia do pensamento precisa ser estimulada, pois é ela que vai oportunizar o reconhecimento para entender que os sujeitos agem respeitando a época o local em que vivem.

O documento, que foi homologado em 2018 e que tem um longo caminho percorrido desde a Constituição Federal de 1988, também dialoga diretamente com os processos que vão ser apresentados como identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

A identificação é a parte onde acontece o reconhecimento de algo ou do objeto que será estudado, a comparação se evidencia no momento em que se percebem as semelhanças e diferenças auxiliando na melhor compreensão dos fenômenos, a contextualização se faz como outro processo que colabora para a localização do tempo e espaço atribuindo mais sentido e significado ao fato histórico, já a interpretação auxiliará no posicionamento crítico do estudante, como o próprio texto da BNCC apresenta “interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas” (BRASIL, 2017, p.399-400). A análise do quinto e último processo reforça a necessidade de problematização da história que,

segundo Arendt (1993), é algo que sempre está inconclusivo, assim o pensamento precisa ser assegurado.

Os cinco processos que a BNCC apresenta – identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise – para o ensino do componente de História diretamente se relacionam à realidade dos estudantes, escola e comunidade, promovendo a diversidade de ideias, interpretações e proposições, promovendo assim uma atitude historiadora envolvendo estudantes e docentes (BRASIL, 2017). Além do protagonismo promovido com a prática dos cinco processos a BNCC apresenta uma série de habilidades e competências a serem alcançadas no final do ensino fundamental no componente curricular de história.

12.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Os debates acontecem no mundo todo sobre as habilidades e competências no atual momento tão complexo da história. Muitas das vezes há uma confusão em torno de competências e habilidades, porém o que distingue está no aspecto de amplitude que elas alcançam, pode-se compreender que competências é muito mais ampla, pois ela reúne habilidades, valores, atitudes, compreensão e informações, além de potencializar o uso do conhecimento criativo e responsável com o intuito de encontrar soluções diante das complexidades (UNESCO, 2016). As habilidades estão vinculadas a uma série de fatores que elevam ao alcance de competências, segundo Moretto:

As habilidades estão associadas ao *saber fazer*: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades (2002).

As habilidades não acontecem dissociadas principalmente dos valores e das atitudes, que nada mais são do que a aplicação do conhecimento em si, pois o “conhecimento está vinculado aos contextos cultural, social, ambiental e institucional onde é criado e reproduzido”. (UNESCO, 2016, p. 21).

A Base Nacional Comum Curricular está organizada entre competências gerais, específicas por área e por componente curricular, o componente de história está inserido

dentro das ciências humanas junto com a geografia, e apresenta sete competências específicas conforme arroladas abaixo.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 402)

12.4 ABORDAGEM DOS ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Na contemporaneidade, aborda-se cada vez mais a necessidade do uso das tecnologias na educação. A utilização de recursos tecnológicos e midiáticos no processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância para a participação dos estudantes nas práticas pedagógicas do docente.

Os recursos tecnológicos não se limitam apenas a um tipo de recurso, mas ao uso de diversos, como: fotos, documentos, vídeos, filmes, documentários, entre outros. Dessa forma, facilita-se o entendimento do aluno e estimula-se a sua participação.

Segundo Hernández (2006), é preciso refletir sobre o que significa ensinar no século XXI, sobre o papel dos professores e das diferentes linguagens - textual, virtual e individual - no ensino e aprendizagem.

A BNCC, em suas competências, deixa explícita a importância do uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. No componente curricular de História, também traz em suas competências específicas para o Ensino Fundamental as mesmas orientações para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Entre as competências gerais da BNCC, tem-se a que dá maior ênfase a cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9).

Percebe-se que tal competência mostra que não somente o estudante, mas também o professor deve apropriar-se dessa ferramenta como um todo, levando em consideração a clareza e os objetivos das aulas.

Para a inserção das tecnologias, as mudanças no ensino da História exigem uma reestruturação do ambiente escolar e dos sujeitos pertencentes a ele.

Assim, para ensinar História utilizando recursos tecnológicos, faz-se necessário definir o que ensinar, por que e como ensinar a história, que tipo de material pode-se utilizar nas aulas, isto é, planejar a aula com antecedência para corrigir possíveis erros e familiarizar-se com essa forma de ensinar. O professor deve aprender a unir pesquisa e ensino, pois:

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação comumente partilhada, a pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja aprendida não somente reproduzida. (CUNHA. 1992, p. 32).

Deve-se lembrar de que o professor não é o único detentor de conhecimento e de que o conteúdo deve ser construído coletivamente. Dessa forma, o professor age como orientador/mediador de um estudante que se transforma em estudante-autor, exercitando seu senso crítico e sua criatividade.

12.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS

Os objetos do conhecimento são apresentados a partir das Unidades temáticas, que na verdade são os grandes blocos temáticos em que a BNCC vai organizar os conhecimentos

abordados ao longo do ensino fundamental. No componente curricular de História há uma variedade de unidades temáticas. No ensino fundamental I, são apresentadas as seguintes:

- Mundo pessoal: meu lugar no mundo;
- Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo;
- A comunidade e seus registros;
- As formas de registrar as experiências da comunidade;
- O trabalho e a sustentabilidade na comunidade;
- As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município;
- O lugar em que vive;
- A noção de espaço público e privado;
- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;
- Circulação de pessoas, produtos e culturas;
- As questões históricas relativas às migrações;
- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social;
- Registros da história: linguagens e culturas.

Para o ensino fundamental II as unidades temáticas apresentadas são as seguintes:

- História: tempo, espaço e formas de registros;
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;
- Lógicas de organização política;
- Trabalho e formas de organização social e cultural;
- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias;
- Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;
- Lógicas comerciais e mercantis da modernidade;
- O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise;

- Os processos de independência nas Américas;
- O Brasil no século XIX;
- Configurações do mundo no século XIX;
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;
- Totalitarismos e conflitos mundiais;
- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

12.6 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETOS DO CONHECIMENTO

As habilidades devem ser mobilizadas a partir do que a BNCC vai chamar de objetos do conhecimento. Eles reúnem os conteúdos, conceitos e processos que devem ser abordados no componente curricular. Aqui, vale ressaltar que o grupo de história da Amplanorte concluiu que os objetos de conhecimento não são os conteúdos em si, tendo em vista a amplitude das abordagens, e que, por esse motivo, foi necessária a elaboração de uma nova coluna, intitulada “conteúdos privilegiados”, que nada mais é do que uma forma de aproximar os conteúdos dos livros didáticos do planejamento dos professores e dos conceitos da BNCC.

12.7 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR;

Ao todo, há 141 habilidades no componente de história que deverão ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Elas se articulam diretamente na capacidade que o estudante deve ter para ampliar sua capacidade de fazer diferentes leituras do mundo, interagir e interferir propondo novas soluções a partir dos conhecimentos históricos.

As habilidades nos anos iniciais apresentam o reconhecimento do sujeito, prática já conhecida dos profissionais do ensino fundamental I. A escala se inicia pelo “Eu”, o “Outro” e o “Nós”, e se amplia para a família, a escola, a comunidade, o município, o estado e o país. Já no ensino fundamental II, as habilidades no sexto ano se desdobram entre identificar,

conhecer, descrever, discutir, explicar, caracterizar, associar, conceituar, analisar tudo em torno da antiguidade e do período medieval.

No sétimo ano, além dos verbos anteriormente citados, a habilidade de comparação é apresentada para atingir de uma forma geral os conhecimentos sobre a Idade Moderna e a colonização da América. No oitavo ano, habilidades como aplicar, formular e estabelecer são as novidades. Nessa etapa em que o estudante vai debater de maneira ampla sobre os séculos XVIII e XIX, sobre o Brasil dos movimentos separatistas ao Segundo Reinado. A única habilidade nova que aparece no nono ano é a de relacionar e os conteúdos percorridos na última etapa do ensino fundamental são os séculos XX e XXI e o Brasil da primeira República até os dias de hoje (Domingues, 2018).

12.8 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

Avaliação e Planejamento jamais devem estar dissociados no contexto educacional. Segundo Silva e outros autores (2015, p. 42075), “a partir da avaliação, elaboraremos um planejamento que atenda às necessidades de aprendizagem dos educandos.” Avaliação e planejamento, segundo Lopes (1991), proporcionam um ensino voltado para a formação de alunos cada vez mais críticos e com possibilidade para uma transformação da sociedade. Isso só acontece no momento em que esse planejamento, somado à avaliação de fato leve em consideração a realidade dos estudantes e a visão daquilo que se pretende alcançar.

Avaliar tem sido, ao longo do tempo, um desafio para todos aqueles que estão envolvidos nos processos educacionais. Isso se dá pelo fato de quão desigual é o sistema, e, por isso, tratar de parametrização acaba sendo algo extremamente delicado. O grupo de professores debateu a avaliação sobre três perspectivas: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa (Luckesi, 2002, p. 5). Além da abordagem dos tipos de avaliação, outra discussão que o grupo levanta está na necessidade de estabelecer critérios a fim de evitar injustiças e contradições entre os estudantes. Vasconcellos (2003) reflete sobre a atenção especial que os critérios devem ter, principalmente porque esses critérios precisam estar contextualizados, claros e compatíveis com aquilo que se quer alcançar e, ao se tratar da BNCC, eles deverão dialogar com as habilidades.

O planejamento dos conteúdos do Componente Curricular de História deve ser organizado levando-se em conta a importância e relevância do meio escolar. É preciso enfatizar os conteúdos conceituais aos factuais, proporcionando assim uma atividade mais construtiva por parte dos estudantes.

De acordo com Rocha (2015) uma modalidade de planejamento que precisa ser pensada para o ensino de história é a sequência didática problematizadora. Isso porque o conhecimento desse componente não deve chegar ao aluno somente de forma expositiva, mas sim na busca por informações, proporcionando a esse estudante o contato com diversas fontes. Além disso, o professor toma uma atitude de mediador e condutor das fontes analisadas. Dessa forma, também durante todo o processo, a avaliação é constante, levando em consideração a necessidade de correção periódica dos rumos do desenvolvimento do trabalho (Rocha, 2015).

12.9 AS QUESTÕES REGIONAIS E A PARTE DIVERSIFICADA

A parte diversificada possibilita que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos complementares e tem como objetivo enriquecer a Base comum, respeitando as regionalidades e as características locais da sociedade (Andreazzi, 2018). É importante ressaltar que a parte diversificada é apresentada desde a LDB.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Levando em consideração que o Brasil é um país de dimensões continentais, tem-se aí a importância de que a liberdade na organização dos currículos persista. Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 reforçam a necessidade de tratar de conceitos contextualizados aos estudantes em suas características locais, e, por último, o Plano Nacional da Educação de 2014 apresenta o respeito às diversidades regionais, estaduais e locais (Brasil, 2014).

Os representantes do Componente Curricular de História da Amplanorte discutiram de forma intensa as regionalidades e decidiram quais conteúdos diversificados e em quais períodos deverão ser aplicados, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Conteúdo Programático de História – parte diversificada para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da Amplanorte do 1^a a 5^a ano.

| Conteúdo | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| Patrimônio Cultural. ¹ | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Gênero ² | Não | Não | Não | Sim | Sim |
| História do Contestado ³ | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Cultura e Economia da AMPLANORTE ⁴ | Não | Não | Sim | Sim | Sim |
| Fluxos Migratórios e Refugiados ⁵ | Não | Não | Não | Sim | Sim |

Quadro 2 - Conteúdo Programático de História – parte diversificada para as séries iniciais propostos pelos Educadores dos Municípios da Amplanorte do 6^a a 9^a ano.

| Conteúdo | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|
| Patrimônio Cultural. | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Gênero | Sim | Sim | Sim | Sim |

¹ O complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinada região que possui valor histórico e artístico e compõem um determinado entorno ambiental de valor patrimonial.

² Estudo das relações sociais entre homens e mulheres, e como essas relações são organizadas em diferentes sociedades, épocas e culturas.

³ História da região do planalto catarinense, com foco naqueles eventos que antecederam e, também, aqueles posteriores à Guerra do Contestado (1912-1916).

⁴ Estudo das características culturais e econômicas dos municípios de abrangência da Amplanorte (Associação dos Municípios do Planalto Norte de Santa Catarina).

⁵ Estudo dos grupos humanos que se retiraram de seus locais de origem e que viveram (ou vivem) fora de seu país, para o qual não podem voltar em função do risco de vida existente.

| | | | | |
|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| História do Contestado | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Cultura e Economia da Amplanorte | Não | Não | Sim | Sim |
| Fluxos Migratórios e Refugiados | Sim | Sim | Sim | Sim |

| Anos Iniciais – 1º ano | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos Privilegiados | Habilidades |
| Mundo pessoal: meu lugar no mundo | <p>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).</p> <p>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade</p> <p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido</p> | <p>Temporalidade: História do Nome/ sobrenome/ nascimento/ identidade);</p> <p>Organização familiar: Registros e lembranças da história familiar do estudante/ árvore genealógica; os alimentos do passado e os da atualidade;</p> <p>Reconhecimento da diversidade de organizações</p> | <p>(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</p> <p>(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p> <p>(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <p>familiares;</p> <p>Brinquedos e brincadeiras no passado e no presente; (outros povos, outros modos de brincar);</p> <p>Meu endereço no mundo; (quem sou eu no espaço e no tempo?);</p> <p>A comunidade/bairro no passado e no presente: os moradores mais antigos;</p> | |
| <p>Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.</p> | <p>A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.</p> | <p>Escola: história da sua escola; pesquisa com familiares que estudaram na mesma escola; a escola ontem e hoje;</p> | <p>(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. Mundo pessoal: eu, meu grupo social e</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>A vida em família: diferentes configurações e vínculos</p> <p>A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.</p> | <p>A escola de hoje e suas regras de convívio democrático;</p> <p>O significado das datas comemorativas nos diversos meios sociais.</p> | <p>meu tempo. A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.</p> <p>(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. A vida em família: diferentes configurações e vínculos</p> <p>(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.</p> <p>(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar. A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. |
|--|--|--|---|

| Anos Iniciais – 2º ano | | | |
|-------------------------------|---|--|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos Privilegiados | Habilidades |
| A comunidade e seus registros | A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. | Comunidade no tempo e no espaço; (minha rua, meu bairro); | (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. |
| | A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço | Medidas de tempo e espaço: (Noção e percepção do tempo (ontem, hoje e amanhã). | (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. |
| | As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os | O tempo como medida: Calendário e Relógio; | (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>vínculos pessoais e as relações de amizade</p> <p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido</p> <p>O tempo como medida</p> | <p>Registros históricos do tempo na vida cotidiana; (antes, durante e depois);</p> | <p>remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória. A noção do “Eu” e do “Outro”:</p> <p>registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço</p> <p>(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)</p> <p>(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. O tempo como medida</p> <p>(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | <p>noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).</p> <p>(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.</p> |
| As formas de registrar as experiências da comunidade | As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais. | <p>Relatos e fontes históricas da família e comunidade;</p> <p>História do Contestado;</p> <p>O significado das datas comemorativas nos diversos meios sociais.</p> | <p>(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.</p> <p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.</p> |
| O trabalho e a sustentabilidade na comunidade | A sobrevivência e a relação com a natureza | <p>Profissões modernas e tradicionais;</p> <p>As relações de trabalho e os</p> | (EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>impactos sociais; (O trabalho comunitário: as práticas de auxílio mútuo: o pixirum (mutirão); As mudanças no meio ambiente ao longo do tempo);</p> <p>Atividades sustentáveis ligadas à natureza;</p> | <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p> |
|--|--|--|---|

| Anos Iniciais – 3º ano | | | |
|---|--|--|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos Privilegiados | Habilidades |
| As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município | O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. | Diferentes grupos sociais no município: indígenas e caboclos. Cidade- Meio rural e meio | (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.</p> | <p>urbano (trabalho, cultura e lazer, no passado e no presente).</p> <p>Dimensões do município- população/ gênero/ etnia e economia;</p> <p>História do município- bairros/ movimentos populacionais/ processos migratórios/ tradições/ grupos étnicos/ fontes históricas/ bens patrimoniais municipais/ aspectos econômicos;</p> <p>Valorização das manifestações culturais: a tradição de São João Maria; o Pixirum.</p> | <p>desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p> <p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p> <p>(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| | | | |
| O lugar em que vive | <p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus, etc.).</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p> | <p>O lugar onde se vive (Por que as ruas e praças possuem os nomes atuais? Quem foram essas pessoas e qual a razão para serem lembradas? Qual a proporção de mulheres e não-brancos homenageados; E os que foram esquecidos?; Quais os museus da região e do município?; Quem fundou o município? Onde tudo começou?; Quem vivia na região antes da fundação do município?)</p> | <p>(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p> <p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p> <p>(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p> <p>(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p> |
| A noção de espaço público | A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação | Espaço público e privado-política do município/ espaços | (EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| e privado | <p>ambiental.</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p> | <p>de lazer e cultura do município (Mapa com os prédios públicos do município; Maquete; As principais atividades econômicas ao longo do tempo: da fundação do município aos dias atuais;</p> <p>Visita à Câmara de Vereadores, ao Paço Municipal e outros prédios públicos relevantes.</p> | <p>prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p> <p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p> |
|-----------|---|--|--|

| Anos Iniciais – 4º ano | | | |
|--|--|---|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos privilegiados | Habilidades |
| Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos | <p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.</p> <p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais</p> | <p>Processos migratórios – cidades do passado e do presente (município, estado e país);</p> | <p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Circulação de pessoas, produtos e culturas.</p> | <p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</p> <p>A invenção do comércio e a circulação de produtos</p> <p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais</p> | <p>Atividades econômicas do município e Estado (extrativismo, agricultura, pecuária, comércio, indústria, turismo, artesanato entre outros).</p> <p>Rotas comerciais de acordo com os diversos meios de transporte;</p> <p>Surgimento da comunicação e escrita;</p> <p>Meios de comunicação e tecnologia;</p> | <p>(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.</p> <p>(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. A invenção do comércio e a circulação de produtos</p> <p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. |
| As questões históricas relativas às migrações | <p>O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo</p> <p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil</p> <p>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960</p> | <p>Os processos migratórios para a formação do Brasil (africanos, indígenas, portugueses e os espanhóis).</p> <p>Os indígenas no Planalto Norte de Santa Catarina;</p> <p>Descendentes de negros escravizados;</p> <p>A vinda dos imigrantes para o Planalto Norte de Santa Catarina.</p> | <p>(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. As questões históricas relativas às migrações O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo</p> <p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Os fatores históricos relativos às migrações internas</p> <p>A saída do campo para a cidade (êxodo rural) a partir da década de 1940.</p> | <p>forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p> |
|--|--|--|--|

| Anos Iniciais – 5º ano | | | |
|------------------------|---|---|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos Privilegiados | Habilidades |
| Povos e culturas: meu | O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. | Povos e culturas e suas diversidades no Brasil; | (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>lugar no mundo e meu grupo social.</p> | <p>As formas de organização social e política: a noção de Estado.</p> <p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos;</p> <p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.</p> | <p>Organização dos poderes políticos do Estado;</p> <p>Formas de organização social e política e religiosa;</p> <p>Cultura, religião e povos antigos.</p> <p>Cidadania e respeito à diversidade (mulheres entre outros relacionados às minorias);</p> <p>Respeito à diversidade e a pluralidade social (Organização das Nações Unidas, Declaração Universal</p> | <p>espaço geográfico ocupado.</p> <p>(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.</p> <p>(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.</p> |
|---|---|---|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, entre outros). | |
| Registros da história: línguas e culturas. | <p>As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.</p> <p>Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.</p> | <p>A escrita como fonte;</p> <p>Diferentes línguas e tecnologias como meio de comunicação e valorização da memória.</p> <p>O que é patrimônio cultural?</p> <p>Patrimônio material e imaterial (A Tradição de São João Maria; vestígios arqueológicos dos indígenas na região do Planalto Norte</p> | <p>(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p> <p>(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>de Santa Catarina).</p> <p>História e movimentos políticos no Brasil (Guerra do Contestado).</p> | |
|--|--|---|--|

| Anos Finais – 6º ano | | | |
|---|---|---|---|
| Unidade Temática | Objeto do conhecimento | Conteúdos privilegiados | Habilidades |
| História: tempo, espaço e formas de registros. | <p>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.</p> <p>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</p> <p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</p> | <p>Definição da História.</p> <p>Tempo histórico.</p> <p>Periodização da História.</p> <p>Fontes históricas</p> <p>Função do historiador.</p> <p>Origem da humanidade.</p> <p>Pré-história e os primeiros habitantes da América.</p> <p>Os indígenas na região do</p> | <p>(EF06HI01) - Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p>(EF06HI02) - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p>(EF06HI03) - Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>(EF06HI04) - conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Planalto Norte de Santa Catarina.</p> <p>A população cabocla do Contestado: ontem e hoje.</p> | <p>(EF06HI05) - Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</p> <p>(EF06HI06) - Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.</p> <p>(EF06HI07) identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns</p> |
|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. |
| A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades | <p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p> | <p>Mesopotâmia</p> <p>Egito.</p> <p>Primeiros habitantes da América.</p> <p>Grécia.</p> <p>Roma.</p> | <p>(EF06HI09) - Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>(EF06HI10) - Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI12) - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> |

| | | | |
|------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | | | <p>(EF06HI13) - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média</p> <p>(EF06HI14) - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p> <p>(EF06HI15) - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p> |
| Lógicas de organização | As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. | Aspectos culturais Gregos e Romanos. | (EF06HI16) - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do |

| | | | |
|------------------|---|---|--|
| <p>política.</p> | <p>Domínios e expansão das culturas grega e romana.</p> <p>Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</p> <p>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</p> <p>A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.</p> <p>A fragmentação do poder político na Idade Média.</p> | <p>A queda do Império Romano.</p> <p>Povos germanos e Francos.</p> <p>Império Bizantino.</p> <p>Árabes.</p> | <p>trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p>(EF06HI17) - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p> <p>(EF06HI18) - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</p> |
|------------------|---|---|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p> | | |
| <p>Trabalho e formas de organização social e cultural</p> | <p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).</p> <p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p> | <p>Feudalismo.</p> <p>A passagem do mundo antigo para o medieval.</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p> <p>O papel da mulher na Grécia, Roma e no período medieval.</p> <p>Modos de Produção na Grécia, Roma e no período Medieval.</p> | <p>(EF06HI17) - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.</p> <p>(EF06HI18) - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</p> <p>(EF06HI19) descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. | | |
|--|---|--|--|

| Anos Finais – 7º ano | | | |
|---|---|---|--|
| Unidade Temática | Objeto do conhecimento | Conteúdos privilegiados | Habilidades |
| O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias. | <p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p> <p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p> | <p>Povos indígenas: saberes e técnicas.</p> <p>Os astecas.</p> <p>Os maias</p> <p>Os incas</p> <p>Os tupis</p> <p>Povos e culturas africanas:</p> <p>A África subsaariana</p> <p>Grandes reinos africanos</p> <p>Contatos entre portugueses e africanos</p> | <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> |
| Humanismos, Renascimentos e o Novo | Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais | <p>Renascimento cultural</p> <p>Humanismo</p> <p>A arte do renascimento</p> | (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. |

| | | | |
|---------------|---|---|--|
| Mundo. | <p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada</p> <p>As descobertas científicas e a expansão marítima</p> | <p>Reformas religiosas</p> <p>Reforma protestante: luterana, calvinista e anglicana.</p> <p>Reforma católica ou Contrarreforma</p> <p>As grandes navegações.</p> <p>A expansão portuguesa</p> <p>A expansão espanhola</p> | <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico</p> <p>(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p> |
| A organização | A formação e o funcionamento das | Estado moderno, absolutismo | (EF07HI07) Descrever os processos de formação e |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p> | <p>monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa</p> <p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.</p> <p>A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.</p> | <p>e mercantilismo.</p> <p>O fortalecimento do poder dos reis</p> <p>O absolutismo</p> <p>O mercantilismo</p> <p>A conquista e colonização espanhola na América</p> <p>A conquista da terra</p> <p>A economia colonial</p> <p>Administração espanhola</p> <p>Sociedade na América Espanhola</p> <p>Colonização portuguesa na América</p> <p>As disputas pelas terras</p> <p>Administração: Capitânicas Hereditárias, Governo-Geral.</p> | <p>consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</p> | <p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental</p> <p>As lógicas internas das sociedades africanas</p> <p>As formas de organização das sociedades ameríndias</p> <p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados</p> <p>A emergência do capitalismo</p> | <p>A economia colonial</p> <p>Comércio de africanos</p> <p>A economia açucareira</p> <p>A sociedade colonial</p> <p>A escravidão no Brasil</p> <p>Guerra e tráfico atlântico</p> <p>A escravidão africana</p> <p>Resistência escrava</p> <p>As mulheres africanas escravizadas</p> <p>A família escravizada</p> <p>A disputa do mundo atlântico</p> <p>A união ibérica</p> <p>A guerra por açúcar e escravos</p> <p>O mundo holandês</p> | <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p> <p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>A expansão territorial da América portuguesa</p> <p>Os agentes da expansão territorial</p> <p>Os bandeirantes</p> <p>Os jesuítas</p> <p>A criação de gado</p> <p>As novas fronteiras da América</p> | <p>sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p> <p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p> <p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo</p> |
|--|--|--|--|

| Anos Finais – 8º ano | | | |
|---|--|--|---|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos privilegiados | Habilidades |
| O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em Crise | A questão do Iluminismo e da Ilustração As Revoluções Inglesas e o princípio do Liberalismo | Precusores do Iluminismo Filósofos iluministas Os enciclopedistas Liberalismo econômico Despotismo Esclarecido | (EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. |
| | As Revoluções Inglesas e o princípio do Liberalismo | A Sociedade Inglesa no Século XVII, A monarquia inglesa e o Parlamento, A Revolução Puritana Restauração da Monarquia Revolução Gloriosa | (EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. (EF08HI02) - Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. (EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. |
| | Revolução Industrial e seus impactos e circulação de povos, produtos e culturas. | <p>As origens da Revolução Industrial</p> <p>O Pioneirismo Inglês</p> <p>O processo de produção industrial</p> <p>Novas relações de trabalho</p> <p>Revoltas dos trabalhadores</p> <p>A segunda Revolução industrial</p> | (EF08HI03) - Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas. |
| | Revolução Francesa e seus desdobramentos | <p>A França de Luís XVI</p> <p>Os Estados Gerais</p> <p>Assembleia Nacional</p> <p>Constituinte</p> <p>Convenção Nacional</p> <p>Diretório</p> <p>Consulado</p> <p>O Império Napoleônico</p> | (EF08HI04) - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <p>Independência dos EUA e Independência da América Espanhola</p> | <p>Opressão inglesa nas Treze Colônias. Processo de independência dos EUA. Os EUA após a independência. América Latina. Espanhola no século XVIII. Emancipação política das colônias espanholas. América Latina espanhola após a independência.</p> | <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(EF08HI11) - Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência dos EUA.</p> <p>(EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p> <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(EF08HI07) - Identificar e contextualizar as</p> |
|--|---|---|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p>(EF08HI08) - Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram a independência das colônias hispano-americanas.</p> <p>(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p> <p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | <p>Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> |
| | <p>Rebelião na América portuguesa: as conjurações Mineira e Baiana.</p> <p>O Caminho até a Independência do Brasil.</p> <p>A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.</p> | <p>Revolta de Vila Rica.</p> <p>Sistema tributário.</p> <p>Mineração e o Mercado Interno.</p> <p>Denúncia, prisão e sentença.</p> <p>A conjuração baiana e seus desdobramentos.</p> <p>A resistência dos escravizados.</p> <p>Movimentos abolicionistas</p> <p>As leis e a realidade.</p> <p>A vida dos egressos da escravidão após a abolição.</p> | <p>(EF08HI05) - Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.</p> <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(EF08HI14) - Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | | populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. |
| <p>O Brasil no século XIX</p> <p>Configurações do Mundo no Século XIX</p> | <p>Brasil: Primeiro Reinado.</p> <p>O Período Regencial e as contestações ao poder central.</p> <p>Brasil do Segundo Reinado: Política e Economia.</p> <p>A lei de terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.</p> <p>Territórios e fronteiras na Guerra do Paraguai.</p> <p>O escravismo no Brasil do Século XIX: as <i>plantations</i> e revoltas dos escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.</p> <p>Políticas de extermínio do indígena durante o império.</p> | <p>As lutas pela independência.</p> <p>O preço da independência.</p> <p>Uma constituição para o Brasil.</p> <p>A constituição do império.</p> <p>A Confederação do Equador.</p> <p>A impopularidade do imperador.</p> <p>A questão da Cisplatina.</p> <p>A sucessão do trono português.</p> <p>A Abdicação de Dom Pedro I.</p> <p>A Regência Trina.</p> <p>Ato Adicional de 1834.</p> <p>A Regência Una de Feijó.</p> <p>A Regência Una de Araújo</p> | <p>(EF08HI12) - Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p> <p>(EF08HI13) - Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> <p>(EF08HI15) - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI16) - Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o romantismo no Brasil.</p> | <p>Lima. Revolta Cabanagem. Revolução Farroupilha. Revolta dos Malês. Revolta Sabinada. Revolta Balaiada. O Golpe da Maioridade. Política, violência e fraude no Império. A Revolução Praieira. O poder do imperador. A economia cafeeira. O mercado interno no império. A pressão inglesa e o fim do tráfico negroiro. As leis Eusébio de Queiroz e a lei de terras. O tráfico interprovincial.</p> | <p>e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI17) - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI18) - Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> <p>(EF08HI19) - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, caracterizando e identificando a contradição entre as ideias liberais e a manutenção da escravidão no Brasil do século XIX.</p> |
| | | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A Guerra do Paraguai e suas consequências.</p> | <p>(EF08HI20) identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI21) - Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI22) - Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> |
| | <p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.</p> <p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p> <p>Os EUA e a América Latina no</p> | <p>Liberalismo.</p> <p>Socialismo.</p> <p>Socialismo científico.</p> <p>Anarquismo.</p> <p>Nacionalismo.</p> <p>Congresso de Viena.</p> <p>Doutrina Social da Igreja.</p> | <p>(EF08HI23) - Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI-A01) - Conceituar nacionalismo, socialismo e liberalismo, destacando as suas</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>século XIX.</p> <p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.</p> <p>Pensamento e cultura no século XIX: Darwinismo e racismo.</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas.</p> <p>O silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de povos indígenas.</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.</p> | <p>Movimento operário.</p> <p>Revoluções de 1830 e 1848.</p> <p>A Primavera dos Povos.</p> <p>Comuna de Paris.</p> <p>Unificação da Alemanha e Itália.</p> <p>Segunda fase da revolução industrial.</p> <p>A concentração de capital.</p> <p>O imperialismo na África e na Ásia.</p> <p>Teorias racistas do século XIX.</p> <p>A resistência africana.</p> <p>A conferência de Berlim.</p> | <p>principais características.</p> <p>(EF08HI-A02) - Analisar os movimentos revolucionários ocorridos sob as influências das ideologias nacionalistas, socialistas e liberais.</p> <p>(EF08HI24) - Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p> <p>(EF08HI26) - Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>A marcha para Oeste. Destino Manifesto. A Guerra Civil Norte Americana. Prosperidade e intervencionismo. O imperialismo estadunidense.</p> | <p>(EF08HI-A01) - Identificar o processo de neocolonização e de resistência das populações locais ao poder imperialista no século XIX.⁶</p> <p>(EF08HI27) - Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p> <p>(EF08HI-A01) - Identificar, em obras artísticas e em documentos diversos, as diferentes formas de resistência à escravidão, analisando diferentes narrativas e perspectivas sobre esse processo.</p> <p>Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.⁷</p> |
|--|--|---|--|

⁶ Essa habilidade foi criada pelo grupo de trabalho da Amplanorte com efeito de complemento.

| Anos Finais – 9º ano | | | |
|---|--|--|--|
| Unidade Temática | Objeto do Conhecimento | Conteúdos Privilegiados | Habilidades |
| O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros Desdobramentos. A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Primeira República e suas | Proclamação da república. República da Espada. A Guerra de Canudos O surgimento das favelas; As favelas ontem e hoje; República do Café com Leite Movimentos sociais da República Velha. Questões indígenas e afro – brasileiros. Era Vargas Provisório Constitucional | (EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação |

⁷ Essa habilidade foi criada pelo grupo de trabalho da Amplanorte com efeito de complemento.

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>características contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.</p> <p>O período varguista e suas contradições.</p> <p>A emergência da vida urbana e a segregação espacial.</p> <p>O trabalhismo e seu protagonismo político.</p> <p>Anarquismo e protagonismo feminino</p> | <p>Estado Novo</p> <p>Movimentos sociais</p> <p>As conquistas femininas desse período.</p> <p>A Guerra do Contestado (1912-1916);</p> <p>Racismo e desigualdade na sociedade brasileira.</p> <p>Extratativismo, concentração fundiária e êxodo rural.</p> | <p>da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|
| | | | trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). |
| Totalitarismos e conflitos mundiais | <p>O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.</p> <p>A questão da Palestina.</p> <p>A Revolução Russa.</p> <p>A crise capitalista de 1929.</p> <p>A emergência do fascismo e do nazismo.</p> <p>A Segunda Guerra Mundial</p> <p>Judeus e outras vítimas do holocausto.</p> <p>O colonialismo na África.</p> <p>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.</p> <p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos</p> | <p>1º Guerra Mundial</p> <p>Revolução Russa</p> <p>A crise capitalista de 1929</p> <p>Fascismo e Nazismo</p> <p>2º Guerra Mundial</p> <p>ONU</p> <p>Questões da Palestina</p> <p>Populismo</p> <p>Ditadura</p> | <p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p> <p>(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p> |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| | Humanos | | (EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. |
| A história recente | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos | <p>Guerra Fria.</p> <p>A luta pela Redemocratização da sociedade brasileira;</p> <p>A Nova República: de 1985 aos dias atuais;</p> <p>A globalização e o aumento das desigualdades.</p> | (EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. |

12.10 REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em 01 out. 2019

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

CARMO, Josué Geraldo Botura do. **As novas Tecnologias da informação e a comunicação no ensino de História**. [s.l], [s.e], janeiro de 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professore e a sua prática**. 2 ed. Campinas, SP, Papirus, 1992.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Por dentro da BNCC: as habilidades para o ensino de história. Ensinar História**. Disponível em <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/por-dentro-da-bncc-2-as-habilidades-da-base-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em 10 set. 2019

KARNAL, Leonardo (org.). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. Editora Contexto: São Paulo, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Idéias. n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ROCHA, H. A. B. **Aula de História: evento, ideia e escrita**. **História e Ensino**. v. 21, n. 2, p. 83-103, jul/dez. 2015.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, J.S.P.; DAMIÃO, A.; COSTA, A. L. O.; WALKER, M. R. Planejamento e avaliação no contexto da didática: uma experiência acreana. In.: **Educere: XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Curitiba-PR. PUC: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 42073-42083. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. n.15, v. 2, p. 4-14, 1989.

UNESCO. **Rethinking education: towards a global common good?** Brasília, 2016. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>> Acesso em 03 out. 2018.

13 COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

Prof^a. Dra. Karina Rousseng Dal Pont

13.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO:

A Geografia é definida como uma ciência social; assim, constitui premissa ao ensino que seja considerada a **sociedade** como um conjunto complexo de relações, demarcadas por arranjos culturais, históricos e econômicos dos quais todos fazem parte. Estudar Geografia é compreender o mundo em que se vive de acordo com suas características naturais, culturais, econômicas e digitais, abordando ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes e nas diversas regiões do planeta. Esse estudo inclui a realidade vivida por crianças, adolescentes e adultos que frequentam as escolas das redes municipais da região do Planalto Norte Catarinense, e, especificamente, que compõe a Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense (Amplanorte)⁸. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas, seja pela compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a memória social; na identidade cultural; e na consciência ser sujeitos da história, por isso, convictos das diferenças.

Além das contribuições apontadas, a componente curricular de Geografia apresenta desafios específicos à docência e à construção de práticas pedagógicas: desenvolver uma educação geográfica que proporcione encontros com outras áreas e componentes curriculares; torná-la parte da organização e prática pedagógica desde a Educação Infantil e Anos Iniciais;

⁸ Neste texto quando se faz referência à unidade geográfica que agrega características socioespaciais semelhantes, denominar-se-á Planalto Norte Catarinense. Quando se refere ao grupo de municípios que se encontram associados, denominar-se-á Amplanorte.

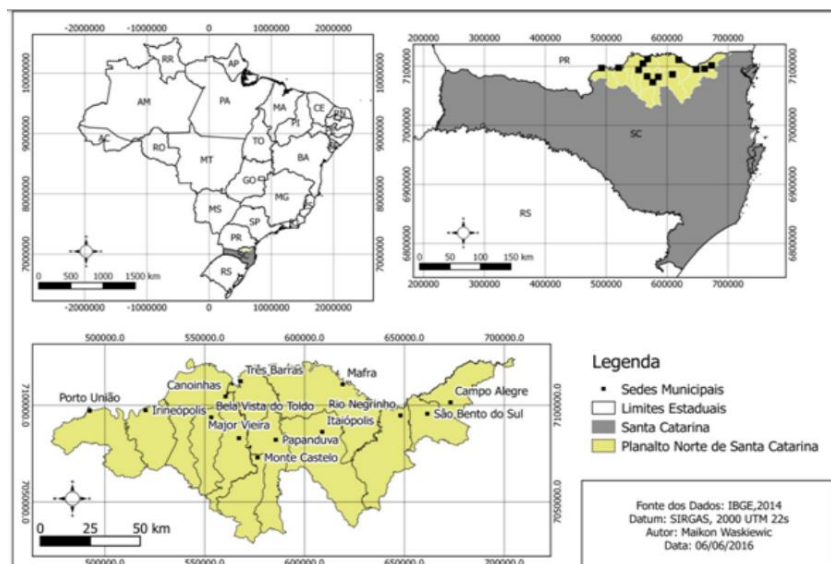
e o desafio de ler o mundo contemporâneo conectado às questões do lugar de vivências dos estudantes.

Ao superar esses desafios, dentre tantos outros, o aprendizado de Geografia será significativo ao processo de formação integral dos estudantes, dando-lhes oportunidades de trabalhar com os conceitos da componente que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade, ou seja, construir uma base de conhecimentos que incorpore os segmentos sociais, culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Esse aprendizado precisa estar articulado às especificidades históricas, sociais, culturais e econômicas da região do Planalto Norte Catarinense, a qual este documento se destina. Trata-se de uma região diversa e plural em sua formação socioespacial, com marcações e eventos históricos como a Guerra do Contestado (1912-1916) e o processo de colonização por imigrantes europeus, orientais e os tropeiros vindos de outros estados brasileiros. A região passou por processos intensos de transformação e alteração significativa de suas paisagens e ecossistemas, como a Mata de Araucárias, principalmente a partir da primeira metade do século XX devido à instalação de indústrias madeireiras e de extração da erva mate. Atualmente, encontra-se em processo de ressignificação de suas atividades econômicas, contando com o desenvolvimento das cadeias produtivas do leite, fruticultura, avicultura e suinocultura. Portanto, é essencial que as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região contribuam para que os estudantes compreendam essas dinâmicas e desenvolvam posicionamentos propositivos diante das problemáticas levantadas - como nas questões da valorização e permanência dos jovens no campo, ou na questão ambiental, na busca pela superação das desigualdades sociais e no acesso ao conhecimento historicamente acumulados. Os estudantes precisam ser instigados a pensar geograficamente e compreender como um mundo dinâmico e múltiplo se articula as suas realidades, ao obterem as ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas para construção de um saber podem fortalecer o convívio em sociedade.

Conforme analisado em Tomporoski (2016), a delimitação da área de abrangência do Planalto Norte Catarinense é constituída por 13 (treze) municípios, a seguir enumerados em ordem alfabética: Bela Vista do Toldo, Campo Alegre, Canoinhas, Irineópolis, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Monte Castelo, Papanduva, Porto União, Rio Negrinho, São Bento do Sul e Três Barras, sendo que essa área ocupa 11,58% do território catarinense.

Figura 1 – Localização do Planalto Norte Catarinense em território brasileiro.



Fonte: Tomporoski e Marchesan (2019).

Essas articulações com as especificidades da região do Planalto Norte abrem outras perspectivas de reflexão sobre o **espaço geográfico** e as formas como os estudantes se relacionam e compreendem os **lugares, paisagens e territórios** construídos nos cotidianos escolares.

Nilda Alves (2014, p. 110) afirma que

dessa forma entendemos que os currículos desenvolvidos nas escolas não se limitam ao que é oficialmente decretado, mas, incluem também, as tessituras cotidianas, em redes de significações, negociações e ressignificações de compreensão do mundo, da natureza, dos seres humanos, com suas tantas necessidades e possibilidades.

Assim, é possível iniciar as reflexões sobre as questões atuais que envolvem as formas de ensinar e aprender Geografia na escola. É preciso, antes de adentrarmos as discussões específicas da área, lembrar uma questão fundamental: para qual escola, e para quais sujeitos se quer criar as práticas de ensino? Qual é o lugar em que se dão essas reflexões no cotidiano de trabalho e de formação?

Nessa busca por práticas de ensino que ampliem as leituras dos fenômenos espaciais, a Proposta Curricular da Amplanorte está em consonância com os preceitos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apresenta para o ensino de Geografia. Nos Anos

Iniciais (1º ao 5º ano), apresenta a valorização de situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessidade de articulação com as experiências vivenciadas desde a Educação Infantil. Essa articulação deve ser progressiva, tanto na sistematização das experiências quanto no desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, de novas possibilidades de ler, de formular hipóteses, de testá-las, de refutá-las, e de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. O espaço de vivências, ou **espaço biográfico**, será a grande escala de trabalho desde o 1º Ano, tornando-se cada vez mais complexos os estudos do lugar onde a escola está inserida: o município, o estado de Santa Catarina e o Brasil. É importante lembrar que o ensino de Geografia nos Anos Iniciais firmou-se como uma conquista recente, após anos diluído no currículo escolar como Estudos Sociais. Trata-se de um desafio constante às pedagogas, pois tanto a Geografia como a História permanecem marginalizadas na Educação Infantil e na organização das práticas pedagógicas dos Anos Iniciais. Precisa-se lembrar de que as crianças vivem, percebem e concebem o espaço e o tempo de maneiras diferentes ao longo do seu desenvolvimento emocional, motor e cognitivo. E, especificamente, à Geografia caberia uma orientação inicial sobre as perspectivas de se planejar ações com crianças pequenas ao educá-las espacialmente, contribuindo, assim, desde a Educação Infantil e Anos Iniciais, para a leitura e compreensão do espaço geográfico a partir da realidade em que se vive. Esta é uma aproximação necessária com o ensino de História, pois é a partir do seu lugar e da sua história que os sujeitos podem desenvolver plenamente sua cidadania em direção a outras escalas espaço-temporais e voltar ao seu lugar para ser motivado a tornar-se um agente de mudanças.

Nessa direção, a BNCC (2017) está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do **espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem** (BNCC, 2017, p.361. Grifo do original).

O **espaço geográfico**, objeto de análise desta disciplina, é construído e reconstruído por todos os que vivem nele. Portanto, torna-se necessário que as práticas pedagógicas aproximem cada vez mais os estudantes da compreensão desse objeto de análise e favoreçam a valorização da cultura local e o direito ao acesso à cultura global e o desenvolvimento sustentável.

O conceito de **lugar** está atrelado ao espaço vivido, ao cotidiano e às experiências individuais. O lugar que cada indivíduo ocupa é repleto de representações culturais, econômicas, políticas, ambientais. Cada lugar é então representado conforme as experiências de cada um no seu meio. A escala geográfica local permite aos estudantes conhecer a dinâmica do seu lugar de vivência para então relacioná-lo e compará-lo com outros espaços, identificando, ao mesmo tempo, características específicas e comuns a todos os lugares do mundo, por exemplo. Nesse sentido, esse lugar tem que ser entendido como um ponto de encontro de lógicas locais e globais. (STRAFORINI, 2004)

A **paisagem** é formada tanto por objetos naturais, representados por obras não realizadas pela sociedade, como por objetos sociais, resultados do trabalho do homem no passado e no presente. Assim como o espaço, a paisagem também é dinâmica e está em constante transformação, pois acompanha os processos de mudanças das sociedades. Uma paisagem onde, no passado, predominavam os elementos naturais, pode rapidamente se transformar numa paisagem urbana, pois, como foi visto acima, acompanham as mudanças da sociedade com maior ou menor intensidade. Ao escolhermos um fenômeno qualquer para estudar com as crianças e adolescentes, é interessante investigar e reconhecer de que forma este se materializa na paisagem.

A noção de **região** pode ser considerada como o agrupamento de objetos em classes – segundo semelhanças – a partir do qual se procurou organizar o espaço. Na história do pensamento geográfico, esse conceito ocupou diversas definições, sempre respeitando os enfoques e bases teóricas utilizadas. Assim tem-se, por exemplo, as regiões naturais que abarcam características naturais comuns. Já a perspectiva humanística e cultural da Geografia, cuja referência é o *espaço vivido*, passou a analisar a região sob um enfoque de pertencimento, da compreensão dos sentimentos que os homens têm de pertencer a uma região. Mas, diante da dinâmica dos espaços globais, qual será o sentido de utilizarmos o conceito de região no mundo contemporâneo? Uma categoria que nasceu atrelada apenas à descrição e enumeração dos fenômenos naturais, hoje a sua manutenção como um conceito de valor nas análises geográficas necessita obrigatoriamente considerar o cenário político, econômico e humano, a fim de repensar esse conceito, para contemplar um mundo complexo e múltiplo.

As questões territoriais são fundamentais para compreendermos a organização espacial contemporânea. O mapa do mundo, tal como é conhecido hoje, é resultado de uma série de conflitos envolvendo disputas territoriais. **Território** tem a ver com poder, mas não apenas o “poder político”. Tem a ver também com outras duas dimensões de poder, aquele no sentido mais concreto, de dominação e, também o poder simbólico, no sentido de apropriação espacial (HAESBAERT, 2004). Pense-se, então, o território no ensino de Geografia mais como as relações sociais projetadas no espaço do que como o espaço propriamente dito, concreto, rígido em seus limites. Para a análise das relações sociais com o espaço em que a criança vive, há outros conceitos dentro do ensino da Geografia que podem ser úteis, como a Alfabetização Cartográfica, a Paisagem e Lugar e o conceito de Território.

O conceito de **natureza** é um dos mais enigmáticos e necessários às análises geográficas. Enigmático, pois atrelado à história e rupturas paradigmáticas, tal conceito se transforma de acordo com as necessidades e embates socioeconômicos. Por meio desse conceito, pode-se compreender melhor a própria Geografia. Assim, apropriando-se desse conceito, analisa-se, de forma fragmentada, não apenas as dinâmicas físicas (geomorfologias, climatologia, biogeografia), mas também os aspectos humanos que a transformam e que são intrínsecos à formação de tal conceito. De objeto de contemplação durante séculos a objeto de consumo e apropriação capitalista, a natureza, na contemporaneidade, é balizada pela compreensão da relação dinâmica entre o homem-cultura-economia-natureza. Assim, discussões como a relação campo-cidade, desenvolvimento sustentável, ecologia, educação ambiental, entre outros temas, se conectam a sua plural e dinâmica conceituação, levando os estudantes a definir criticamente os diversos sentidos que a natureza pode contemplar ao longo das análises geográficas.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), objetiva-se garantir a continuidade e a progressão de ensino aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, a respeito da produção do espaço geográfico e biográfico. Para isso, é necessário que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas na região do Planalto Norte Catarinense, compreendendo a transformação do espaço e território – espaço natural, cultural e geoecológica. Desenvolvendo as diferentes formas de diagnósticos, espera-

se que os estudantes demonstrem capacidade de reconhecer espacialmente os fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.

A Geografia, no percurso formativo da Educação Básica, pode contribuir para que o desenvolvimento das noções de orientação com a alfabetização cartográfica, de observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial se desenvolvam nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/conhecimentos escolares. (SANTA CATARINA, 2014, p.144).

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia contribua para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado.

13.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

O ensino da Geografia na região da Amplanorte é de fundamental importância no ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, sendo construída a partir de marcos históricos, diretrizes, fundamentos e funções dessa educação tanto no nível nacional quanto regional. É importante que o ambiente de ensino seja propício para estimular o desenvolvimento dos alunos, para que eles estejam sempre motivados a explorar tudo que está ao seu redor.

Oportunizar aos estudantes momentos em que tenham a chance de enfrentar desafios e solucioná-los de forma prazerosa é imprescindível no ensino da Geografia. Além disso, para que os conteúdos sejam bem trabalhados e compreendidos, é importante que os professores tenham conhecimento das fases de desenvolvimento que cada aluno possui em seu processo formativo durante os nove anos do Ensino Fundamental.

Outra questão que deve ser contemplada durante o planejamento de sua aula é a elaboração de estratégias para que os estudantes compreendam o conteúdo geográfico por meio de práticas diferenciadas e multidisciplinares.

Aprender Geografia é algo que envolve muito mais do que decorar conceitos e responder automaticamente a questionários. Aprender significa estabelecer um diálogo com o conhecimento e com a mediação, isto é, instigar a compreensão sobre aquilo que está sendo

produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com conceitos já construídos tanto na Geografia como em outras áreas do conhecimento.

A preocupação com o ensino de Geografia, durante todo o ensino fundamental, é instigar o interesse aos fenômenos geográficos analisados de forma lúdica e prazerosa para a construção de ferramentas investigativas de acordo com as prerrogativas desta ciência. A aprendizagem dos estudantes se estabelece a partir da relação do conteúdo trabalhado pelo professor, com aproveitamento desse conteúdo na sua vida prática. Por isso, as abordagens devem estar vinculadas à realidade vivenciada pelos estudantes em sua região. Nesse sentido, o currículo não pode ser estático, mas atender também às demandas e problemas apresentados pelos estudantes em seu cotidiano. É preciso considerar suas diferenças individuais, sociais, históricas e culturais, bem como seus diferentes ritmos de aprendizagem, seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

O sistema educacional deve estar atualizado em relação às novas tendências no ensino de Geografia, desde o uso de tecnologias em sala - como os programas de mapeamento e/ou pesquisas na internet. Diante de uma revolução tecnológica, responsável pela rapidez de comunicação que vem proporcionando o acesso às informações, é preciso fomentar nas práticas a inserção crítica do indivíduo a essas informações, uma vez que, via de regra, as mesmas podem estar descontextualizadas e fragmentadas, dificultando o estabelecimento de relações e impossibilitando a diferenciação entre produção de conhecimento e informação.

O uso das diferentes linguagens na prática docente atua como sinônimo de recurso ou suporte didático para dinamizar as aulas e a aquisição de conhecimento sobre determinado tema. Pode-se ir além desse sentido de recurso ao abordar as diferentes linguagens como fundamento de um processo de criação, de produção de um pensamento sobre o espaço e suas possibilidades de compressão pelos encontros com outras ferramentas de análise e distintas áreas do conhecimento.

O currículo integrado também se consolida como uma tendência e deve ser baseado na prática inter e/ou transdisciplinar. Na busca em “reintegrar saberes” compartimentados pelos modos como a ciência moderna embasou a formação do conhecimento, tem-se o convite ao exercício das práticas de ensino por caminhos que possibilitem incorporar ao ensino de Geografia perspectivas da formação integral do estudante, além de contribuir para criação de propostas que visem alternâncias sócio espaciais.

O papel do professor no contexto diário dos estudantes é possibilitar uma melhor compreensão e, em consequência, uma melhor adaptação ao novo e às constantes e profundas mudanças que vêm ocorrendo diariamente no mundo e no âmbito regional. Para que isso ocorra, é imprescindível a ampliação e diversificação do uso de diferentes linguagens num contexto marcado por uma infinita gama de informações.

O ensino de Geografia faz parte do desenvolvimento humano, por isso o professor pode priorizar a construção do conhecimento pelo fazer e pelo pensar do estudante. Ao professor cabe o papel de facilitador, orientador, estimulador e incentivador das aprendizagens. Ao introduzir o tema geográfico em sala de aula, é possível aproximá-lo dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem para que possam ressignificá-los em diálogo com os preceitos da ciência geográfica. Outro ponto importante é levar o estudante a refletir sobre o porquê de estarem aprendendo aquele assunto, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, identificar os laços culturais com a comunidade escolar, com o município e com a região do Planalto Norte demonstra as maneiras historicamente construídas, sem alterar e transformar o meio, assim como as relações de transformação da natureza, ao mesmo tempo em que possibilita construir e reconstruir as articulações entre os espaços locais e globais. Quando não existe essa relação, o lugar passa a não ter significado e nem sentido, fragilizando o comprometimento das pessoas que ali vivem. Corre-se o risco de surgir um sentimento de apatia, de não pertencimento e/ou de alienação em relação ao seu espaço em que vivem. Assim, entender as transformações históricas e espaciais do ambiente onde se vive, perceber-se como agente transformador do espaço e compreender os processos formadores da sociedade, respeitando as diferenças e diversidades, é parte essencial do ensino de Geografia. Portanto, quando se apontam as tendências e perspectivas do ensino de Geografia, busca-se subsidiar a leitura do mundo por parte do estudante, a partir da relação com seu entorno e seus espaços de vivências, uma vez que a concepção de mundo que são carregadas para a educação na contemporaneidade está embrenhada de conexões e atravessamentos das mais variadas escalas espaciais e temporais. Não é mais possível analisar um fato social sem levar em consideração os processos geográficos ou históricos que foram determinantes para tal acontecimento. Outra questão que se deve levar em consideração é a heterogeneidade das linguagens que possibilitam a interpretação dos acontecimentos e

processos a partir de diversas perspectivas. Desse modo, o conhecimento compartimentado e limitado por fronteiras epistemológicas se desfaz na medida em que os processos são múltiplos, assim como é a intensidade da vida.

13.2.1 Objetivo Geral

Analisando os objetivos gerais e as competências específicas da BNCC (2017) e do Currículo Base do Território Catarinense (2019) vê-se a necessidade de fazer complementações aos objetivos do ensino de Geografia, dada a particularidades da região do Planalto Norte Catarinense. Sabendo que os objetivos específicos da Geografia são baseados em conceitos como Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza, adotaram observações dentro do cotidiano, tais como valorização do lugar, preservação da paisagem nativa, reconhecimento histórico e cultural do planalto Norte, entre outros.

A componente curricular de Geografia tem como objetivo geral estimular o estudante a pensar e resolver problemáticas do dia a dia de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e pela investigação científica reconheça, valorize e contribua para a produção e organização do espaço em seu local de vivência. (Autoria própria)

Considera-se, além do objetivo geral apontado acima, ser necessário aos professores de todo Ensino Fundamental reconhecer a Geografia como uma área de conhecimento que estuda a organização do espaço pelas comunidades humanas. Dada tal trajetória, sempre ligada a questões sociais, econômicas, culturais e ambientais, destaca-se a importância, na contemporaneidade, de uma educação geográfica para crianças e adolescentes que considere todo esse percurso histórico de legitimação de conhecimentos e singularidades epistemológicas, além de dar conta de apresentar àqueles que chegam ao ambiente escolar os processos inventivos de conhecer o mundo e o espaço em que se vive, percebe e concebe.

Para auxiliar e firmar o comprometimento com o direito a aprendizagem, respeitando as diferenças e oferecendo condições de igualdade ao acesso e permanência nas escolas, estabelecem-se alguns objetivos específicos de aprendizagem relacionado ao componente de Geografia. Deseja-se que os estudantes sejam, ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, capazes de:

- Desenvolver senso crítico e discutir os problemas do mundo - sejam eles econômicos, sociais, culturais ou ambientais, relacionando-os às realidades da região da Amplanorte.
- Utilizar as técnicas e a ciência da informação em função da Geografia para auxiliar a compreensão do espaço geográfico;
- Reconhecer os elementos da sua realidade e do cotidiano para formação de uma consciência espacial em diversas escalas de análise;
- Desenvolver o raciocínio geográfico a partir de leituras espaciais, da observação, da análise, da construção de cartografias e das imagens sobre o espaço geográfico;
- Reconhecer-se como protagonista da sua história/espaço/lugar;
- Criar estratégias de atuação e modificação sobre o meio em que vive;
- Ser respeitoso com seus colegas, professores e funcionários da unidade educativa;
- Expressar-se em diferentes suportes, emitindo sua opinião sobre os temas abordados/estudados.

13.3 FINALIDADES/ COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

O componente curricular de Geografia apresenta, segundo a BNCC (2017), sete competências específicas que serão desenvolvidas junto aos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Compreende-se competência como a capacidade de colocar em movimento conhecimento, valores e habilidades necessários para efetivar o processo e o resultado das diversas áreas (PERRENOUD, 2000). Ao aproximar o desenvolvimento dessas competências das questões sociais, históricas e geográficas dos municípios que compõem a

Amplamente, busca-se articulá-las às realidades vivenciadas pelos estudantes, de modo que os conhecimentos, habilidades e valores possam contribuir para o processo formativo dos sujeitos escolares.

Na primeira competência “Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (BNCC, 2017, p.366), deve-se observar e conhecer o funcionamento e as múltiplas relações do espaço geográfico e da natureza, a fim de compreender as modificações ocorridas pela produção do território e no desenvolvimento das sociedades, da paisagem, e do lugar, visando à resolução de problemas se aprofundando dentro dos aspectos regionais.

A segunda competência, “Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história” (BNCC, 2017, p.366), vale ressaltar que conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico da região, reconhecendo as formas como os seres humanos fazem uso dos recursos e compreendendo a transformação ao longo da história.

Na terceira competência, “Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem”, (BNCC, 2017, p.366) dar-se-á ênfase para o estudo dos povos nativos da Região do Planalto Norte identificando e valorizando as identidades regionais, costumes e cultura locais, bem como a base da economia da mesma.

A quarta competência, “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BNCC, 2017, p.366), contempla o desenvolvimento da leitura espacial local e regional. Utilizando-se além da linguagem cartográfica, observando dados e documentos de diferentes fontes de informação a modo de interpretar, analisar e relacionar diferentes gêneros textuais e de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam conhecimentos geográficos.

Na quinta competência, busca-se

desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o meio natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico

e informacional dentro da região e do mundo, avaliando ações e propondo perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia (BNCC, 2017, p.366).

Trata-se de ensinar a pesquisar e construir ferramentas de investigação com base nos preceitos geográficos para os fenômenos estudados localmente.

A sexta competência visa a “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2017, p.366). É uma possibilidade de promover a consciência e o respeito à biodiversidade local, como remanescentes de Matas de Araucária, a preservação de nascentes e cursos d’água, assim como o respeito e o reconhecimento dos saberes das populações tradicionais da região e sua relação com o meio natural.

A sétima competência, “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2017, p.366) visa a desenvolver junto aos estudantes projetos, propostas, campanhas e ações colaborativas nas comunidades na qual os estudantes encontram-se inseridos.

O desenvolvimento dessas competências coloca os estudantes como sujeitos ativos de seus processos de aprendizagens, pois, uma vez envolvidos na produção do conhecimento em diferentes lugares, abre-se a participação para além dos modelos explicativos e informativos sobre fatos e “conteúdos”.

13.4 ABORDAGEM SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As tecnologias constituem elementos essenciais na compreensão do mundo moderno. Entende-se por tecnologias o conjunto de técnicas melhor elaboradas que surgiram para facilitar a vida humana. O desafio nas escolas está em escolher e utilizar as tecnologias na busca por uma educação mais inventiva e acolhedora. Nesse sentido, a aposta está em possibilitar a (re)invenção de caminhos para propor às crianças e aos adolescentes outras miradas em relação ao espaço e aos modos como eles vêm sendo transformado ao longo dos tempos.

Essa (re) invenção se dá, nas palavras de Jan Masschelein, através de todos os equipamentos da escola (quadro, giz, papel, caneta, livro, carteira e cadeira, enfim toda arquitetura escolar) considerados pelo autor como “tecnologia escolar”, pois “as tecnologias escolares são de uma natureza experimental, para serem melhoradas por tentativa e erro, uma e outra vez. O ensino, o estudo e a prática são um trabalho. Encontrar a forma e formar alguém requer esforço e paciência.” (MASSCHELEIN, 2014, p.58). Nesse sentido, os professores se encontram em processos de formação continuada, buscando melhorar “as tecnologias escolares por tentativa e erro”. A reelaboração das propostas curriculares também se constitui um esforço em dar forma ao processo de preparação das práticas pedagógicas para crianças e adolescentes. Portanto, cabem aqui pequenas contribuições ao que as professoras/es já desenvolvem.

Ainda, são inúmeros os desafios a serem ultrapassados. Tratando-se da formação continuada, é imprescindível destacar duas questões que perpassam os fazeres geográficos na escola: as novas tecnologias e o uso das diferentes linguagens em sala de aula. Caso se esteja preparando a prática pedagógica para crianças de 6 a 14 anos, é necessário que se tenha cada vez mais espaços durante a formação docente para refletir como se vai educá-las para este novo mundo. David Buckingham afirma que é preciso encontrar modos de prepará-las para lidar com ele (mundo), participar dele e, se preciso, mudá-lo, pois “compreender as mídias não é simplesmente uma questão do que acontece na cabeça das crianças: é fundamentalmente um fenômeno social”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 166)

E ao ser considerado um fenômeno social, a formação dos estudantes pelo acesso às mídias e múltiplas fontes de informação (como TV, *internet*, jornais, etc.) convoca as/os professoras/es a reafirmar o seu papel de mediador diante de tamanha complexidade. Pois, ao problematizar um tema e ampliar o acesso à pesquisa em diversas fontes, ao invés de dar a informação sobre o mesmo, estar-se-á instigando a criação de um processo de investigação e construindo, junto aos alunos, diferentes leituras sobre fenômenos geográficos, e não somente enumerando características dos processos de transformação do espaço. Michel Serres (2013) alerta que essa nova geração não aprende mais da mesma forma que 20 anos atrás. Os corpos, as vozes desses alunos/as não ocupam mais o espaço da mesma maneira que seus professores foram ensinados. Para o filósofo francês, esta terceira revolução da *internet* (a primeira foi a escrita, e a segunda a imprensa) cria novos modos de ensinar e de aprender e ocupar o espaço.

É necessário muito mais do que instrumentalização para esta nova escola, este novo aluno, segundo o autor é:

[...] como se a revolução recente, no mínimo tão poderosa quanto da escrita e da imprensa, nada tivesse mudado com relação ao saber, à pedagogia e ao próprio espaço universitário [...] Não. As novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirados pelo livro e pela página. (SERRES, 2013, p.41).

As informações estão por toda parte, na *internet*, na televisão, e a escola, não só a Geografia, tem o desafio de compreender os métodos que geram essas informações, se as pessoas devem confiar ou não nelas, propor análises mais complexas ao invés de aceitá-las como a verdade.

A escola em seu conjunto de atribuições é responsável por proporcionar aos educandos possibilidades de analisar e aprofundar o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, construindo caminhos pelos quais amplia horizontes e desenvolve autonomia diante de suas concepções no mundo em que vivem para que sejam protagonistas de seu próprio aprendizado. O ensino da Geografia, um dos componentes curriculares que possui a flexibilidade de transitar entre as diversas áreas do conhecimento em sua essência, permite aplicar ferramentas tecnológicas diversas como instrumento de aprendizagem.

Assim, metodologias que otimizem a aplicação de Tecnologias da Informação no campo da Geografia como cartografia, imagens de satélites, sistemas de orientação entre outros são apoios essenciais à compreensão da geografia do mundo atual. Os espaços formativos das escolas constituem ambientes privilegiados na medida em que a compreensão pelo processo de desenvolvimento integral do aluno o conduz ao centro da aprendizagem, fazendo-o participar ativamente.

O emprego de metodologias aplicadas pode permitir que o aluno seja responsável pela própria construção do seu conhecimento, enquanto o professor se torna um mediador e orientador do processo da aprendizagem. É necessário que se fortaleça uma consciência coletiva e de aceitação das pessoas como cidadãos, e que tal preocupação passe a ocupar os ideários formativos no que se refere às questões curriculares. Nesse sentido, entende-se que os estudantes necessitam conviver em sociedade, relacionar-se, sentir-se inseridos no mundo do trabalho, participantes da cultura e possibilitados a manifestação suas individualidades ao mesmo tempo em que praticam a aceitação e o respeito pelo outro.

A presença da tecnologia no meio escolar assume, de certa forma, um canal potencial no sentido de melhorar o mundo das relações entre as pessoas, seu espaço e a produção de cultura na perspectiva de integração dos indivíduos dotados de valores, crenças e principalmente de pessoas que objetivem o direito à vida, um ambiente digno à existência de todos.

A formação escolar e o uso das tecnologias nas salas de aula dão suporte à perspectiva colaborativa e ao crescimento individual e coletivo com vistas à compreensão das relações numa forma global. Busca-se, com uso das tecnologias, produzir aprendizagens significativas, tornando o aluno melhor para um mundo mais humano. Ao desenvolver a responsabilidade, participação, alteridade e espírito colaborativo, o aluno desenvolverá aptidões para resolução de seus próprios problemas, potencializando, por consequência, seu senso crítico.

13.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS

Dentro das Unidades Temáticas da BNCC (2017), são apresentadas cinco temáticas as quais levam os alunos à compreensão do conceito de formação de identidade, expresso de diferentes formas:

- **Sujeito e seu lugar no mundo:** Busca aprofundar o conhecimento sobre o ser e sobre sua comunidade, bem como os contextos mais próximos da vida cotidiana. Estimulando o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico e as memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares, expandindo um olhar para relação do sujeito com contextos mais amplos em busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade, ao mesmo tempo situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário.

Nesse contexto, as escolas que compõem os municípios da Amplanorte podem relacionar a sua formação étnica, cultural e social, buscando levar os estudantes a entender a sua origem com os povos indígenas (Kaingang e Xokleng) que povoavam esta região desde os tropeiros até chegada dos imigrantes no século XIX (Poloneses, Ucrânicos, Alemães, Italianos, Japoneses) e os conflitos que definiram a divisão deste território.

- **Conexões e escalas:** tem como propósito possibilitar que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global, identificando as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. Também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre. Explica um lugar na sua totalidade, considerando as escalas de tempo e as periodizações históricas, estabelecendo interações entre a sociedade e o meio físico e natural.

Considerando a transformação do espaço e as diferentes escalas de análise estudadas desde os Anos Iniciais, essa temática é de fundamental importância para a compreensão da formação do território do Planalto Norte em sua articulação com diferentes temporalidades, desde a formação geomorfológica às questões étnicas, econômicas, sociais, políticas e históricas, as quais atuam no processo de modificação da região.

- **Mundo do trabalho:** Pretende-se abordar os processos e as técnicas consultivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos, incorporando, nesse contexto, o processo de produção do espaço agrário e industrial na relação campo/cidade. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em diferentes tempos, escalas, processos históricos sociais e étnicos raciais, relacionando os diferentes meios de produção que compuseram e ainda compõem a cadeia produtiva do espaço onde o estudante está inserido. Assim, é possível que se faça a relação local - global e se percebam as alterações naturais e socioeconômicas que impactaram essa cadeia produtiva.

- **Formas de representação e pensamento espacial:** Durante todo o Ensino Fundamental, é importante ampliar a concepção que envolve o raciocínio geográfico para que os estudantes tenham domínio da leitura, compreensão e elaboração de mapas e gráficos. A formação do pensamento espacial desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos processos investigativos e na aprendizagem geográfica. Há diversos temas da Geografia, nos quais a resolução de problemas está diretamente relacionada ao pensamento espacial. Portanto, as formas de representação e o pensamento espacial contribuem para o entendimento de fenômenos abstratos, que pelos processos de ensino, são consolidados nas situações vivenciadas pelos estudantes em suas diferentes realidades. Diante dessa afirmação, percebe-se que essa unidade temática se articula à realidade local e aos modos de ler,

compreender e construir recursos investigativos derivados das formas de representação cartográfica.

- **Natureza, ambientes e qualidade de vida:** Nessa temática, busca-se articular geografia física e geografia humana, levando os estudantes a estabelecer relações complexas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas, fundamentando e levando o aluno a reconhecer e comparar a realidade de diversos lugares e de vivência. A compreensão dos processos que resultam na desigualdade social, degradação ambiental, bem como a má utilização dos recursos naturais leva o indivíduo a assumir a sua responsabilidade nas transformações ocorridas do espaço, estado, assim, inserido na relação local–global.

13.6 ABORDAGEM SOBRE OBJETOS DO CONHECIMENTO DA COMPONENTE DE GEOGRAFIA DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo de geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive. Para fazer a leitura do mundo, com base nas aprendizagens da geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo raciocínio geográfico. (BNCC, 2017, p. 359).

Ao iniciar as aproximações com o conhecimento geográfico, é necessário ao estudante relacionar as vivências de seu cotidiano com o objeto de estudo da Geografia. Essa é uma maneira de articular os conhecimentos trazidos da convivência familiar (convívio familiar, formas de trabalho da família, os ciclos naturais como condições do tempo, o espaço de vivência familiar) ao contexto escolar. É importante lembrar que a região da Amplanorte está inserida em um local com características peculiares relacionadas tanto ao aspecto histórico (Guerra do Contestado), quanto socioeconômico (questões fundiárias e ocupação territoriais) que devem ser levadas em conta a partir do primeiro ciclo sempre com linguagem adequada.

É necessário destacar a importância da utilização consciente dos recursos naturais enfocando questões ambientais vividas na família e na escola e a utilização de recursos da cartografia como forma de representação espacial. O aluno precisa reconhecer seu espaço na comunidade e as mudanças resultantes das formas de trabalho que interferem nos meios de transporte e comunicação.

Os municípios que fazem parte da região denominada Planalto Norte Catarinense também integrantes da Amplanorte, possuem uma formação geográfica similar tendo vasto conteúdo para objeto de estudo em sala de aula. Após reconhecer-se na família e na comunidade é necessário que o estudante consiga diferenciar espaço rural de espaço urbano, bem como as aproximações e diferenças desses espaços e de que forma eles se completam como meios dinâmicos e inter-relacionados, identificando a dinâmica da circulação de matéria-prima e de bens industrializados e o consumo que interfere nas questões ambientais.

O reconhecimento do estudante como membro integrante de uma organização familiar, de uma comunidade e do município o faz consciente de um processo histórico de formação socioespacial composto por pessoas vindas de regiões distintas, resultantes de processos de migração interna e externa. A população regional que envolve o Planalto Norte Catarinense foi essencialmente formada pelos indígenas autóctones com grupos imigrantes e miscigenações. O aluno, ao reconhecer diferentes culturas presentes no meio onde está inserido, passa a respeitar e conviver de forma pacífica com as diferenças resultantes desse processo.

Ao final dos Anos Iniciais, o aluno precisa ter noções e conceitos como fronteira e território e que esses termos são o resultado do processo histórico de povoamento e das relações econômicas vividas no espaço ao longo do tempo.

Na etapa inicial dos Anos Finais, os estudantes deverão conhecer sua identidade cultural, que vem sendo construída desde os Anos Iniciais, e que deverá ser aprimorada ao longo desse segundo ciclo. As transformações da paisagem, resultantes das relações homem-espaço - passam a ser objeto cada vez mais presente no cotidiano escolar, onde o estudante relaciona esse fenômeno a fatores de ordem natural como o ciclo hidrológico, dinâmica climática e também às atividades humanas.

Após os principais conceitos de Geografia terem sido compreendidos pelo educando, apesar da sua retomada frequente, é momento de ampliar os horizontes em nível de Brasil, compreendendo as relações histórico-geográficas que levaram à formação territorial e à ocupação do país. Ao estudar o espaço brasileiro, o aluno deve relacionar a ocupação do espaço local com a ocupação do país e compreender as desigualdades socioeconômicas presentes nesse contexto.

O continente americano e o africano, bem como as regiões exploradas pelo processo colonialista que ocorreu a partir do século XV, passam a ser estudadas na sequência. As relações econômicas entre países passam a fazer parte do conhecimento geográfico e por isso é necessário que o aluno relacione sua realidade com a de outras regiões do mundo, de modo que seja dada sequência à formação do senso crítico em relação ao espaço local e global.

Ao finalizar o Ensino Fundamental, o aluno compreenderá os processos de dominação econômica, política e social que os países desenvolvidos exercem sobre as regiões menos desenvolvidas do mundo.

Na continuidade do percurso formativo, deseja-se que, no Ensino Médio, os estudantes como prosseguimento de suas habilidades no Ensino Fundamental, possam analisar e compreender os diferentes fenômenos sociais, ambientais e políticos, articulando-os às suas vivências em diferentes escalas.

13.6.1 Habilidades

A criança que chega aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vinda da Educação Infantil traz consigo um conhecimento prévio de si como membro participante de um grupo familiar e social, sendo necessário aos professores considerar todo esse conhecimento. Nesse ambiente escolar, aprende a se organizar, a se posicionar sobre determinadas situações e a respeitar o outro como participante desse ambiente no qual estão inseridos.

A partir daí deverá ampliar seus conhecimentos e vivências sobre o lugar onde vive. Esses conhecimentos podem ser adquiridos através de saídas de estudo no entorno da unidade escolar, de imagens do bairro através de fotos antigas e recentes, também entrevistas e diálogos com membros residentes nessa comunidade.

A criança, por meio da observação, deverá perceber mudanças ocorridas nas paisagens ao longo dos anos, desenvolvendo assim um olhar crítico, exercitando pequenos atos de preservação. Nos anos seguintes, esse conhecimento deverá ampliar-se para outras escalas, como o rural e o urbano, a construção do trabalho em cada parte do município, o movimento migratório dentro desse espaço, reconhecendo e se apropriando da cultura dos povos originários da região: indígenas, caboclos, tropeiros e europeus.

Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais. Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo, pautados na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, no registro e problematização; essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo. (BNCC, 2017, p.367).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, será garantida a continuidade e a progressão dos conceitos adquiridos nos Anos Iniciais segundo a BNCC (2017, p.381). Para tanto, é preciso que os alunos ampliem os seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.

Nessa direção, segue-se ampliando o conhecimento e aprendizagem do aluno, abordando outros conceitos, como: território, região, país, continente e mundo. Através do espaço virtual, tão presente hoje na vida dos educandos, o mesmo deverá ser capaz de produzir mapas conceituais, analisar e construir gráficos e tabelas, fazer leitura de imagens e desenvolver um pensamento crítico do mundo no qual está inserido.

O desenvolvimento dessas proposições permitirá aos estudantes construírem, ao longo de seu processo de escolarização, um conjunto de competências gerais da área, fundamentais para compreensão da produção e organização do espaço geográfico em diferentes escalas e do papel das dinâmicas naturais e ações das diferentes sociedades e culturas nesse processo. (BRASIL, 1998).

13.7 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA

Considerando as competências e habilidades observadas na Base Nacional Comum Curricular, devem-se abordar conceitos chave sobre os processos de avaliação e ferramentas utilizadas de perspectiva formativa do saber fazer do aluno. Trata-se, então, de reconhecer o sentido da avaliação, podendo ela ser diagnóstica, formativa e/ou somativa; ao tornar-se parte do processo de desenvolvimento de aprendizagem, o professor deve identificar no instrumento avaliativo a finalidade adequada ao longo das aulas. Tais instrumentos são pensados a partir da diversidade de uso, a partir das aprendizagens construídas, dos registros escritos e verbais e da alternância entre avaliação individual e em grupo. É sempre importante lembrar que, ao planejar os processos avaliativos, deve-se questionar a quem se destina e quais os critérios escolhidos para esta avaliação.

Nesse sentido, a BNCC organiza o componente curricular de Geografia a partir de conceitos estruturantes, como espaço geográfico, território, lugar e paisagem, além de apresentar a organização do currículo em unidades temáticas, objetos de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Uma das perspectivas de se criar critérios para as avaliações é buscar mensurar se os estudantes desenvolveram ou não as habilidades propostas para a unidade temática ou do objeto de conhecimento desenvolvido. Por exemplo, numa avaliação para o 3º ano, cuja unidade é “o sujeito e seu lugar no mundo”, e o objeto de conhecimento é “A cidade e o campo: aproximações e diferenças”, na qual a habilidade (EF03GE02) – Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens - é a que será desenvolvida, pode-se solicitar, numa avaliação, a leitura de imagens de paisagens locais e solicitar aos estudantes que, oralmente, identifiquem as construções e traços arquitetônicos de outras temporalidades e/ou com características do grupo de colonização. Assim, o critério avaliativo está diretamente relacionado à habilidade desenvolvida.

Em relação ao território, o processo de avaliação pode conceber-se de forma escrita, relatando fatos e acontecimentos registrados em cartas e documentos familiares que constroem as heranças locais do Planalto Norte catarinense. A convivência e interações com o lugar devem surgir a partir de conexões, formando uma identidade do sujeito com mapas temáticos e com dinâmicas, em turma, podendo se relacionar com o espaço vivido.

Reconhecendo a região estudada através de paisagens vistas, ouvidas e sentidas, o aluno necessita valorizar os recursos naturais e cabe ao docente avaliar se aluno estabelece interações entre sociedade e meio físico natural.

Luckesi (2002, p. 92) tece algumas críticas quanto à verificação do rendimento escolar, apontando que esse processo configura-se pela observação, análise e síntese dos dados e informações referentes a um objeto ou o ato de investigação e se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca, fato que não imprime a obrigatoriedade do sujeito retirar dela consequências novas e significados que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a verificação de rendimento se coaduna com o que a escola vem realizando: os exames, provas, atividades avaliativas que se encerram em si, não tendo a pretensão de ser uma ocasião a mais de aprendizagem.

No contexto de estudos da Geografia, os conceitos de espaço e tempo têm a necessidade de articulação, pois trazem demarcações históricas e memórias da Terra, todas as mudanças e transformações ocorridas no espaço físico e as ações realizadas pelo ser humano. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem estar associadas a todas estas mudanças, bem como às mudanças no mundo do trabalho, o que representa uma importante pesquisa e análise para a percepção do aluno no contexto em que está inserido.

Assim, a avaliação poderá ser realizada através de descrição de informações e fatos, de forma oral e escrita, promovendo novas maneiras de compreender a realidade que faz parte do conhecimento geográfico. No processo avaliativo, o professor deve fazer o registro, pois esse é a memória e traz todo o percurso, as dificuldades enfrentadas e o histórico da proposta executada, podendo o professor perceber se a aprendizagem foi atingida, além de entender os pontos de mudança e melhoria futuros.

O registro desse processo avaliativo pode ser realizado através de prova de questões de múltiplas escolhas, questões dissertativas, exercícios de completar, cruzadas, mapas mudos, legendas, tabelas, gráficos e outros instrumentos que auxiliem o professor e que possam facilitar a obtenção de o “quanto” o aluno alcançou em sua aprendizagem e a necessidade ou não da recuperação paralela prevista em lei. (SANTA CATARINA, 2014).

13.8 QUADRO COM ANOS ESCOLARES, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

| GEOGRAFIA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
|--|------------------|--------------------------------|---|---|
| Componente | Ano/Faixa | Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
| Geografia | 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | O modo de vida das crianças em diferentes lugares | (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola bairro, comunidade,) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. |
| Geografia | 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | O modo de vida das crianças em diferentes lugares | (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. |
| Geografia | 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | Situações de convívio em diferentes lugares | (EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. |
| Geografia | 1º | O sujeito e seu lugar no mundo | Situações de convívio em diferentes lugares | (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, moradia, bairro, comunidade). |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|---|
| Geografia | 1º | Conexões e escalas | Ciclos naturais e a vida cotidiana | (EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade, etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras. |
| Geografia | 1º | Mundo do trabalho | Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia | (EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. |
| Geografia | 1º | Mundo do trabalho | Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia | (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade. |
| Geografia | 1º | Formas de representação e pensamento espacial | Pontos de referência | (EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. |
| Geografia | 1º | Formas de representação e pensamento espacial | Pontos de referência | (EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|--|
| Geografia | 1º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Condições de vida nos lugares de vivência | (EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor, estações do ano etc.). |
| Geografia | 1º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Condições de vida nos lugares de vivência | (EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente. |
| Geografia | 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Convivência e interações entre pessoas na comunidade | (EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, diferenciando imigração de emigração |
| Geografia | 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Convivência e interações entre pessoas na comunidade | (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. |
| Geografia | 2º | O sujeito e seu lugar no mundo | Riscos e cuidados nos meios de | (EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|--|
| | | | transporte e de comunicação | |
| Geografia | 2º | Conexões e escalas | Experiências da comunidade no tempo e no espaço | (EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. |
| Geografia | 2º | Conexões e escalas | Mudanças e permanências | (EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. |
| Geografia | 2º | Mundo do trabalho | Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes | (EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). |
| Geografia | 2º | Mundo do trabalho | Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes | (EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|---|
| Geografia | 2º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. |
| Geografia | 2º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). |
| Geografia | 2º | Formas de representação e pensamento espacial | Localização, orientação e representação espacial | (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola. |
| Geografia | 2º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade | (EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo. |
| Geografia | 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo, | (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------------------|--|--|
| | | | aproximações e diferenças | |
| Geografia | 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças | (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. |
| Geografia | 3º | O sujeito e seu lugar no mundo | A cidade e o campo: aproximações e diferenças | (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais (indígenas, caboclos, tropeiros, ciganos e quilombolas) em distintos lugares. |
| Geografia | 3º | Conexões e escalas | Paisagens naturais e antrópicas em transformação | (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares. |
| Geografia | 3º | Mundo do trabalho | Matéria-prima e indústria | (EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---------------------------------|---|
| Geografia | 3º | Formas de representação e pensamento espacial | Representações cartográficas | (EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica (mapa mental, roteiro: escola-casa; representação da superfície terrestre, bairro-município). |
| Geografia | 3º | Formas de representação e pensamento espacial | Representações cartográficas | (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas. |
| Geografia | 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Produção, circulação e consumo | (EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. |
| Geografia | 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Impactos das atividades humanas | (EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. |
| Geografia | 3º | Natureza, ambientes e | Impactos das atividades | (EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|---|
| | | qualidade de vida | humanas | manutenção do provimento de água potável. |
| Geografia | 3º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Impactos das atividades humanas | (EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas. |
| Geografia | 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Território e diversidade cultural | (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. |
| Geografia | 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Processos migratórios no Brasil | (EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e da região do Planalto Norte Catarinense |
| Geografia | 4º | O sujeito e seu lugar no mundo | Instâncias do poder público e canais de participação | (EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|---|--|
| | | | social | |
| Geografia | 4º | Conexões e escalas | Relação campo e cidade | (EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas, considerando as modificações no espaço geográfico. |
| Geografia | 4º | Conexões e escalas | Unidades político-administrativas do Brasil | (EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região) localização do seu bairro no município no Estado, do seu Estado na grande região (Região Sul) dando ênfase ao Planalto Norte |
| Geografia | 4º | Conexões e escalas | Territórios étnico-culturais | (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos e assentamentos identificados no Planalto Norte reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. |
| Geografia | 4º | Mundo do trabalho | Trabalho no campo e na cidade | (EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade. |

| | | | | |
|-----------|----|---|--------------------------------------|--|
| Geografia | 4º | Mundo do trabalho | Produção, circulação e consumo | (EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos. |
| Geografia | 4º | Formas de representação e pensamento espacial | Sistema de orientação | (EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. |
| Geografia | 4º | Formas de representação e pensamento espacial | Elementos constitutivos dos mapas | (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. |
| Geografia | 4º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Conservação e degradação da natureza | (EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) nos municípios do Planalto Norte, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. |
| Geografia | 5º | O sujeito e seu lugar no mundo | Dinâmica populacional | (EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação, em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------------------|--|---|
| Geografia | 5º | O sujeito e seu lugar no mundo | Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais | (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, dando ênfase ao território do Contestado. |
| Geografia | 5º | Conexões e escalas | Território, redes e urbanização | (EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. |
| Geografia | 5º | Conexões e escalas | Território, redes e urbanização | (EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana. |
| Geografia | 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica | (EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. |
| Geografia | 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica | (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. |
| Geografia | 5º | Mundo do trabalho | Trabalho e inovação tecnológica | (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações. |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|--|
| Geografia | 5º | Formas de representação e pensamento espacial | Mapas e imagens de satélite | (EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. |
| Geografia | 5º | Formas de representação e pensamento espacial | Representação das cidades e do espaço urbano | (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas. |
| Geografia | 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Qualidade ambiental | (EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). |
| Geografia | 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diferentes tipos de poluição | (EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas. |
| Geografia | 5º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Gestão pública da qualidade de vida | (EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, |

| | | | | |
|--|--|------|--|---|
| | | vida | | moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive. |
|--|--|------|--|---|

| GEOGRAFIA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
|--|------------------|--------------------------------|---|---|
| Componente | Ano/série | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Geografia | 6º | O sujeito e seu lugar no mundo | Identidade sociocultural | <p>Conceituar paisagem, lugar e espaço geográfico.</p> <p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p> |
| Geografia | 6º | Mundo do trabalho | Transformação das paisagens naturais e Antrópicas | <p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p> |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|---|
| | | | | Reconhecer os diversos tipos de paisagens existentes na região do Planalto Norte Catarinense. |
| Geografia | 6º | Formas de representação e pensamento Espacial | Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras | <p>(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p> <p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> |
| Geografia | 6º | Conexões e escalas | Relações entre os componentes físico-naturais | <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as</p> |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|--|
| | | | | transformações nos ambientes urbanos. |
| Geografia | 6º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade e ciclo hidrológico Atividades humanas e dinâmica climática | <p>Identificar os tipos de solo, relevo e hidrografia da região do Planalto Norte Catarinense.</p> <p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> |

| GEOGRAFIA 7ºano | | | | |
|------------------------|------------------|--------------------------------|--|---|
| Componente | Ano/faixa | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Geografia | 7º | O sujeito e seu lugar no mundo | Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil e suas relações com os municípios da AMPLANORTE | (EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial local e do Brasil. |
| Geografia | 7º | Conexões e escalas | Formação territorial do Brasil. | (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil e dos municípios da Amplanorte compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|--|
| Geografia | 7º | Conexões e escalas | Formação territorial do Brasil. | (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários da região do Planalto Norte (Kaingang, Xokleng) e das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. |
| Geografia | 7º | Conexões e escalas | Características da população brasileira. | (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras comparando-as com a do Planalto Norte. |
| Geografia | 7º | Mundo do trabalho | Produção, circulação e consumo de mercadorias no | (EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e suas relações com o |

| | | | | |
|-----------|----|-------------------|--|---|
| | | | Brasil. | desenvolvimento da região do Planalto Norte. |
| Geografia | 7º | Mundo do trabalho | Produção, circulação e consumo de mercadorias no Brasil. | (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares. |
| Geografia | 7º | Mundo do trabalho | Desigualdade social e o trabalho no contexto nacional, estadual e municipal. | (EF07GE07). Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. Reconhecer a influência das ferrovias no contexto de formação e ocupação na região do Planalto Norte. |
| Geografia | 7º | Mundo do trabalho | Desigualdade social e o trabalho no contexto nacional, estadual e municipal. | (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|---|
| Geografia | 7º | Formas de representação e pensamento espacial | Mapas temáticos e históricos do Brasil e dos municípios da região da Amplanorte.. | (EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. |
| Geografia | 7º | Formas de representação e pensamento espacial | Mapas temáticos e históricos do Brasil e dos municípios da Região da Amplanorte. | (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. |
| Geografia | 7º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade brasileira. | (EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). |

| | | | | |
|-----------|----|---|----------------------------|---|
| Geografia | 7º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Biodiversidade brasileira. | (EF07GE12). Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Enfatizando o desmatamento da região do Planalto Norte e a introdução do reflorestamento de uma vegetação exógena. |
|-----------|----|---|----------------------------|---|

| GEOGRAFIA 8 º ANO | | | | |
|--------------------------|------------------|--------------------------------|---|---|
| Componente | Ano/faixa | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Geografia | 8º | O sujeito e seu lugar no mundo | Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais | (EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------------------|---|--|
| | | | | humana pelos continentes. Retomando os aspectos de migração do Planalto Norte Catarinense. |
| Geografia | 8º | O sujeito e seu lugar no mundo | Diversidade e dinâmica da população mundial e local | (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município, que fazem parte da região do Planalto Norte Catarinense em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial e os reflexos dentro desta Região. |
| Geografia | 8º | O sujeito e seu lugar no mundo | Diversidade e dinâmica da população mundial e local | (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------------------|--|---|
| Geografia | 8º | O sujeito e seu lugar no mundo | Diversidade e dinâmica da população mundial e local | (EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos representados pelo troperismo, atividades econômicas e sociais, antes e pós Guerra do |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|--|
| | | | | Contestado. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|---|
| | | | | denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). Relacionar as contribuições econômicas da região do Planalto Norte Catarinense. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. Destacando o processo histórico de ocupação do território da região do Planalto Norte Catarinense e seus movimentos sociais. |
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|---|
| Geografia | 8º | Conexões e escalas | Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial | (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano e os reflexos destes organismos no mundo do trabalho na região do Planalto Norte Catarinense (MERCOSUL, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros). |
| Geografia | 8º | Mundo do trabalho | Os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção | (EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. |
| Geografia | 8º | Mundo do trabalho | Os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção | (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil. |

| | | | | |
|-----------|----|-------------------|---|--|
| Geografia | 8º | Mundo do trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina | (EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, Bacia do Rio Itajaí, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. Relacionar com a disponibilidade dos recursos hídricos da Região. |
| Geografia | 8º | Mundo do trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina | (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. |
| Geografia | 8º | Mundo do trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina | (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos. |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|--|
| | | | | Aproximando da realidade local. |
| Geografia | 8º | Formas de representação e pensamento espacial | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África | (EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. |
| Geografia | 8º | Formas de representação e pensamento espacial | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África | (EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América. |
| Geografia | 8º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Identities e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África | (EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua |

| | | | | |
|-----------|----|---|--|--|
| | | | | apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. |
| Geografia | 8º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Identities e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África | (EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global. |
| Geografia | 8º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina | (EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do MERCOSUL. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|---|
| Geografia | 8º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina | (EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia, reconhecendo as significativas diferenças que existem no Planalto Norte, tanto na forma de ocupação quanto nos aspectos físicos. |
| Geografia | 8º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina | (EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil, Silvicultura do Pínus na indústria de papel celulose e madeira na região do Planalto Norte catarinense; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | maquiladoras mexicanas, entre outros). |
|--|--|--|--|--|

| GEOGRAFIA 9º ANO | | | | |
|-------------------------|------------------|--------------------------------|--|--|
| Componente | Ano/faixa | Unidades temáticas | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Geografia | 9º | O sujeito e seu lugar no mundo | A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura | (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares, considerando os aspectos dos |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------------------|---|---|
| | | | | municípios da região do Planalto Norte catarinense. |
| Geografia | 9º | O sujeito e seu lugar no mundo | Corporações e organismos internacionais | (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população regional (Planalto Norte catarinense) em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade. |
| Geografia | 9º | O sujeito e seu lugar no mundo | As manifestações culturais na formação populacional | (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. |
| Geografia | 9º | O sujeito e seu lugar no mundo | As manifestações culturais na formação populacional | (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais. |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|---|
| Geografia | 9º | Conexões e escalas | Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização | (EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização, contextualizando com a economia local. |
| Geografia | 9º | Conexões e escalas | A divisão do mundo em Ocidente e Oriente | (EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias. |
| Geografia | 9º | Conexões e escalas | Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania | (EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. |
| Geografia | 9º | Conexões e escalas | Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania | (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania e o reflexo desses conflitos a nível |

| | | | | |
|-----------|----|--------------------|--|--|
| | | | | local e regional (questão dos refugiados). |
| Geografia | 9º | Conexões e escalas | Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania | (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais. |
| Geografia | 9º | Mundo do trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial | (EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. |
| Geografia | 9º | Mundo do trabalho | Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial | (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências na região do Planalto |

| | | | | |
|-----------|----|-------------------|---|--|
| | | | | Norte catarinense (AMPLANORTE) e no Brasil. |
| Geografia | 9º | Mundo do trabalho | Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas | (EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil e região. |
| Geografia | 9º | Mundo do trabalho | Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas | (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima e de que forma esse processo interfere na produção local. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|--|
| Geografia | 9º | Formas de representação e pensamento espacial | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas | (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. |
| Geografia | 9º | Formas de representação e pensamento espacial | Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas | (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas. |

| | | | | |
|-----------|----|---|---|---|
| Geografia | 9º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania | (EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. |
| Geografia | 9º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania | (EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania, fazendo um paralelo com as características dos municípios da região do Planalto Norte a fim de compreender suas relações. |
| Geografia | 9º | Natureza, ambientes e qualidade de vida | Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania | (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países. |

13.9 REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. É possível sonhar em meio às grandes crises? Crises nas/das/com as escolas. *In*: ANDREADE, Nívea e ALVES, Nilda (orgs.) **Sonhos de escolas: conversas com Kurosawa**. Rio de Janeiro: Faperj e DP et alli. E-Book, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 18 março 2019.
- BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis. 2014.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Rio de Janeiro: Annablume, 2004, 3 ed.
- TOMPOROSKI, A. A. ; MARCHESAN, J. **Planalto Norte Catarinense: algumas considerações sobre aspectos históricos, características físico-naturais e extrativismo. Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, p. 51-63-63, 2016.

ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO



14 COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

14.1 INTRODUÇÃO DA SEÇÃO

Este texto é uma construção coletiva a partir de encontros realizados na Unidade do SENAC em Mafra com a participação de 19 profissionais da educação com diferentes formações em termos de formação inicial e pós-graduação e que atuam na docência e na coordenação pedagógica do Ensino Religioso nas redes municipais de ensino da Amplanorte.

Para Rodrigues (2015), o Ensino Religioso é um componente do currículo da escola brasileira e como tal, possui uma identidade que vem sendo construída ao longo da história da educação nacional. Sua história começa no período em que era denominada “aula de religião” até o momento em que é percebido como um elemento que favorece a leitura da sociedade e a integração da pessoa enquanto cidadão. Essa nova percepção em relação ao Ensino Religioso permite vislumbrar a qualificação de um profissional docente para orientar esse componente. Não somente a busca de qualificação profissional, mas também as amplas e profundas transformações de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural levam a pensar em uma formação que possibilite a leitura dos sucessivos e complexos acontecimentos que de alguma forma interferem nas vidas de diversas pessoas nos mais diversos aspectos.

Nesse caminhar, uma das aprendizagens para os participantes da escrita da proposta Amplanorte é que o conhecimento religioso está presente na contemporaneidade e a escola como local privilegiado de socialização de saberes e fazeres não pode fazer de conta que tal área não existe. É preciso, vedadas todas as formas de proselitismo, compartilhar os objetos de conhecimento do componente curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

14.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

A Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica integra o Ensino Religioso no âmbito dos componentes curriculares, classificando-o como uma categoria de ensino, como área de conhecimento. Isso significa que deve haver apropriação dos referenciais específicos do conhecimento religioso e, principalmente, do campo pedagógico para ministrar as aulas deste componente.

A Lei nº 9475/97 dá uma nova formulação ao artigo 33 da LDBEN – Lei nº 9394/96 – e orienta sobre cinco dimensões do componente curricular Ensino Religioso: 1) matrícula facultativa; 2) parte integrante da formação básica do cidadão; 3) disciplina do horário normal; 4) respeito à diversidade cultural religiosa; e 5) vedado o proselitismo.

Compreende-se que o componente curricular do Ensino Religioso lida com o conhecimento religioso numa perspectiva histórica e antropológica e não com a doutrina de uma ou outra religião ou movimento religioso.

Nessa perspectiva, numa leitura da Base Nacional Comum Curricular, entende-se que o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. “Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade”. (BNCC, p.437).

A reflexão e discussão dos professores e professoras da Amplanorte apontam para necessidade dos seguintes destaques do componente curricular Ensino Religioso na Educação Básica:

14.3 FINALIDADES/COMPETÊNCIAS DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

14.3.1 Ensino Religioso é parte integrante do currículo

O componente curricular do Ensino Religioso deve ser considerado como integrante do Projeto Político Pedagógico das escolas das Redes Municipais de Ensino da Amplanorte. Em decorrência disso, cada professor precisa, de forma crítica e criativa: a) realizar o seu planejamento do Ensino Fundamental de forma integrada aos demais componentes curriculares; b) observar as orientações teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular; c) considerar a filosofia educacional constante no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar e d) Manterem-se firme e atento ao fato de que o Ensino Religioso, como parte integrante do currículo nacional, aborda conhecimentos científicos, historicamente situados, e não a fé das pessoas.

Nessa perspectiva, a socialização dos objetos de conhecimento não se dá de forma meramente informativa e nem na perspectiva da opção religiosa de vida pessoal, mas por meio de um processo de mediação permanente. Portanto, não lida simplesmente com a informação, mas integra a formação do ser e da sua alteridade, da diversidade e do respeito.

O/a professor/a precisa manter uma atitude dialógica de acolhida e de respeito, de ouvir e falar, para que se tenha um ambiente propício para a apropriação do conhecimento desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Na tessitura do Currículo da Educação Básica, o Ensino Religioso está inserido nas dimensões da história humana. Numa sociedade capitalista, precisa contribuir para práticas mais solidárias. Precisa-se de mais humanos que tenham o diálogo e a solidariedade como ações permanentes. É necessário pensar o Ensino Religioso enquanto “espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.” (BRASIL, 2017, p. 437).

Na perspectiva e na realidade da diversidade cultural e religiosa do Brasil e do Mundo, o Ensino Religioso pode contribuir para que os/as educandos/as desenvolvam e mantenham um olhar e uma escuta sensível, possibilitando, dessa maneira, um ambiente de respeito e de aprendizagem significativa.

14.3.2 Ensino Religioso na Escola não é doutrinação

A tradição educacional brasileira está marcada pela falta de conhecimento da distinção entre o Ensino Religioso e a doutrinação/catequese. Essa prática religiosa deve acontecer no espaço da própria instituição religiosa e não no ambiente escolar. Na escola, o Ensino Religioso assume caráter histórico e científico, jamais espaço de doutrinação.

O/a professor/a, ao desencadear o processo de ensino, deve estar atento à realidade cultural e religiosa local, regional e nacional. Precisa evitar o perigo de equiparar e igualar as opções de todas as pessoas. O/a profissional também deve cuidar para que a opção religiosa da maioria do grupo não se sobreponha e sufoque a expressão religiosa da minoria; tampouco deve permitir que algum grupo de educando/a e de professores/as utilize as aulas de ensino religioso para promover e divulgar as atividades e os pensamentos do grupo religioso a que pertence.

A escola é o espaço de aprendizagem e de reflexão sobre o conhecimento do conhecimento religioso em sua dimensão histórico-cultural. A todos os educandos, independentemente de seu credo ou de sua opção pelo ateísmo, necessita-se oportunizar a aprendizagem sobre o conhecimento religioso, pois está presente nas mais diferentes formas de expressão cultural, social e histórica.

O/a professor/a jamais deve permitir que se discrimine ou constranja alguém que se declara ateu ou que possua uma crença/tradição diferente da maioria dos estudantes.

Diversidade, alteridade e respeito devem ser foco e meta no processo de ensino e de aprendizagem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a construção da Proposta Curricular da Amplanorte parte da problematização sobre a presença do fenômeno religioso no ambiente local, regional, nacional e internacional, em realidades micro e macro. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos se alicerçaram nos distintos sentidos e significados de vida, bem como nas diversas ideias de divindade (s),

em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 436).

É preciso evidenciar que o Ensino Religioso, no espaço educativo, não é catequese; tem como objeto de estudo o conhecimento religioso produzido nos diferentes campos de saberes, em especial, nas Ciências Humanas e Sociais. O Ensino Religioso trabalha com

base nas orientações epistêmicas, pedagógicas e curriculares sinalizadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2017, p. 436).

14.4 ABORDAGEM SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO RELIGIOSO

Atualmente, vive-se numa sociedade marcada pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação. Os componentes curriculares podem, por meio das tecnologias digitais, tornar as práticas pedagógicas e curriculares mais geradoras de saberes e aprendizagem. A proposta curricular de Ensino Religioso da Amplanorte entende que toda produção humana, inclusive a tecnológica, pode ser usada a favor da feitura de um mundo mais humano e inclusivo. O componente curricular Ensino Religioso pode contribuir dialogando sobre a importância das tecnologias para a emancipação humana, desde que o diálogo, o respeito, o apreço ao ser humano em sua inteireza seja sempre o foco maior. É sempre o humano que precisa ser valorizado em sua essência maior, nunca a máquina. Entende-se que as tecnologias estão a serviço do ser humano e nunca ao contrário. Entende-se como Rodrigues (2015) que a proposta de Educação Básica brasileira visa a contribuir para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a fim de formar para a cidadania e favorecer a sua inserção na sociedade, de tal forma que seu processo informativo e formativo contribua para com os estudos posteriores e o mundo do trabalho.

Especialmente nos nove anos do Ensino Fundamental, ocorre o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, assim como a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade, promovendo o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta o social. Nessa direção, os saberes e fazeres em Ensino Religioso, por meio do uso das tecnologias digitais, podem ser ainda mais atrativos e

dinâmicos diante da riqueza histórica, antropológica e sagrada já sistematizada pela sociedade informacional.

14.5 ABORDAGEM SOBRE AS UNIDADES TEMÁTICAS DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

Para o trabalho pedagógico com o componente curricular Ensino Religioso, os docentes levarão em conta os objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, com foco na aprendizagem dos estudantes, o planejamento, as estratégias de ensino escolhidas e os conteúdos selecionados deverão buscar:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436)

Não é mais possível gerar aprendizagem no Ensino Religioso numa perspectiva bancária de Educação. O docente do Ensino Religioso precisa conhecer com profundidade a sua área, mas ter a humildade suficiente para entender que é da curiosidade e da pergunta que flui o desejo de aprender e conhecer e não das respostas prontas e do ensino hermético de conteúdo.

Numa leitura de Caron (2005) entende-se que, a partir da Lei nº 9.475/97, de 22 de julho de 1997, o Ensino Religioso passa a ser compreendido como “uma área de conhecimento que afirma a abertura do ser humano ao Transcendente, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do cidadão em suas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo”. No processo da educação, o Ensino Religioso tem sua parcela de contribuição para a formação do cidadão, independente da raça, cor, cultura e religião ao direito de participação na construção do exercício da cidadania

Tais desafios possibilitam entender o currículo e a prática pedagógica em Ensino Religioso no Ensino Fundamental mergulhados em relações de alteridade, diálogo e respeito. Pode-se afirmar que a profissão de professor e conseqüentemente, a docência em

Ensino Religioso é pautada essencialmente nas relações humanas. Nessas relações, nota-se que a criança/estudante não é, portanto, mero consumidor da aula ou puro e simples objeto de trabalho do professor, mas é, principalmente, sujeito ativo da atividade de ensino, sempre intencionalmente planejada.

Com foco na aprendizagem, as unidades temáticas e objetos de conhecimento do componente curricular Ensino Religioso permitem ao professor trabalhar de forma interdisciplinar. Nesse sentido, as discussões das Tradições Religiosas judaico-cristãs, religiões ocidentais, orientais, afro-brasileiras e indígenas, Judaísmo, Cristianismo (Catolicismo e Protestantismo, Pentecostalismo, Ortodoxismo) Espiritismo (Kardecismo), Hinduísmo, Budismo, Islamismo, Taoismo, Confucionismo, Wicca, Jainismo, Xintoísmo, Candomblé, Umbanda, Religiões indígenas, dentre outras podem ser alvo de análise não somente do professor de Ensino Religioso, mas dos demais professores componentes curriculares da Educação Básica, sempre em projetos de parcerias. Projetos integrados e trabalho colaborativo podem ser uma realidade no fazer pedagógico do ensino fundamental.

14.6 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2017, p.437)

14.7 ABORDAGEM SOBRE OS OBJETOS DO CONHECIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

Para os professores da Amplanorte, o trabalho com os objetos de conhecimento exige alguns compromissos pedagógicos. Destaca-se a necessidade do planejamento

intencional de cada aula com muito cuidado, levando-se em conta a diversidade cultural religiosa, presente em cada unidade escolar. Cada aula deve ser pensada numa perspectiva plural e de respeito aos que acreditam ou não no fenômeno religioso. As aulas são nutridas pela história e pela ciência e nunca pela fé ou doutrinação de quem quer que seja. Uma avaliação deve ser embasada cientificamente, reconhecendo o potencial de aprendizagem de cada estudante nas aulas de Ensino Religioso. Nessa direção, os objetos de conhecimento em Ensino Religioso colaboram para a formação humana dos estudantes e estão sintonizados com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. Entende-se que aulas em Ensino Religioso e o trabalho com os objetos de conhecimento se fundamentam em princípios da pesquisa colaborativa na Educação Básica. Estudantes e professores debatem e refletem sobre temas importantes do conhecimento religioso na atualidade e com isso crescem juntos em novos olhares e possibilidades de ver e fazer o mundo. Seguindo esse caminho é que se considera importante problematizar os objetos de conhecimento do Ensino Religioso estabelecendo um *link* com as diversas áreas do conhecimento. A ideia central é deflagrar uma efetiva integração entre ensino e aprendizagens significativas, contribuindo para o reconhecimento de todos os sujeitos que compõem o cenário da escola como agentes históricos e partícipes da produção cultural. Dessa maneira, compreende-se que se estabelece uma fértil relação entre o Ensino Religioso e as outras áreas e componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, estando esse componente curricular a serviço de uma educação que é vida.

14.8 ABORDAGEM SOBRE AS HABILIDADES DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

Foram apontadas, com base nas vivências dos Professores de Ensino Religioso da Amplanorte, as dimensões fundamentais nos processos de Ensinar e Aprender Ensino Religioso na Contemporaneidade:

a) O ensino religioso parte do respeito aos diferentes e às diferenças, não ensina a fé e as crenças de cada um como forma de proselitismo, mas respeita a fé, crenças e sonhos de cada aprendiz nos contextos educativos.

b) É do humano o sonho, o projeto a ousadia. Desse modo, a busca pelo sentido da vida faz parte da história da humanidade. Para viver, é preciso sonhar, colocar-se na possibilidade de fazer e viver de forma mais inclusiva.

c) O professor do Ensino Religioso é também um mediador. Precisa realizar práticas curriculares que oportunizem a aprendizagem para todos. As aulas de Ensino Religioso podem ser vivências de aprendizagem que partam da escuta atenta, do diálogo permanente e da leitura crítica e criativa dos conceitos deste componente curricular.

d) O respeito é uma categoria central para o Professor de Ensino Religioso. Entende-se que práticas pedagógicas autoritárias e lineares, centradas apenas na transmissão bancária dos conteúdos não se coadunam com o Ensino Religioso na contemporaneidade.

e) O Ensino Religioso aborda a vida em todas as suas dimensões. O amor à própria vida, aos semelhantes e aos seres vivos adquire significado especial quando se pensa num componente curricular que prioriza a alteridade e a diversidade como elementos fundamentais do trabalho pedagógico.

f) A dimensão do sagrado numa perspectiva mais ampla é um ponto de convergência para se estudar e refletir sobre o fenômeno religioso numa perspectiva que valorize toda a diversidade cultural religiosa, presente no contexto escolar.

g) As crenças dos diferentes povos e tradições são elementos de estudo do Ensino Religioso sempre numa perspectiva histórica e antropológica. Ninguém respeita aquilo que não conhece.

h) O professor de ensino religioso precisa pautar-se numa pedagogia da pergunta. Considerando a diversidade presente no contexto escolar, deve valorizar a curiosidade e o questionamento dos estudantes na Educação Básica.

i) A dimensão cultural é fundamental no trabalho educativo do componente curricular do Ensino Religioso. O ser humano produz e se apropria da cultura é isso não é diferente nas práticas curriculares do Ensino Religioso.

j) A interculturalidade é um conceito importante para quem leciona Ensino Religioso. Numa sociedade multicultural, é preciso exercitar a ética, o diálogo e o apreço na perspectiva do respeito aos diferentes e às diferenças. O Ensino Religioso, numa perspectiva intercultural no contexto escolar, luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação.

Numa leitura da Base Nacional Comum Curricular no Ensino Fundamental, destaca-se:

O Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. (BRASIL, 2017, p. 436)

14.9 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO.

Numa leitura de Rodrigues (2015), os professores da Amplanorte consideram a sala de aula enquanto síntese de singularidades e diferenciações das riquezas culturais do país. É na sala de aula que podem ser criadas situações de ação e interação reflexiva de crianças e jovens sobre os conceitos e significados de ser humano e sociedade de todos os componentes curriculares e, em especial, do Ensino Religioso. Nessa direção, os processos de planejamento e de avaliação caminham de mãos dadas numa intencionalidade docente que tem como foco a aprendizagem de todos os estudantes da Amplanorte.

O grupo participante da proposta de Ensino Religioso da Amplanorte entende que do professor precisa desenvolver um trabalho pautado em uma organização intencional e sistematizada. Cada aula em Ensino Religioso deve ser pensada com muito carinho, dedicação e competência, considerando os objetos de conhecimentos, unidades temáticas e habilidades escolhidas pelo grupo e indicadas nesta proposta.

Uma aprendizagem integral em Ensino Religioso não objetiva apenas capacitar o estudante para entender o funcionamento do mundo e, com isso, resolver problemas de ordem prática, posto no cotidiano do existir humano. Não é apenas um aprender a fazer, mas, sobretudo, a conviver sendo o respeito a mola propulsora de qualquer relação social.

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso tem muito a contribuir. A finalidade do Ensino Religioso não é de iniciação a uma confissão, não é doutrinação. Sua principal tarefa é o combate a qualquer forma de discriminação e preconceito diante da vida e do sagrado.

Conforme Junqueira (2002), o Ensino Religioso propõe-se a refletir sobre os elementos básicos que compõem o sagrado nas práticas coletivas, a partir da realidade percebida no contexto em que vivem os estudantes, para subsidiar seus questionamentos

existenciais em profundidade. Assim, para compreender um sujeito, não é possível tratá-lo unicamente como um ser racional e formal, mas também como um sujeito de quem se busca conhecer o sentido da existência.

Assim, depara-se com o Ensino Religioso como componente curricular que não propõe catequese ou qualquer forma de proselitismo, mas toma o estudo do conhecimento religioso e do sagrado como fundamentação para o processo de ensino e aprendizagem. Pensa-se, dessa forma, em um processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e de ler a vida. A interação por meio do diálogo, em um processo dinâmico marcado pelo respeito, leva ao conhecimento produzido por diferentes tradições religiosas. Por esse motivo, as diferentes manifestações do sagrado são abordadas por este componente curricular visando ao entendimento da diversidade religiosa e de sua complexa composição.

Nesse caminhar, a avaliação em Ensino Religioso da Amplanorte leva em consideração a fundamentação teórica mais ampla da proposta. Acontece de forma processual, e com foco nas habilidades e aprendizagens do estudante durante a trajetória curricular do Ensino Fundamental.

14.10 QUADRO COM OS ANOS ESCOLARES, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO RELIGIOSO

ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|---|--|
| Identidades e Alteridades | <p>O eu, o outro e o nós.</p> <p>Minha história</p> <p>Autoestima</p> <p>Imanência e Transcendência</p> <p>Gostos, desejos, sonhos e costumes de cada um.</p> | <p>Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.</p> <p>Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.</p> <p>Identificar-se como ser humano que traz consigo, suas vivências e experiências.</p> <p>Amplanorte.</p> <p>Valorizar e acolher as pessoas e seus nomes. Amplanorte.</p> <p>Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.</p> <p>Valorizar a diversidade de formas de vida.</p> <p>Refletir que as pessoas aprendem e são capazes de ousar. Amplanorte.</p> |
| Manifestações Religiosas | <p>Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.</p> | <p>Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.</p> <p>Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | Identificar as diferentes manifestações religiosas, presentes nas famílias e município. |
|--|--|---|

ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|---|---|
| Identidades e alteridades | <p>O eu, a família e o ambiente de convivência.</p> <p>Escola</p> <p>Comunidade</p> <p>Igrejas</p> <p>Formas de organização familiar</p> <p>Regras de convivência</p> | <p>Reconhecer os diferentes espaços de convivência.</p> <p>Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.</p> <p>Nomear os diversos espaços de convivência, no entorno da escola, que estão a serviço da comunidade.</p> <p>Apontar regras de convivência iniciando-se pela sala de aula e espaço escolar.</p> <p>Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).</p> <p>Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.</p> |
| | <p>Memórias são símbolos</p> <p>Formas de registro de memória</p> | <p>Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações,</p> |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| | <p>Fotos</p> <p>Músicas</p> <p>Narrativas</p> <p>Álbuns</p> <hr/> <p>Símbolos religiosos</p> <p>Importância dos símbolos – o que são e para quem servem</p> | <p>tradições e instituições religiosas.</p> <p>Dialogar sobre o significado dos símbolos religiosos de pessoas e grupos, iniciando pela sua realidade e da turma.</p> |
| <p>Manifestações religiosas</p> | <p>Alimentos sagrados</p> <p>Quais são e seus significados</p> | <p>Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Compreender o valor dos alimentos, a diversas culinárias, local, regional e nacional e a importância de não desperdiçar nenhum alimento.</p> |

ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|--|---|
| Identidades e alteridades | <p>Espaços e territórios religiosos</p> <p>Espaços e territórios religiosos da região e do município</p> | <p>Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.</p> <p>Localizar os espaços e territórios de diferentes culturas, tradições e movimentos religiosos do município.</p> |
| Manifestações religiosas | <p>Práticas celebrativas</p> <p>Cerimônias</p> <p>Orações</p> <p>Festividades</p> <p>Peregrinações</p> | <p>Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.</p> <p>Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.</p> <p>Reconhecer que as indumentárias são expressões de identidade cultural</p> |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| | Indumentárias religiosas | de um determinado grupo religioso. Amplanorte. |
|--|--------------------------|--|

ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|--------------------------|--|--|
| Manifestações religiosas | Ritos religiosos | Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. |
| | Ritos de iniciação | Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. |
| | Ritos de passagem | Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. |
| | Nascimento, casamento e morte. | Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. |
| | Presença das manifestações religiosas na região e no município | Apontar os diversos rituais cotidianos como celebrações de aniversário, formaturas, etc. |
| | Representações religiosas | Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas |

| | | |
|---|---|---|
| | na arte Pinturas Imagens Fotografias Arquiteturas Esculturas Músicas Danças Teatros | (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. Identificar as diferentes representações de expressão artística no ambiente familiar, na escola e na comunidade. |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Ideias (s) de divindade | Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas. |

ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|--|---|
| Crenças religiosas e filosofias de vida | <p>Narrativas religiosas</p> <p>Acontecimentos sagrados e existências de diferentes culturas</p> <hr/> <p>Mitos nas tradições religiosas</p> <p>Concepções de mundo</p> <p>Natureza</p> <p>Ser humano</p> <p>Divindades</p> <p>Vida</p> <p>Morte</p> <hr/> <p>Ancestralidade e</p> | <p>Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.</p> <p>Compartilhar experiências de amizade, respeito e trabalho em equipe.</p> <p>Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p> <p>Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.</p> <p>Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.</p> <p>Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p>Valorizar os idosos, registrar suas memórias na família e na comunidade.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | tradição oral Contação de história Escuta de idosos Relatos de experiências das diferentes crenças e tradições. | |
|--|--|--|

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO

| Unidades temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|--|--|
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados | Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). |
| Identities e alteridades | Ensinamentos da | Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| <p>Relação ser humano e natureza</p> | <p>tradição escrita</p> <p>Símbolos e Mitos Religiosos</p> <p>O eu, o outro e nós.</p> <p>Relação ser humano e sociedade</p> <p>Formas de pensar e agir</p> <p>Ecumenismo</p> <p>Família e ambiente de convivência</p> <p>Crenças</p> <p>Relação sagrado natureza</p> | <p>maneiras diversas.</p> <p>Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.</p> <p>Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.</p> <p>Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.</p> <p>Refletir que os símbolos religiosos podem ter sentidos diferentes para as pessoas.</p> <p>Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.</p> <p>Respeitar a relação ser humano, natureza e sagrado no contexto local e regional.</p> <p>Compreender a importância do meio ambiente para as (diversas) tradições e/ou culturas religiosas.</p> |
|--------------------------------------|---|---|

ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|--|--|
| Manifestações religiosas | <p>Místicas e espiritualidades</p> <p>Contestado e Religiosidades</p> <hr/> <p>Lideranças religiosas</p> <p>Espaços e territórios Religiosos.</p> <p>Práticas celebrativas</p> | <p>Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).</p> <p>Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.</p> <p>Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.</p> <p>Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.</p> <p>Localizar os espaços e territórios de diferentes culturas, tradições e movimentos religiosos do município.</p> |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | <p>Princípios éticos e valores religiosos</p> <p>Autoconhecimento</p> | <p>Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.</p> <p>Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. Reconhecer o direito à liberdade de consciência,</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Liderança e direitos humanos Noções de direitos humanos | crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. |
|--|--|---|

ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|--|---|
| Crenças religiosas e filosofias de vida Universo simbólico religioso | Crenças, convicções e atitudes. Fanatismo religioso Doutrinas Religiosas | Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos. Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. |
| Valores universais ao | Crenças, filosofias de vida e | Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem |

| | | |
|--------------------|--|---|
| fenômeno religioso | <p>esfera pública.</p> <p>Tradições religiosas, mídias e tecnologias.</p> <p>Arte</p> <p>Arquitetura</p> <p>Cantos e poemas</p> <p>Respeito e tolerância</p> <p>Questões sociais: bullying, drogas, discriminações e preconceitos.</p> | <p>influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).</p> <p>Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.</p> <p>Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.</p> <p>Refletir sobre laicidade na relação entre Estado e Religião.</p> <p>Identificar os movimentos sociais e religiosos que contribuem para promoção social e a inclusão.</p> <p>Refletir em que medida a presença religiosa interfere no cenário político brasileiro na atualidade</p> <p>Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.</p> <p>Discutir como as tradições religiosas são afetadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as</p> |
|--------------------|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p>Pesquisar a diversidade musical nas tradições e/ou culturas religiosas.</p> <p>Discutir as questões sociais que interferem no contexto escolar e na sociedade.</p> |
|--|--|--|

ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|---|---|
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Imanência e transcendência Ateísmo | <p>Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.</p> |
| Direitos humanos e legislação | Vida e morte | <p>Reconhecer a capacidade humana de expressar sua crença sem necessariamente estar vinculada a qualquer grupo religioso.</p> <p>Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.</p> |
| Conflitos sociais | Princípios e valores éticos Declaração Universal dos | <p>Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Direitos Humanos Constituição Federal</p> <p>Xenofobia Machismo Questões de gênero Violências Cultura da Paz</p> | <p>(ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).</p> <p>Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.</p> <p>Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.</p> <p>Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.</p> <p>Identificar os direitos humanos presentes na Declaração Universal e na Constituição Federal.</p> <p>Identificar e discutir sobre os direitos fundamentais de todo ser humano.</p> <p>Refletir sobre práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.</p> |
|--|---|---|

Assim tecida por muitas mãos a proposta da Amplanorte entende que a educação é laica e que os saberes e fazeres do componente curricular Ensino Religioso contribuem na feitura de uma escola, mais democrática e inclusiva.

14.11 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

_____. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. p. 15824.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Resolução nº 04/10.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

CARON, Lurdes. Ensino religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. *In:* FUCHS, Henri Luiz et al (Org.). **Ensino religioso na escola: bases, experiências e desafios.** São Leopoldo: Oikos, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Ed

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso.** Curitiba, IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, Lílian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro.; JUNQUEIRA, Sergio. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso.** Curitiba: IBPEX, 2009

_____.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José (organizadores). **Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso — formação inicial para um profissional do ensino religioso.** Florianópolis: Insular. 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 89.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1998.

TECNOLOGIAS DIGITAIS



15 TECNOLOGIAS DIGITAIS – PROPOSTA CURRICULAR AMPLANORTE

Prof. Dr. Claudio Henrique da Silva

15.1 INTRODUÇÃO

A incontestável presença das tecnologias e mídias na vida humana do século XXI tem sido um diferencial na forma como a comunicação e seu alcance tem se apresentado na atualidade. A velocidade com que as inovações acontecem também provoca reflexões sobre a presença das tecnologias nas práticas pedagógicas, além de suscitar questionamentos sobre a formação continuada dos professores no sentido de apoiar seu trabalho cotidiano em sala de aula.

Diante do grande avanço tecnológico e digital na atualidade, bem como da necessidade do sistema de ensino de adaptar-se a essa realidade, o conhecimento tecnológico passa a ser um agente educacional importante para o desenvolvimento na comunicação entre os alunos e professores, tendo como fundamento compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica (BRASIL, 2017).

As competências apresentadas na BNCC carregam as TDICs para dentro do universo escolar, para serem usadas em todas as disciplinas, justamente por serem passíveis de aplicação em cada competência curricular. O processo de construção das habilidades do ensino desejado acontece na aquisição das aprendizagens e na troca de saberes que é constante no mundo real e virtual. A cultura desta era digital e tecnológica deve estar presente em todas as disciplinas, e os educadores devem poder utilizar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, considerando-as em sua metodologia de forma eficaz e crítica, aprimorando as aulas e tornando-as mais bem sucedidas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.69) “TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc., mas também para fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.”.

A inserção das TDICs alia-se aos processos educacionais e a suas práticas como novas formas de ensinar e aprender e cabe à escola incluir no seu papel social um novo escopo, o de fomentar uma reflexão sobre o uso ético, objetivo e coerente dessas ferramentas. Alicerçados nessa conjectura, plugam-se os pilares da educação, apontados por Jacques Delors em seu relatório Educação, um tesouro a descobrir: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e corresponsabilizar na prática pedagógica quanto a que aprender, como aprender, para que aprender e porque aprender ou o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e porque ensinar.

O professor deve procurar ferramentas, novos meios de proporcionar atividades educativas que levem o aluno ao aprendizado, pois se acredita que os professores devem buscar novos conhecimentos e partilhar com seus educandos essas visões de inovações e desafios, que para eles (alunos) significará maior autonomia.

15.2 PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DAS TDICS NA EDUCAÇÃO

Levy (1995) menciona que a difusão e a acumulação do conhecimento, a produção científica e o tempo passam a exigir o desenvolvimento de novas habilidades de comunicação, interpretação acesso às informações, e, por isso, a informatização dos sistemas surge para minimizar distâncias, proporcionar trocas de experiências e construir novos conhecimentos em alguns segundos e com alguns “cliques”.

Conforme Ramal (2005) as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) alteraram totalmente as práticas sociais no contexto econômico, cultural, político, científico, religioso, cultural e até mesmo no lazer. Todas essas possibilidades certamente modificaram a relação do sujeito com o saber, pois novas formas de assimilação, de produção, de acumulação e de transmissão do saber se apresentaram e com elas novas tecnologias cognitivas foram sendo exigidas e desenvolvidas. Aprofundando tal reflexão, Sousa (2011, p.76) comenta que “a educação, tendo como suporte as tecnologias, é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a completude do ser humano, dentro dos moldes do pensamento equânime, bem diferente do processo de exclusão presente na história da humanidade”.

As Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) provocam também a transformação de percepção do tempo, ou seja, nas sociedades orais a transmissão do conhecimento se fundamentava na repetição; nas sociedades letradas o tempo passa a ter um caráter linear e histórico; já nas sociedades da informática, o tempo faz com que as informações sofram constantes mudanças e atualizações.

O homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada um ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1993, p.9) Nesse sentido, a interação com as TDIC contribui para o desenvolvimento do cognitivo e a interação com o outro, com o objetivo de inserir as mídias como uma ferramenta facilitadora do fazer pedagógico, tornando professores e alunos agentes ativos, partícipes e como cidadãos emancipados, agindo com ética, crítica, responsabilidade e liberdade de se expressar e comunicar.

Tecer redes de conhecimento na escola significa assumir a ótica da interação e da colaboração entre alunos, professores, funcionários, dirigentes, especialistas e comunidade. Nessa perspectiva, o professor trabalha junto com os alunos e os incentiva a colaborarem entre si, o que segundo Masetto (2000, p. 141) favorece

uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. Enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem.

Para incorporar a TDIC na escola, é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, as teorias educacionais, a aprendizagem do aluno, a prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade. Essa mudança torna-se possível ao propiciar ao educador o domínio da TDIC e o uso dela para inserir-se no contexto e no mundo, possibilitando-o representar, interagir, refletir, compreender e atuar na melhoria de processos e produções, transformando-se e transformando-os.

Nesse contexto, é importante considerar propostas que empoderem os professores e propiciem a vinculação e otimização do uso de tecnologias nas instituições de ensino, como as que se sugerem abaixo:

- Propiciar aos discentes, conscientização do uso das tecnologias de forma responsável e crítica;
- Viabilizar capacitação e qualificação tecnológica para os profissionais de educação;
- Incentivar e desburocratizar o uso de ferramentas digitais por parte dos docentes nas salas de aula;
- Implantar infraestrutura tecnológica adequada nas escolas;
- Apoiar a criação de recursos pelas escolas que utilizam as TDICs de maneira que efetivem troca de experiências inovadoras.

Tais práticas também poderão conduzir a educação tecnológica no caminho de tendências futuras das TDICs na educação:

- Aplicativos educacionais; os professores podem passar tarefas relacionadas ao aplicativo, incorporá-los durante a aula ou mesmo utilizá-los como forma de colocar em prática o que foi estudado para a turma.
- Ensino personalizado e colaborativo; utilizar uma plataforma de ensino que se adapta às necessidades e interesses do aluno, com conteúdos voltados para atender a demandas específicas.
- Gamificação; acrescentar elementos dos games em tarefas consideradas comuns. Ao usar elementos como rankings, missões e tarefas encontrados nos jogos, despertando o interesse no ensino e aprender brincando.
- Ensino híbrido: o uso estrito de livros e quadro negro vem se tornando cada vez mais raro e mais defasado. Hoje, existe uma tendência muito forte de adotar o ensino híbrido, que mistura o ensino online com o off-line.

15.3 ABORDAGENS SOBRE TEMAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Pensar o uso das novas tecnologias digitais de forma cada vez mais associada ao projeto pedagógico vem sendo desafiante e cada vez mais debatido nas instituições de ensino.

Para isso, diversos assuntos necessitam ser debatidos, como:

- Inovação Tecnológica;
- Tipos de Tecnologias;
- Uso das Tecnologias no ensino;
- As tecnologias como recurso pedagógico;
- Tecnologia a favor dos alunos portadores de necessidades especiais;
- Tecnologia como estratégia de ensino;
- Dificuldades na utilização das ferramentas digitais em sala de aula;
- Infraestrutura e problemas com a conectividade;
- Surgimento das TICs;
- Evolução das TICs no sistema social e educacional;
- Gêneros textuais (e-mail, blogs, hipertexto (produção coletiva), sites de pesquisa;
- Aplicativos educacionais;
- Tecnologias para Linguagem Oral e Escritas;
- Ferramentas da Internet;
- Diversidade de sites de informações;
- Sites seguros;
- Redes sociais;
- Privacidade (uso da imagem e outros dados nas redes sociais).

No Brasil, as políticas públicas de amplitude nacional na área da educação têm se voltado para o uso do digital (inclusão tecnológica, alfabetização e letramento digital, informática educativa...) a fim de integrar e coordenar serviços de comunicação e informação, porém percebe-se que ainda não é a realidade de muitas regiões.

A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8). De acordo com Rosi Rico, no texto Cultura Digital também é competência presente na BNCC (RICO, 2019, p.34).

Os alunos precisam desenvolver (até o fim do Fundamental):

- Utilização de ferramentas digitais: precisam ser capazes de usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir.
- Produção multimídia: utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas.
- Linguagens de programação: usar linguagens de programação para solucionar problemas.
- Domínio de algoritmos: compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões.
- Visualização e análise de dados: interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números.
- Mundo digital: entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais.
- Uso ético: utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, sendo capaz de comparar comportamentos adequados e inadequados.

Atentos a isso, o paradigma de que as TDICs são meramente recursos de ensino precisa ser superado. Ademais, o entendimento de que essas ferramentas possibilitam significado e integração colabora para romper legislação e receios. As tecnologias de informação e comunicação vêm presente e ativamente desafiar o processo educacional, acelerando e transformando o mundo pedagógico diretamente na prática dos educadores, no que se refere à forma com que é usada essa tecnologia no espaço escolar.

A escola ainda é, para a sociedade, responsável pela transmissão do conhecimento, e isso quer dizer que nela passa todo tipo de conhecimento e novas práticas de comunicações, para isso a escola precisa estar se reinventando para acompanhar as transformações sociais do momento. Para Mendes, “O mundo de hoje apresenta desafios tão novos e imprevisíveis que se faz necessário repensar o modo como educamos as futuras gerações.” (2012, p. 17). Mesmo com toda essa tecnologia chegando hoje à porta da escola, cabe ao professor o importante papel de se atualizar dentro das novas tendências, pois há necessidade de alfabetização nas diferentes modalidades, até porque a escola tem também função social para

a cidadania. Contudo, ainda é necessário avançar pedagogicamente nesse processo de informatização e perceber como ele vai se efetivar dentro de cada área do conhecimento no âmbito escolar.

Mesmo com todas as vantagens que as TIC podem proporcionar à relação didático-pedagógica, parece haver certo descompasso presente na realidade vivenciada por professores e alunos nas escolas públicas para a sua inserção nas práticas escolares. Isso porque “ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TIC aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TIC nas escolas.” (BARBOSA, 2014, p.28).

A educação do cidadão não pode estar alheia ao contexto que se apresenta hoje no mundo virtual socialmente partilhado, onde a escola não deve seguir na contramão da evolução, que requer formação para o progresso. Esses recursos tecnológicos, quando bem incorporados às metodologias de cada professor, irão constituir novas abordagens pedagógicas, formando uma aliança entre aprendizagens, competências e habilidades que deseja desenvolver com seus alunos. Ao professor cabe a responsabilidade da construção do conhecimento, revisando, ampliando de forma democrática, com trocas de experiências com os alunos. COSTA (2016, p.13) constata que:

A escola deve valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo. Antes o educador se limitava apenas alguns métodos e recursos para ensinar, hoje precisa sempre estar se aperfeiçoando e inovando seu material de aula, elaborando atividades diferentes, organizando espaços que proporcionem um desenvolvimento escolar satisfatório.

Rios (2019) por sua vez, comenta que:

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. (n.p)

Diante disso, cabe reafirmar que se faz necessária a construção de uma nova postura educacional por parte dos profissionais de educação, atualizando-se e fazendo uso das TICS em sua prática pedagógica. Hoje, o professor precisa estar sempre em aperfeiçoamento, elaborando atividades diferenciadas e atraentes. É fundamental que o currículo escolar possibilite conexão entre educador e educando para alcançar os resultados de qualidade entre os conteúdos e a tecnologia disponível para cada disciplina, de forma transversal.

Para implantar o uso das tecnologias, é necessária a preparação dos professores para incorporá-las na sua prática pedagógica, com os profissionais aprendendo a utilizar e dominar com segurança essa tecnologia no planejamento de suas aulas. É preciso que se adaptem à proposta da BNCC para que contribuam diretamente na qualidade de vida escolar do aluno de forma consciente e responsável.

A preocupação com as transformações que a tecnologia produz na sociedade está expressa na BNCC. A inclusão de uma competência geral relacionada às tecnologias digitais reforça a necessidade de reduzir as desigualdades criadas pela falta de acesso e pelo uso limitado das tecnologias. A preparação para os desafios do mundo contemporâneo passa pela capacidade de usar bem as tecnologias. Na BNCC, priorizou-se a inclusão de uma competência geral e que aparece transversalizada em habilidades de todos os componentes curriculares. Ela é apresentada da seguinte forma (BRASIL, 2017, p. 9):

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

Dessa forma, optou-se por não desdobrá-la, mas identificar temas, conhecimentos e habilidades que possam ser trabalhados para que se alcance e seja desenvolvida em geral ao longo do processo formativo dos alunos. Também não se considera trabalhar habilidades relacionadas à competência geral 5 em separado, como disciplina ou unidade curricular. Ela deve ser desenvolvida juntamente com os outros componentes curriculares.

Sendo assim, diferentes atividades que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

- Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções;
- Mundo digital (ou tecnologia digital): envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos como virtuais;
- Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais;

Sendo assim, Cultura Digital, Pensamento Computacional e Tecnologia Digital são temas que serão explorados nesta proposta na medida em que permitem a navegação por conhecimentos diferentes e interessantes, podendo ser explorados por todas as etapas do ensino. Os conhecimentos presentes nos três temas são fundamentais para compreensão da relevância da tecnologia da educação. Promovem as habilidades e são relacionadas às práticas pedagógicas do professor, ajudam o professor em seu trabalho com os alunos. Os temas e conhecimentos que nesta proposta são apresentados aparecem organizados no currículo do CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2019), cujo documento traz indicações para avaliação, possibilitando compreender se o aluno assimilou os conteúdos trabalhados, e indica materiais de referências que podem ajudar o professor no planejamento da sua aula.

Os temas e conhecimentos elencados no currículo do CIEB atuam na perspectiva da relação dos saberes e de uma abordagem pedagógica multi e interdisciplinar, buscando práticas pedagógicas flexíveis, inovadoras e criativas a partir de matrizes curriculares. Diante disso, vale detalhar melhor os temas e respectivos conhecimentos para que se possa compreender melhor o processo.

15.3.1 Tema 1: Cultura Digital

Nesta proposta, Cultura Digital remete às relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações por meio digital, aproximando-se de outros conceitos como sociedade da informação, cibercultura e revolução digital. Nesse contexto, a compreensão de textos narrativos, sejam verbais ou não verbais, requer análise e interpretação das informações recebidas, bem como reconhecimento dos diferentes tipos de mídias envolvidas. Dessa forma, considera-se a necessidade de se trabalhar o Letramento Digital, a Cidadania Digital e Tecnologia e Sociedade como conhecimentos dentro do tema Cultura Digital:

- **Letramento Digital** - O Letramento Digital está relacionado aos modos de ler e escrever informações, códigos e sinais, verbais e não verbais, com o uso do computador e demais dispositivos digitais. Aborda o

desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos equipamentos e seus softwares com proficiência. Letramento Digital, diz respeito aos modos de ler e escrever em contextos digitais.

- **Cidadania Digital** - Esse conceito aborda o uso responsável da tecnologia pelas pessoas e contribui para o uso adequado das inovações tecnológicas que surgem. Inclui temas como acesso digital, comunicação digital, alfabetização digital, direito digital, responsabilidade digital, segurança digital etc. Refere-se ao uso responsável da tecnologia pelas pessoas.
- **Tecnologia e Sociedade** - Trata dos avanços das tecnologias da informação e comunicação e os novos desafios para os indivíduos na sociedade. Aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver. Trata dos avanços das TDICs e o significado disso para as pessoas.

15.3.2 Tema 2: Tecnologia Digital

As tecnologias digitais são recursos importantes para garantir uma Educação de qualidade. Precisa-se garantir o acesso de alunos e professores a tecnologias digitais e promover práticas pedagógicas inovadoras e ganhos na aprendizagem dos alunos em todos os níveis da Educação Básica. Já em termos de infraestrutura, o cenário ainda é desafiador e os problemas com a conectividade também são um dos maiores entraves dentro da realidade.

As competências a serem desenvolvidas no exercício da docência, ou seja, para os professores, incorporam o uso das TDIC em três níveis: a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento e a criação de conhecimentos (UNESCO, 2008). Neste contexto, os professores que utilizam as TDIC para a produção de conhecimento estão imbuídos das competências sugeridas pela UNESCO e apresentam uma trajetória de compreensão da mesma como meio no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Iannone, Almeida e Valente (2016), o conceito de currículo sempre é vinculado à intencionalidade pedagógica, assim aquele planejado e expresso nos planos de trabalho dos professores deve contemplar a avaliação dos conhecimentos ‘socialmente válidos’ com os conhecimentos da

sociedade contemporânea, entre as quais as mídias e as tecnologias digitais, impulsionando a escola para o seu tempo histórico cultural.

Contar com o apoio de professores e outros colaboradores no processo de adotar a tecnologia na escola é fundamental, afinal, são eles que irão lidar diretamente com a questão, por isso, quanto mais a favor da mudança estiverem, melhor.

Além de motivar o uso da tecnologia entre esses profissionais, é preciso ainda ajudá-los a empregá-la da melhor maneira possível. Nos cenários municipais ainda é preciso buscar melhorias, oferecendo treinamentos, capacitações, melhor infraestrutura, valorização profissional e até funcionários auxiliares para deixá-los mais seguros com o uso dos novos recursos.

Dessa forma, reforça-se que a Tecnologia Digital representa o conjunto de conhecimentos relacionados à como funcionam os computadores e suas tecnologias, em especial as redes e a internet. Muitos dos conceitos aqui compreendidos são costumeiramente tratados pela área da computação, como hardware, software, internet, sistemas operacionais, bancos de dados, dentre outros. O conjunto de conhecimentos definidos para serem abordados dentro do tema Tecnologia Digital são **Representação de dados, Hardware e Software e Comunicação e Redes**.

- **Representação de dados** - Este conceito trabalha as formas de representar informações que são utilizadas pelo computador, seja para representação de dados textuais ou para sons e imagens, por exemplo. Trabalha também as formas de organização e de recuperação das informações em bancos de dados. Aborda diferentes formas de representar informações no mundo digital.
- **Hardware e Software** - Aborda o funcionamento do computador e de seus componentes, bem como os softwares básicos necessários para seu funcionamento. Considera também a preocupação com fatores humanos para construção de interfaces de sistemas computacionais.
- **Comunicação e Redes** - Em Comunicação e Redes são trabalhados os fundamentos conceituais sobre redes e a internet, construindo conhecimentos necessários para

compreender como funcionam as redes, quais as tecnologias envolvidas e a importância da segurança da informação e da criptografia.

15.3.3 Tema 3: Pensamento Computacional

Refere-se à capacidade de resolver problemas a partir de conhecimentos e práticas da computação, englobando sistematizar, representar, analisar e resolver problemas. O Pensamento Computacional tem sido considerado como um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, à escrita e à aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos. Quatro conjuntos de conhecimentos estão organizados dentro deste tema: Abstração, Algoritmos, Decomposição e Reconhecimento de Padrões.

- **Abstração** - A abstração envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas.
- **Algoritmos** - Trabalha a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação.
- **Decomposição** - Trabalha o processo que divide os problemas em partes menores para facilitar a resolução. Compreende também a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes.
- **Reconhecimento de Padrões** - Trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente.

Como se vê, para se introduzir a Cultura Digital no ambiente escolar, o docente deve ter um nível de maturidade no mínimo básico, em nível de usuário. Ele deve compreender,

utilizar e assim criar meios de adaptar suas aulas para disseminar informações. Faz-se necessário o planejar e avaliar as habilidades relacionadas às TDIC. Deve estar ligado aos objetivos didático-pedagógicas com o propósito de ajudar o desenvolvimento integral de acordo com a proposta curricular. Assim como o docente, a escola também deve ter um nível de maturidade no mínimo básico e fazer uso constante de ferramentas digitais que auxiliem o estudante no dia a dia escolar.

15.4 ABORDAGEM SOBRE OS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES

15.4.1 Planejamento e avaliação

As novas tecnologias provocaram mudanças sociais, o desenvolvimento de novas tecnologias intelectuais e as formas de pensar e se comunicar com a sociedade em geral. Essas tecnologias criaram também novas formas de linguagem e novas formas dessas tecnologias se inter-relacionarem com a educação.

Nessa perspectiva, Lucena e Funks (2000) concordam que a escola não pode ignorar a influência que as tecnologias exercem no processo de ensino aprendizagem dos alunos, já que as tecnologias se tornam uma ferramenta pedagógica essencial e potencial para a educação.

Vale ressaltar também que não basta introduzir as TICs no processo de ensino aprendizagem e tudo estará resolvido, pois as tecnologias não modificam a prática pedagógica por si só, pelo contrário, elas apenas servem como meios de realização dessa prática, como reflexo da concepção de educação que se quer.

A tecnologia educativa não pode estar desligada da teoria de educação que envolve várias ciências. A tecnologia, como prática usada no ensino, é fruto de uma proposta político-pedagógica respaldada por conceitos que são o lastro dessa proposta. Ou seja, tanto faz o quadro de giz ou a Web, a tecnologia usada há de ser referendada para poder fazer sentido. A técnica, por si só, não forma nem o professor nem o aluno (LUCENA; FUNKS, 2000, p.20).

Atualmente, vive-se um momento histórico e social muito rico de transição de paradigmas educacionais. Nessa perspectiva, pensa-se que as TIC poderão contribuir para repensar e reconstruir a prática pedagógica, a concepção de educação, de educando e de educador. Na realidade, a maneira como se usa os recursos tecnológicos irá revelar a concepção de educação que se quer adotar, pois um mesmo recurso tecnológico pode ser usado com vistas a um ensino tradicional ou numa perspectiva mais sócio interacionista.

Grispun (1999) menciona que a maneira de garantir o uso dos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas de maneira a contribuir para a produção de conhecimento dos alunos é planejar essa utilização. Um recurso tecnológico, por mais rico, envolvente e motivador que possa ser, jamais dispensa o trabalho do planejamento do professor, o trabalho de mediação do professor. Dessa maneira, para que o uso das tecnologias possibilite a aprendizagem, o educador deve vincular esse uso aos objetivos e conteúdos propostos e à avaliação prevista. Sendo assim, é evidente que o planejamento para se utilizar as tecnologias nas aulas deverá ser interdisciplinar e promover o conhecimento pedagógico e tecnológico.

A avaliação das habilidades auxilia os docentes a acompanhar os alunos no desenvolvimento das habilidades propostas. Dessa forma, a sugestão de avaliação define aquilo que deve ser observado nos alunos e representa a evidência de que a habilidade foi ou não desenvolvida. Assim, a avaliação deverá ser contínua proporcionando sempre o acompanhamento de cada uma das habilidades que estão sendo desenvolvidas. É crucial que o professor acompanhe todo o desenrolar das atividades e também que avalie constantemente todo o processo. A avaliação deve estar totalmente associada ao planejamento das atividades que envolvam a utilização das TDICs ou o desenvolvimento da competência específica acerca delas, zelando também pela transversalidade em relação a todas as outras competências expressas na BNCC.

Em resumo, a utilização de qualquer recurso de tecnologia digital requer planejamento prévio e deve estar vinculada aos objetivos didático-pedagógicos previamente estabelecidos, isto é, deve ter propósito e ajudar no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na proposta curricular. Além disso, as habilidades relativas ao desenvolvimento da Competência 5 da BNCC deverão ser desenvolvidas e avaliadas juntamente com as outras habilidades, em cada componente curricular. ”

15.4.2 Formação docente

Para que toda a proposta se efetive no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem escolar, algumas questões tornam-se impulsionadoras para esse propósito, sendo elas:

- Pensar uma prática docente que propicie a autoria individual e coletiva (de professores e alunos) a partir do uso da TDIC;
- Refletir sobre o trabalho em um contexto onde as TDIC se apresentam cada vez mais inseridas nos afazeres diversos, com perspectivas de ampliação;
- Considerar a prática de ensino e aprendizagem em um ambiente informatizado, onde os alunos devem aprender a buscar, a selecionar e a organizar dados e informações no processo de construção do conhecimento nos diversos campos do saber, assim como a formação ética e de consciência social;
- Desafiar o professor a pensar na possibilidade de romper com as práticas estabelecidas e a reconfigurar sua inserção e ação no mundo das tecnologias digitais.
- Proporcionar que professores e alunos discutam e organizem as possibilidades e limites do uso das TDICs, bem como, o acompanhamento e análise dos resultados das aplicações das atividades, progressos, critérios e procedimentos utilizados.

Sendo assim busca-se por possíveis respostas sobre o papel das ferramentas tecnológicas nos contextos sociais e educacionais e ainda as suas implicações na prática pedagógica.

Dessa forma, entende-se que para que as TDICs sejam realmente incorporadas à prática pedagógica e tornem-se instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem, é preciso um trabalho formativo de subsídios teóricos e práticos para que os professores possam repensar suas práticas e experimentar novas possibilidades pedagógicas.

Nesse sentido, habilidades e competências precisam ser aprimoradas pelos professores para manterem-se atualizados e progredirem profissionalmente.

As novas tecnologias da informação e comunicação inseridas no meio educativo nos remetem a uma visão educacional modelada em um novo processo de aprendizagem.

O professor não pode ser mais um repassador de informações, o seu papel ganha à complexidade da mediação crítica e é através dela que os alunos se tornarão sujeitos dos seus próprios conhecimentos. (NASCIMENTO; NASCIMENTO; 2009, p 52)

Daí a importância de as TDICs serem incorporadas na formação dos profissionais docentes o quanto antes, pois os professores que têm por objetivo alcançar as metas ambiciosas imbuídas na utilização das mesmas devem, o mais rápido possível, buscar subsídios para auxiliá-los nesse caminho.

Tendo em vista que a Amplanorte visa contemplar a utilização TICS pelos docentes como meio para facilitar tomadas de decisões em todas as áreas do conhecimento de forma a integrar as tecnologias às práticas, cabe considerar critérios de formação e avaliação de competências para professores e orientadores pedagógicos. Os critérios previstos estão distribuídos em três eixos: Pedagógico, Gestão e Cultura informática, distribuídos em cinco dimensões, as quais estão sistematizadas nos quadros 01 e 02:

Quadro 01 – Dimensões englobadas na matriz de competências para professores da Amplanorte.

| |
|---|
| Pedagógica: Efetivar as experiências de aprendizado dos estudantes, ao adquirir e aplicar as TDICS ao currículo. |
| Técnica: Dominar o uso das TDICS, para apoiar as funções de docente. |
| Gestão: Ampliar e aplicar o uso das TDICS para o gerenciamento e gestão do docente bem como do estabelecimento de ensino. |
| Social, ética e legal: Apresentar aos educandos o uso social das TDICS de forma a participarem de maneira responsável no mundo digital. |
| Desenvolvimento e responsabilidade profissional: Acessar novas práticas pedagógicas, proporcionando ao educando um aprendizado atual integrado às TDICS. |

Fonte: CIEB (2019b)

Quadro 02: Dimensões englobadas na matriz de competências para orientadores pedagógicos técnicos da Amplanorte

| |
|--|
| Pedagógica: Apoiar a integração das TDIC no cotidiano escolar e nos processos de ensino aprendizagem atendendo aos critérios de inclusão e cidadania digital. |
| Técnica: Dominar o uso das TDIC para apoiar as funções no âmbito de sua gestão. |
| Gestão: Usar as TDIC para apoiar a gestão curricular de recursos e organizacional. |
| Social, ética e legal: Construir e implementar meios com o objetivo de sustentar e melhorar o uso da tecnologia para apoiar a aprendizagem. |

Fonte: CIEB (2019b)

Tais critérios visam a melhorar e ampliar o conhecimento e habilidades de professores e orientadores pedagógicos, ampliando sua capacidade e responsabilidade de atualizar-se profissionalmente, contribuindo efetivamente no seu trabalho e integrando as TDIC ao currículo escolar.

15.5 QUADRO COM ANOS ESCOLARES, TEMAS, OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS.

Na elaboração deste quadro é importante considerar a organicidade, sequencialidade e articulação entre os anos escolares do Ensino Fundamental.

O quadro a seguir apresenta uma compilação dos temas, conhecimentos e respectivas habilidades definidas para esta Proposta Curricular da Amplanorte. Conforme explicitado no tópico 3, a definição de temas e conhecimentos foi feita a partir do Currículo de Referência do CIEB (CIEB, 2019). Sendo assim, foram incorporadas habilidades referenciadas no material citado, bem como a sua relação com outras habilidades apresentadas na BNCC. O quadro está organizado por Anos Escolares, temas, objetos do conhecimento (conteúdos) e habilidades a serem desenvolvidas.

| Ano | Tema | Conhecimento | Habilidade | Habilidade BNCC relacionada |
|-------------------|-----------------|------------------------|--|--|
| Educação Infantil | Cultura Digital | Letramento Digital | CDEILD01 – Compreender o conceito de interface. | [EI03CG05] - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. [EI03ET02] - Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. |
| | | Cidadania Digital | CDEICD01 - Explorar as diferenças do mundo digital e real | [EI03CG05] - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CDEITS01 - Reconhecer as diferenças entre os objetos dotados, ou não, de fonte de energia. | [EI03ET01] - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|---|---|
| | Tecnologia Digital | Representação de dados | TDEIRD01 - Identificar e discutir a presença de códigos em objetos do cotidiano. | [EI03ET01] - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| | | Hardware e Software | TDEIHS01 - Compreender o conceito de computador e identificar dispositivos que são computadores | [EI03ET01] - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| | | Comunicação e Redes | TDEICR01 - Compreender o conceito de internet e da transmissão de dados entre máquinas | [EI03ET02] - Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PCEIAB01 - Identificar informações importantes e descartar informações irrelevantes | [EI03ET01] - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| | | Algoritmos | PCEIAL01 - Compreender o conceito de algoritmo como uma sequência de passos ou instruções, | [EI03ET04] - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em |

| | | | | |
|--------|-----------------|----------------------------|---|---|
| | | | percebendo que existem diferentes algoritmos para resolver um mesmo problema. | diferentes suportes. |
| | | Decomposição | PCEIDE01 - Compreender o conceito de decomposição por meio do agrupamento de brinquedos, de acordo com critérios. | [EI03ET01] - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. [EI03ET05] - Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. |
| | | Reconhecimentos de Padrões | PCEIRP01 - Identificar padrões em um conjunto de objetos ou sons | [EI03ET05] – Classificar objetos de acordo com suas semelhanças e diferenças. [EI03ET01] – Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. |
| 1º Ano | Cultura digital | Letramento Digital | CD01LD01: Reconhecer e explorar tecnologias digitais | (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|--|
| | | | | adequado. (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade. |
| | | Cidadania Digital | CD01CD01: Reconhecer a relação entre idades e usos em meio digital | (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CD01TS01: Identificar a presença de tecnologia no cotidiano | (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses |

| | | | | |
|--------------------|------------------------|--|--|----------|
| | | | | lugares. |
| Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD01RD01: Classificar objetos que contêm códigos usando diferentes critérios | (EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. | |
| | Hardware e Software | TD01HS01: Conhecer os conceitos de hardware e software | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. | |
| | Comunicação e Redes | TD01CR01: Utilizar a internet para acessar informações | (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos | |

| | | | | |
|--|--------------------------|------------|---|---|
| | | | | <p>que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.</p> |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC01AB01: Compreender que os computadores não têm inteligência e apenas realizam o que é programado | (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. |
| | | Algoritmos | PC01AL01: Compreender o conceito de algoritmo como uma | (EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, |

| | | | | |
|--------|-----------------|----------------------------|--|---|
| | | | sequência de passos ou instruções, por meio de símbolos, sinais ou imagens, que pode ser executada e verificada por meio da depuração. | direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. |
| | | Decomposição | PC01DE01: Exercitar a decomposição, por meio da quebra de atividades rotineiras em diversos passos ou instruções. | (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros. |
| | | Reconhecimento de padrões. | PC01RP01: Perceber que todos os softwares são programados | PC01RP01: Identificar que todos os softwares são programados |
| 2º Ano | Cultura digital | Letramento Digital | CD02LD01: Interagir com as diferentes mídias | (EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles |

| | | | |
|--|-------------------|--|---|
| | | | vivem. |
| | | CD02LD02: Produzir textos curtos em meio digital | (EF02LP13) Planejar e produzir, mediados pelo professor, bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. |
| | Cidadania Digital | CD02CD01: Reconhecer e analisar a apropriação da tecnologia pela família e pelos alunos no dia a dia | (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. |
| | | CD02CD02: Analisar e refletir sobre a segurança de dados nos meios digitais | (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. |

| | | | | |
|--|--------------------|------------------------|--|--|
| | | Tecnologia e Sociedade | CD02TS01: Realizar pesquisas na internet, com assessoramento. | (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulem em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. |
| | Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD02RD01: Construir um sistema de representação de informações | (EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades) |
| | | Hardware e Software | TD02HS01: Conhecer o conceito de periférico como dispositivo de hardware | (EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. |
| | | | TD02HS02: Conhecer o conceito de aplicativos como diferentes tipos de software | |

| | | | | |
|--|--------------------------|---------------------|---|---|
| | | Comunicação e Redes | TD02CR01: Aprender o funcionamento de um mecanismo de busca da internet | <p>(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).</p> |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC02AB01: Reconhecer os diferentes tipos de dados | (EF02MA22) Comparar informações, mediados pelo professor, de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. |

| | | | | |
|--|--|------------|---|--|
| | | | | (EF02MA23) Realizar com assessoramento, pesquisa em universo de até 15 elementos, escolhendo até quinze variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples. |
| | | Algoritmos | PC02AL01: Compreender o uso de repetição com número fixo de iterações | (EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens ou material manipulável. |
| | | | PC02AL02: Escrever algoritmos simples em português estruturado | (EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais. (EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|---|---|
| | | | | deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. |
| | | Decomposição | PC02AL03: Compreender o que são operações relacionais | (EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. |
| | | Reconhecimento de padrões. | PC02DE01: Decompor, identificar e explicar com orientação do professor e do instrutor de informática a função das partes e sensores encontrados em dispositivos digitais e seus usos em algoritmos. | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística, respeitando o nível de maturidade da escola. (EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais |

| | | | | |
|--------|-----------------|---|---|---|
| | | | | (flexibilidade, dureza, transparência etc.), respeitado o nível de maturidade da escola. |
| | | | PC02RP01: Identificar, entender e explicar em que situações o computador pode ou não ser utilizado para solucionar um problema. | (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. |
| 3º ano | Cultura digital | Letramento Digital | CD03LD01: Investigar e experimentar novos formatos de leitura da realidade | (EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | Letramento Digital Cidadania Digital | CD03LD02: Pesquisar, acessar e reter informações de diferentes fontes digitais para autoria de | (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | documentos. | disponíveis. (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. |
| | | | CD03LD03: Usar softwares educacionais | (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. |
| | | | CD03CD01: Inteirar-se dos perigos e orientação apropriados quando da navegação em sites diversos | (EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções, com ou sem auxílio de material concreto. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>Cidadania Digital Tecnologia e Sociedade</p> | <p>CD03CD02: Conhecer as trilhas de impressões em meio digital deixadas pelas pessoas em jogos on-line, bem como a presença de pessoas de várias idades no mesmo ambiente.</p> | <p>(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> |
| | | | <p>CD03TS01: Relacionar o uso da tecnologia com as questões socioeconômicas, locais e regionais.</p> | <p>(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo</p> |

| | | | | |
|--|--------------------|--|---|---|
| | | | | doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. |
| | Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD03RD01: Caracterizar diferentes formatos de informação: número, texto, imagem, áudio e vídeo. | (EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica des-ses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais. |
| | | Representação de Dados Hardware e Software | TD03RD02: Compreender o conceito de arquivo | |
| | | | Conhecer os componentes de entrada e saída. | (EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando |

| | | | | |
|--|--------------------------|---------------------|---|--|
| | | | | listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais. |
| | | Comunicação e Redes | TD03CR01: Compreender a diferença entre re-des sem fio e cabeadas. | (EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. |
| | | | TD03CR02: Compreender noções sobre a formação das URLs (endereços de internet) | - |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC03AB01: Compreender a distinção entre dado e informação, representando-os de maneiras alternativas (números, instruções ou imagem). | (EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. |
| | | | PC03AB02: Entender que o computador utiliza números binários para representar todos os dados | (EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. |
| | | | PC03AB03: Criar diagramas/fluxogramas para expressar soluções de um problema ou facilitar sua compreensão | (EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. |

| | | | | |
|--|--|----------------|--|---|
| | | Algoritmos | PC03AL01: Descrever os algoritmos de operações aritméticas simples. | (EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | | Decomposição | PC03DE01: Decompor um algoritmo em processos menores para representação em diagramas (vide PC03AB03) | (EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. |
| | | Reconhecimento | PC03RP01: Identificar e propor | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e |

| | | | | |
|--|--|----------------------------|---|---|
| | | de padrões. | novas maneiras de interação ou interface (entrada e saída) em dispositivos computacionais | recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. |
| | | Reconhecimento de padrões. | PC03RP02: Prever o resultado de algoritmos e identificar padrões de entrada/saída | <p>(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.</p> <p>(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envol-vendo adição e subtração com números naturais.</p> <p>(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo</p> |

| | | | | |
|--------|-----------------|--------------------|--|--|
| | | | | mental. |
| 4º ano | Cultura Digital | Letramento Digital | CD04LD01: Agregar diferentes conhecimentos para explorar linguagens midiáticas | <p>(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p> <p>(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p> |
| | | | CD04LD02: Usar recursos mi-diáticos para agrupar | (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | informações para apresentações | <p>produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p> <p>(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p> |
| | | | CD04LD03: Usar simuladores educacionais | <p>(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>(EF15LP06) Releer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p> |
| | | | <p>CD04CD01: Demonstrar postura apropriada nas atividades de coleta, transferência, guarda e uso de dados, considerando suas fontes.</p> | <p>(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.</p> <p>(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro</p> |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|--|
| | | | | formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | | Cidadania Digital | CD04CD02: Selecionar e visualizar vídeos disponíveis na internet | (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista, com constante supervisão do professor, sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CD04TS01: Expressar-se usando tecnologias | (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, |

| | | | |
|--|------------------|---|---|
| | | | explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista, com constante supervisão do professor, sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |
| | | CD04TS02: Reconhecer e refletir sobre direitos autorais | (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. |
| | Representação de | TD04RD01: Conhecer o sistema de | (EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com |

| | | | | |
|--|--------------------|-------|---|--|
| | | Dados | numeração binário | números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. |
| | Tecnologia Digital | | TD04RD02: Compreender o conceito de bit e byte, assessorados pelo instrutor de informática. | (EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. (EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. |
| | | | TD04RD03: Compreender, mediados pelo instrutor de informática que as informações digitais são representadas em bytes. | (EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. |

| | | | | |
|-----------------------------|------------|------------------------|---|--|
| | | Comunicação E Redes | TD04CR01: Compreender o tráfego de informações e o conceito de largura de banda | (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. |
| Pensamento Computacional | Abstração | | PC04AB01: Entender que cada letra, número ou símbolo é representado por um padrão de caracteres. | (EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações. |
| | | | PC04AB02: Compreender que dados podem ser estruturados em tabelas para torná-los úteis e mais fáceis de manipular | (EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise. |
| | Algoritmos | | PC04AL01: Executar algoritmos simples, em português estruturado, | (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos |

| | | | | |
|--|--|--------------|--|---|
| | | | que contenham decisões que utilizam operadores relacionais e lógicos. | de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo. |
| | | | PC04AL02: Conhecer o conceito de vetores e matrizes bidimensionais | (EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | Decomposição | PC04DE01: Classificar dispositivos digitais de acordo com suas características, usos ou funcionalidades. | (EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada |

| | | | | |
|--------|-----------------|---------------------------|---|---|
| | | | | elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. |
| | | Reconhecimento de Padrões | PC04RP01: Identificar semelhanças e diferenças em situações que se repetem e aplicar iteração em um conjunto de passos ou instruções. | (EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. |
| 5º Ano | Cultura Digital | Letramento Digital | CD05LD01: Utilizar compactadores de arquivos, com assessoramento do Instrutor de Informática. | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. |
| | | | CD05LD02: Integrar os diferentes formatos de arquivos | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. |
| | | | CD05LD03: Experimentar as mídias | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e |

| | | | | |
|--|--|-------------------|---|---|
| | | | digitais e suas convergências | recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. |
| | | Cidadania Digital | CD05CD01: Distinguir informações verdadeiras e falsas, conteúdos bons dos prejudiciais, e conteúdos confiáveis. | (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. |
| | | | CD05CD02: Citar fontes e materiais utilizados, levando em consideração o respeito à privacidade dos usuários e as restrições pertinentes. | (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. |
| | | | CD05CD03: Reconhecer e refletir sobre os jogos on-line e as informações do usuário | (EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade |

| | | | | |
|--|--------------------|------------------------|---|--|
| | | | | da pesquisa e a síntese dos resultados. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CD05TS01: Expressar-se crítica e criativamente na compreensão das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e sobre a evolução da sociedade. | (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. |
| | Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD05RD01: Conhecer as medidas usuais de informação digital (byte, Kilobyte, Me-gabyte, Terabyte). | (EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. |
| | | Hardware e Software | TD05HS01: Conhecer sistemas operacionais | (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, |

| | | | | |
|--|--------------------------|---------------------|--|---|
| | | | | softwares etc.) nos processos de criação artística. |
| | | Comunicação e Redes | TD05CR01: Realizar pesquisas avançadas na internet | (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. |
| | | | TD05CR02: Compreender os critérios de ordenação dos resultados de buscadores da internet | (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC05AB01: Conhecer repre-sentações concretas para listas, filas e pilhas. | (EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas. |
| | | | PC05AB02: Entender que alguns problemas não podem ser resolvidos com computadores | (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |

| | | | | |
|--|--|--------------|--|--|
| | | Algoritmos | PC05AL01: Conhecer e utilizar algoritmos com repetições | <p>(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.</p> <p>(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.</p> |
| | | Decomposição | PC05DE01: Identificar e decompor operandos, operações e prioridades em expressões aritméticas. | <p>(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.</p> |

| | | | | |
|--------|-----------------|---------------------------|--|--|
| | | Reconhecimento de Padrões | PC05RP01: Reconhecer um padrão em um algoritmo e converter em uma função sem retorno | (EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. |
| 6º Ano | Cultura Digital | Letramento Digital | CD06LD01: Conhecer a aplicação de protocolos de segurança e privacidade em ambientes virtuais. | (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação. |
| | | | CD06LD02: Reconhecer o funcionamento de sistemas de informação. | (EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.) |
| | | Cidadania Digital | CD06CD01: Analisar as tomadas de | (EF69LP38) Organizar os dados e informações |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | <p>decisão sobre usos da tecnologia e suas relações com a sustentabilidade.</p> | <p>pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.</p> |
| | | | <p>CD06CD02: Apresentar conduta e linguagem apropriadas ao se comunicar em ambiente digital, considerando a ética e o respeito.</p> | <p>(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).</p> |

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|---|--|
| | | | | (EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CD06TS01: Analisar problemas sociais de sua cidade ou estado a partir de ambientes digitais, propondo soluções. | (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.). |
| | | | CD06TS02: Comparar sistemas de informação do passado e do presente, considerando questões de sustentabilidade econômica, política e social. | (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC06AB01: Conhecer o uso de algoritmo em pseudolinguagem e transpor para uma linguagem de | (EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se |

| | | | | |
|--|--------------|---|---------------------------------|--|
| | | | programação visual e vice-versa | um número natural qualquer é par). |
| | Algoritmos | PC06AL01: Experienciar o uso de algoritmos com desvios condicionais utilizando uma linguagem de programação visual (blocos) | | (EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). |
| | | PC06AL02: Encontrar e solucionar problemas em programas (depurar) utilizando uma linguagem de programação visual (blocos) | | (EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). |
| | Decomposição | PC06DE01: Identificar e categorizar elementos que compõem a interface de um ambiente de programação visual (menus, botões, painéis etc.). | | (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos |

| | | | | |
|--------|-----------------|---------------------------|---|--|
| | | | | e recursos convencionais, alternativos e digitais. |
| | | Reconhecimento de Padrões | PC06RP01: Identificar padrões de instruções que se repetem em um algoritmo e utilizar um módulo ou função para representar estas instruções | (EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). |
| 7º Ano | Cultura Digital | Letramento Digital | CD07LD01: Documentar e sequenciar tarefas de uma atividade ou projeto. | (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. |
| | | Cidadania Digital | CD07CD01: Demonstrar empatia sobre opiniões divergentes na web. | (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos ou polêmicos. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|---|
| | | | <p>CD07CD02: Identificar e refletir sobre cyberbullying, propondo ações.</p> | <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos ou polêmicos.</p> <p>(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.</p> |
| | | Tecnologia e Sociedade | <p>CD07TS01: Compreender os impactos ambientais do descarte de peças de computadores e eletrônicos, bem como sua relação com a sustentabilidade de forma mais ampla.</p> | <p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</p> <p>(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p> |
| | | | <p>CD07TS02: Analisar o papel da</p> | <p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da</p> |

| | | | |
|--------------------|------------------------|--|---|
| | | industrialização e dos avanços tecnológicos e sua relação com as mudanças na sociedade. | tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro. |
| Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD07RD01: Compreender o conceito de banco de dados e fundamentos da organização da informação em bancos de dados | (EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização. |
| | Hardware e | TD07HS01: Compreender princípios | (EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora |

| | | | | |
|--|--|----------|--|--|
| | | Software | básicos da interação humano-computador | <p>dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p>(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.</p> |
| | | | TD07HS02: Compreender o conceito de interface gráfica do usuário | <p>(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p>(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências</p> |

| | | | | |
|--------------------------|------------|--|--|--|
| | | | | corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos. |
| Pensamento Computacional | Abstração | PC07AB01: Conhecer o conceito de grafo e identificar instâncias do mundo real e digital que podem ser representadas por um grafo | (EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas | |
| | | PC07AB02: Identificar o uso da recursão nas diferentes áreas (Artes, Literatura, Matemática etc.). | (EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura. (EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida. | |
| | Algoritmos | PC07AL01: Experienciar e construir | (EF07MA05) Resolver um mesmo problema | |

| | | | | |
|--|--|--------------|--|--|
| | | | <p>diferentes algoritmos com repetições, utilizando uma linguagem de programação textual, identificando as semelhanças com a linguagem de programação visual (blocos).</p> | <p>utilizando diferentes algoritmos</p> <p>(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas</p> <p>(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> |
| | | Decomposição | <p>PC07DE01: Compreender que a automatização de um problema é composta pela definição dos dados (representação abstrata da realidade) e do processo (algoritmo)</p> | <p>(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.</p> <p>(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no</p> |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|--|---|
| | | | | <p>mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</p> |
| | | Reconhecimento De Padrões | <p>PC07RP01: Identificar elementos que se repetem em diferentes softwares e compreender a modularização ou reuso de algoritmos</p> | <p>(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.</p> |
| | | Letramento Digital | <p>CD08LD01: Compartilhar informações por meio de redes sociais.</p> | <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p> <p>(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de</p> |

| | | | | |
|--------|-----------------|-------------------|---|---|
| | | | | coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| 8º Ano | Cultura Digital | | CD08LD02: Gerenciar projetos digitais colaborativos usando computação em nuvem | (EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas; Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. |
| | | Cidadania Digital | CD08CD01: Compreender e analisar a vivência em redes sociais, em especial sobre as responsabilidades e os perigos dos ambientes virtuais. | (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| | | | CD08CD02: Distinguir os tipos de dados pessoais que são solicitados em espaços digitais e os riscos associados | (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. |
| | | | CD08CD03: Reconhecer e analisar problemas de segurança de dados pessoais | (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|---|
| | | | | controversos e/ou polêmicos. (EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| | | Tecnologia e Sociedade | CD08TS01: Analisar e refletir sobre as políticas de termos de uso das redes sociais. | (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. |
| | | | CD08TS02: Avaliar a escolha e o uso de tecnologias pelo ser humano em seu cotidiano | (EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. |

| | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|---|---|
| | | | | (EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. |
| | Tecnologia Digital | Representação de Dados | TD08RD01: Realizar consultas e/ou aplicar filtros em tabelas de bancos de dados | (EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. (EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC08AB01: Interpretar um algoritmo em linguagem natural e convertê-lo em linguagem de programação | (EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. |

| | | | | |
|--|--|------------|---|--|
| | | | PC08AB02: Conhecer os algoritmos de pesquisa em dados | (EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. |
| | | Algoritmos | PC08AL01: Experienciar e construir algoritmos de média complexidade utilizando uma linguagem de programação | (EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. (EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. |
| | | | PC08AL02: Usar e manipular estruturas de dados diversas | (EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. (EF08MA10) Identificar a regularidade de uma |

| | | | |
|--|---------------------------|--|--|
| | | | sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. |
| | Decomposição | PC08DE01: Compreender o conceito de paralelismo, identificando ações em algoritmos que podem ser executadas simultaneamente. | (EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. (EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes. |
| | Reconhecimento de Padrões | PC08RP01: Entender a importância da identificação de padrões (redundâncias) para a compressão de dados | (EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. |

| | | | | |
|--------|-----------------|--------------------|---|---|
| 9º Ano | Cultura Digital | Letramento Digital | CD09LD01: Criar e manter sites e blogs com conteúdo individual e/ ou coletivo | (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc. |
| | | | CD09LD02: Produzir animações digitais | (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. |
| | | | CD09LD03: Criar documentação, conteúdo e propaganda de uma solução digital. | (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio, etc. |

| | | | | |
|--|--|-------------------|--|--|
| | | Cidadania Digital | <p>CD09CD01: Analisar e refletir sobre o tempo de vivência on-line, em jogos, em redes sociais, dentre outros.</p> | <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</p> |
| | | | <p>CD09CD02: Compreender o direito digital e suas relações com o cotidiano do universo digital</p> | <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p> <p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> |

| | | | | |
|--|--------------------|------------------------|--|---|
| | | Tecnologia e Sociedade | CD09TS01: Reconhecer a influência dos avanços tecnológicos no surgimento de novas atividades profissionais | (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil. |
| | Tecnologia Digital | Hardware e Software | TD09HS01: Produzir animações a partir da sobreposição de imagens | (EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. (EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. |
| | | Comunicação E | TD09CR01: Compreender o | (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações |

| | | | | |
|--|--------------------------|--------------|---|---|
| | | Redes | conceito de criptografia e sua aplicação para segurança no tráfego de informações em redes | políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. |
| | Pensamento Computacional | Abstração | PC09AB01: Compreender e identificar em um algoritmo a necessidade de utilizar a recursividade para solucionar um problema | (EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. |
| | | Algoritmos | PC09AL01: Desenvolver algoritmos que utilizem recursão, compreendendo os efeitos do escopo de uma variável. | (EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira. |
| | | Decomposição | PC09DE01: Compreender o que são programas modulares e por que | (EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes racionais. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | incentivar sua reusabilidade, inclusive utilizando orientação a objetos. | |
|--|--|--|--|--|

Fonte: CIEB (2019)

15.6 REFERÊNCIAS

BARBOSA A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013**. 2014. Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 20/04/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CIEB. **Currículo de Tecnologia e Computação**. Disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/curriculo>. Acesso em: 17/04/2019

_____. **Notas Técnicas #8 - Competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na educação**. 2019. Disponível em http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/02/CIEB_NotaTecnica8_FEV2019.pdf. Acessado em 17/04/2019

COSTA, M. T. A. **Formação docente para a diversidade**. 1 ed. Curitiba: IESDE, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRISPUN, Miriam P. S.; et al. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNONE, L. R.; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. (2016). Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. *In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2015*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2015.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento e a era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LUCENA, Carlos e FUKS, Hugo. **A educação na era da internet: professores e aprendizes na Web.Org**. Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In* MORAM, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MENDES, Fábio Ribeiro. **A nova sala de aula**. Porto Alegre: Autonomia, 2012

NASCIMENTO, M.R.R.; NASCIMENTO, A.A. do. As tecnologias da informação e da comunicação na escola: uma questão de competência e desafio educacional. **Revista da FA7**, nº 7; v. 2, agosto/dezembro de 2009, p. 51- 60.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICO, Rosi. **Competência 5: Cultura digital**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/9/competencia-5-cultura-digital>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

SOUSA, Robson Pequeno de. **Tecnologias digitais na educação**. SciELO - EDUEPB. Edição do Kindle. Disponível em <http://books.scielo.org/id/6pdyn>. Acessado em abril de 2019.

UNESCO. **Padrões de competências em TIC para professores – diretrizes de implementação. Organização das Nações Unidas para a Educação, para Ciência e para a Cultura (Unesco), 2008**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acessado em abril de 2019.

16 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É extremamente importante que as escolas tenham a sensação de pertencimento quanto a proposta curricular que elaboraram ao longo do ano de 2019, tendo a certeza de que todo o esforço foi válido para a educação da região do planalto norte.

O movimento nas escolas a partir da implementação da proposta curricular irá traçar um novo caminho em que a instituição, a família e a sociedade irão perceber que pensar e agir de forma colaborativa trará um ganho para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De nada vale a teoria se esta não se orienta pela prática. É nessa relação dialética prática-teoria-prática, que Paulo Freire nos convida a tecer ativa e solidariamente nossa esperança de uma educação comprometida com os interesses amplos da maioria da população, com a democracia, com a justiça, com a liberdade e com os direitos da cidadania. (MULTIEDUCAÇÃO – NÚCLEO CURRICULAR BÁSICO, 1996/97).