# CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

Município de Presidente Prudente

GOVERNO DE PRESIDENTE PRUDENTE
EDUCAÇÃO

**Prefeito Municipal**

Nelson Roberto Bugalho

**Vice-prefeito**

Douglas Kato

**Secretária Municipal de Educação**

Sônia Maria Pelegrini

**Coordenadoria de Gestão Educacional**

Marcia Aparecida Pinheiro Janial

**Departamento de Gestão da Educação Infantil**

Claudiele Carla Marques Christofaro

**Departamento de Gestão do Ensino Fundamental**

Roseli Soares Furlan

**Organização geral do currículo**

Sônia Maria Pelegrini
Márcia Aparecida Pinheiro Janial
Rosiane de Fátima Ponce

**Especialistas**
Ângela Massumi Katuta
Célia Regina da Silva
Claudio Felix dos Santos
Régis Henrique dos Reis Silva
Fábio Perboni
Júlia Mazinini Rosa
Juliana Campregher Pasqualine
Ligia Márcia Martins
Marcos Vinicius Francisco
Maria Amélia Dalvi
Maria Cláudia da Silva Saccomani
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig
Paulo César de Almeida Raboni
Rodrigo Lima Nunes
Silvia Pereira Gonzaga de Moraes
Tiago Nicola Lavoura
Thiago Xavier de Abreu
Yaeko Nakadakari Tsuhako

**Coordenadores dos Grupos de Trabalho**

Alexandre Tadeu Martins Videira
Cíntia Cristina Teixeira Mendes
Dulcinéia Beirigo de Souza
Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis
Jussara Oliveto Miralha
Lane Gouvea de Oliveira Pimenta
Mara Suzete Pereira Cabral do Amaral
Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento
Silvio Sena
Simone Conceição Pereira Deák
Sonaira Fortunato Pereira
Sueli da Silva Fioramonte
Vânia Kelen Belão Vagula

**Membros dos grupos de trabalho**

Adriana Agostinho Munhoz
Adriana Cristina Fávaro Agudo Lima
Alexsandra dos Santos Menezes
Ana Lydia Sant'anna Perrone
Ana Rafaela Costa Carmona
Andréia Aparecida Pereira de Araújo André
Andréia Guilhen Pinto
Angélica Aparecida Spigaroli Esgrinholi
Antônio Rodrigues de Oliveira Junior
Ariádine Ferrigato Gonçalves
Audrey Ferreira Rosa
Bruna Fernanda da Silva Caravalhal
Camila Aparecida Ortiz
Carolina da Silva Lopes
Célia Patussi de Oliveira Canuto
Claire Cristiane Batista da Silva
Clara Cristina Tenório Daguano
Claudia Cristina Garcia Piffer
Cláudia Elena Prado Teles Albertoni
Daiana Andrade Rosa
Daniela Lázari de Almeida Souza
Débora Christiane da Silva
Débora Cilla Pagung Moreira
Denise Caldeira Zampiere Felício
Denise Rodrigues Fazioni
Eduardo Alberto Ferreira
Elaine Nabor de Lima Escovedo
Elaine Viani Leal
Eriane Aparecida Christante Ikeda
Éricson Júnior Moreira Molina
Erika Miranda Franco Feitosa
Fabiane Rizo Salomão
Flavia Caroline Ferreira
Francielle Bonfim Beraldi
Gabriela Amorin Ferruzzi
Gabriela Reginato de Souza
Geziane de Oliveira Kubinyec
Gislaine Cristina Cardoso Afonso
Gláucia Valéria Rampasso
Guadalupe Aparecida Maino Rosa
Indira Aparecida Santana Aragão Favareto
Jaqueline Leite Oliveira e Silva Macedo
Jéssika Naiara da Silva Orlandi
Juliane Francischeti Martins Motoyama

Leila Cristina Feitoza
Leonice Conceição Prado
Lidiane da Silva Esvicero
Lidiane Leal
Lívia Lebedenco Kitagawa
Lonise Caroline Zengo de Lacerda
Luciana Gomes
Luciana Maria Moysés Caetano
Lucilene Aparecida dos Santos
Lucinei Pereira Barbosa Pachella
Marcela Coladello Ferro
Márcia da Silva Mendes
Maria Alessandra Oliveira Baptista
Maria Andréia Sitolino Santana
Maria Helena Vitorino Mendes
Maria Izabel da Silva
Maria Lucia Galindo Vicente
Marisa Sogame
Marlene Maria da Silva Moreira
Marta Cláudia Bravo Perucci
Matheus Augusto Mendes Amparo
Michelle G. Vasconcellos de Lima
Milene Aparecida Elias Ciabattari
Mirella Vasconcelos Alves
Míriam Alves Turesso
Miriam Cristina de Oliveira Lino
Mirian Cavalcante Serafim
Mirian Miotto Barboza Muniz
Mônica Bassini Costa
Mônica Nemézio da Costa Siqueira
Osmar Kenji Furuya
Paula Zanoni
Priscila Ângela Muniz de Oliveira
Priscila Menegassi Campos
Quézia de Aguiar Santana
Rafaela Reginato Hosokwa
Regiane Orbolato Tamanini
Regina dos Santos Cardoso Neves
Renata Daniela Cristo
Renata Guilhem
Ronaldo Bernabé
Ronaldo Desiderio Castange
Rosa Marina Somensi
Rosangela Faria Leal
Rosiane de Fatima Ponce
Rosiane Maria Casetta Caldeira
Rosimeire Aparecida dos Santos Sitolino
Rosimeiry Leandro
Sabrina Lima Ramos
Sônia Maria Pinheiro Rodrigues
Sônia Regina de Souza Molina Venturim
Telma Lúcia de Oliveira Daguano Lima
Valdirene Aparecida de Oliveira Rosa
Valéria Rodrigues Gimenes Jabes
Vânia Cristina Teixeira Dias Marinho
Vivian Renata Sales
Viviane Albuquerque Franco
Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo
Zilda Lopes Zandonato

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Currículo municipal de Presidente Prudente [livro eletrônico] / organização Sônia Maria Pelegrini , Márcia Aparecida Pinheiro Janial , Rosiane de Fátima Ponce. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Munícipio de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020.
Epub

"Currículo do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente - construção coletiva do currículo municipal"
ISBN 978-65-992248-1-2

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2. Educação 3. Gestão educacional 4. Práticas educacionais 5. Presidente Prudente (SP) - História I. Pelegrini, Sônia Maria. II. Janial, Márcia Aparecida Pinheiro. III. Ponce, Rosiane de Fátima.

20-53084 CDD-375

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Currículo e culturas : Pesquisas : Educação 375

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



# D E D I C A T Ó R I A

A proposta de Currículo Escolar do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente/S.P., a qual materializa o intenso trabalho coletivo realizado por profissionais da educação do município e profissionais de instituições do ensino superior público, é ***DEDICADA*** a todas as crianças (estudantes), aos profissionais do sistema de educação municipal (gestores, professores, educadores infantis, equipe de apoio, equipe de técnicos da SEDUC), aos munícipes de Presidente Prudente/S.P. por motivarem e criarem as condições históricas que nos fizeram avançar na realização de um projeto almejado há muito tempo: a construção coletiva do Currículo Escolar de Presidente Prudente!

> [...] e mesmo que o futuro diga que a luta não alcançou as vitórias esperadas, ele não retirará a satisfação de ter encontrado companhia valorosa pelo caminho[1]**.**

> Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, *inteligindo*, comunicando o *inteligido*, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela[2].

---

[1] DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. In. DUARTE, N., FONTE, S. S. Arte, Conhecimento e paixão na formação humana. Campinas: Autores Associados, p.77, 2010.

[2] FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p.58.

# Sumário

**APRESENTAÇÃO**

A TODOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....4

**SEÇÃO I. INTRODUÇÃO**

1.1. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....7

1.2. DADO O PRIMEIRO PASSO! A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE. .....54

**SEÇÃO II. MATRIZ CURRICULAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.....86

**SEÇÃO III. PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.....134

**SEÇÃO IV. EDUCAÇÃO INFANTIL**

4.1. CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....241

4.2. ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....286

4.3. ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES .....346

4.4. O EU, O OUTRO E O NÓS .....473

4.5. TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS .....557

**SEÇÃO V. ENSINO FUNDAMENTAL**

5.1. ARTE.....606

5.2. CIÊNCIAS .....687

5.3. EDUCAÇÃO FÍSICA .....765

5.4. GEOGRAFIA.....810

5.5. HISTÓRIA .....870

5.6. LÍNGUA PORTUGUESA.....909

5.7. MATEMÁTICA.....1088

## APRESENTAÇÃO
## A TODOS (AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nossa prática pedagógica ganha agora uma expressão diferenciada, não estamos mais inertes, a mercê de teorias que minimizam a importância do papel dos Professores/Educadores e dos conhecimentos científicos na escola. Agora estamos no centro, juntamente com os nossos alunos, como responsáveis pela grande tarefa de ensinar e aprender, refletida e descrita neste documento.

Nossa proposta curricular demonstra claramente a defesa em favor da qualidade da educação publica em nossas escolas municipais, a luta pela expressão máxima do conhecimento científico, do espaço rico de aprendizagem, pelo fortalecimento do conhecimento técnico e pratico de nossos profissionais e pela garantia de que cada aluno é único e, portanto, precisamos conhecer como eles aprendem e se desenvolvem para que juntos, consigamos ensiná-los em suas máximas potencialidades.

Nos anos de 2019 e 2020 sistematizamos os esforços de anos na construção coletiva de nosso Currículo, com o foco na formação continuada de nossos profissionais da educação. Foram quase 2 mil horas de formação, e a confiança de que cada um daria, a seu modo, o seu melhor na escrita destedocumento tão importante para nosso sistema municipal de ensino, nos seus 37 anos de história.

E assim o foi, nos reunimos e fortalecemos nossos posicionamentos e, a partir de grupos de trabalho (Gts), compostos pordiferentes profissionais do ensino municipal, representando todas as unidades escolares. Para a organização do documento estes profissionais foram distribuídos por campos de experiência na educação infantil e, área de conhecimento no ensino fundamental, assessorados por especialistas que conheciam e vivenciarama teoria que escolhemos, nosso texto foi ganhando corpo e forma.

Neste contexto, a partir da Pedagogia Histórico Crítica construímos e selecionamos coletivamente conteúdos científicos e práticas pedagógicas produzidas no contexto real de nossas sessenta e cinco (65)unidades escolares, incluindo suas dinâmicassociais, políticas, culturais e comunitárias. Partimos do pressuposto que as escolas municipaissão instituições responsáveis e mediadorasentre os conhecimentos apreendidos na vida cotidiana e os conhecimentos científicos historicamente produzidos pelo homem, para enriquecer a própria cotidianidade delas.

Deste modo, juntos e fortalecidos por nossos princípios, convicções, estudos, reflexões e discussões, sabemos que o Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente tem agora sua Proposta Curricular própria. Muito se tem a construir, estudar e fortalecer na busca incessante por qualidade e valorização de todos os seus profissionais da educação e da comunidade escolar, mas, o passo mais importante, já foi dado. É momento agora de implantação destes estudos, de fortalecimento dos vínculos e da força coletiva num movimento de busca de qualidade para a Educação Prudentina.

Por uma escola pública, popular e democrática!

Prof.ª Me. Sônia Maria Pelegrini
Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente

# SEÇÃO I

## INTRODUÇÃO

# SEÇÃO I. INTRODUÇÃO

## 1.1. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Aline Pereira da Silva Feba[3]

A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), que tem como competência o atendimento a dezenove mil alunos, gerencia a maior rede pública de ensino do Pontal do Paranapanema, oeste do estado de São Paulo. Responsável por definir princípios, diretrizes, estratégias e propostas pedagógicas que possibilitam a garantia de acesso à escola, permanência e exitosa aprendizagem dos alunos nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, tem um papel preponderante na educação prudentina e também se destaca no cenário regional.

Em quase quatro décadas de existência, a SEDUC passou por inúmeras mudanças, impulsionadas pelas alterações ocorridas no cenário nacional, regional e local, com destaque para as transformações políticas, econômicas e educacionais. Seguindo essas influências e partindo das demandas próprias, implantou políticas públicas, programas educacionais, projetos pedagógicos, entre outras ações, com a finalidade de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e efetivar um trabalho educativo de qualidade.

Esse texto apresenta um breve histórico[4] da SEDUC, tendo como linha temporal as gestões administrativas municipais e seus respectivos secretários(as) de

---

[3] Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP; licenciada e Mestre em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP; e licenciada em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP, em parceria com a Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP.

[4] Com o objetivo de recuperar a memória da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente e construir esse histórico, foi utilizada uma metodologia denominada “Roda de Conversa”. As informações e dados apresentados constituíram-se como objeto principal desse trabalho. Participaram dessa metodologia os gestores que coordenaram/implantaram as ações/políticas públicas e, também, aqueles que vivenciaram sua execução nas escolas. A atividade foi realizada de forma remota (via *google meet*) e teve a participação dos seguintes convidados:

- Prof.ª Adriana Gonçalves de Oliveira - Diretora da E. M. Prof.ª Juraci de Menezes Peralta;
- Prof.ª Dr.ª Claudiele Carla Marques Christófaro - Diretora de Gestão da Educação Infantil (2017-2020);

educação, os principais projetos/ações desenvolvidos em cada período, os desafios e os resultados obtidos em cada momento histórico.

### 1.1.1. “Senta que lá vem a história”[5]: um breve histórico da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente - SP

Em linhas gerais, o surgimento das primeiras creches no mundo (século XIX - Europa) apresenta como cenário histórico a estruturação do capitalismo, o crescente desenvolvimento da industrialização, a necessidade da reprodução da força de trabalho e o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Criados por instituições/organizações sociais, religiosas e filantrópicas, esses locais caracterizaram-se como espaços de acolhimento aos filhos das classes trabalhadoras.

No Brasil, as primeiras iniciativas direcionadas às crianças de zero a seis anos também seguiram as mesmas características das de outros países do mundo. Tinham um caráter assistencialista (muitas vezes relacionadas à caridade), com foco nas práticas de higiene e cuidados pessoais, bem como em ações compensatórias voltadas às famílias desfavorecidas economicamente.

---

- Prof.ª Judite Aparecida Rissato de Melo - Supervisora de Ensino aposentada da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Me. Jussara Oliveto Miralha - Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial - Coordenadora de Gestão Educacional (2017-2020);
- Prof.ª Maria Aparecida Fernandes - Coordenadora Pedagógica aposentada da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Maria Helena Vitorino Mendes - Supervisora de Ensino da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Ondina Barbosa Gerbasi - Ex-Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente (1989-1992, 2009-2012, 2013-2016);
- Prof. Pedro Newton Rotta - Ex-Secretário Municipal de Educação de Presidente Prudente (1983 -1988, 1997-2000);
- Prof.ª Salete Maria Ferreira Brigatto - Diretora de Escola aposentada da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Dr.ª Simone Conceição Pereira Deák - Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Sônia Maria Alonso Cano - Professora Aposentada, Ex-Orientadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente;
- Prof.ª Me. Sônia Maria Pelegrini, Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente (2017-2020);
- Prof.ª Railda Barreto - Supervisora de Ensino aposentada da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente; e
- Prof.ª Especialista Roseli Soares Furlan - Diretora de Gestão do Ensino Fundamental (2011-2020).

[5] Expressão utilizada em uma vinheta do Programa infantil Rá-Tim-Bum (produzido pela TV Cultura entre os anos 1990 e 1994).

Dessa forma, a partir da década de 1960, foram publicados documentos e efetuadas ações com o intuito de organizar e orientar o ensino de zero a seis anos de idade, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases[6], que preconiza a oferta da educação aos menores de sete anos[7] em escolas maternais ou jardins de infância; a instituição da Coordenação de Educação Pré-Escolar pelo Ministério de Educação e Cultura (1975); a criação do Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Nesse contexto foi implantada, em 1976, a primeira sala de pré-escola municipal em Presidente Prudente, em caráter experimental, por meio do Projeto Casulo. A parceria entre a prefeitura e a LBA previa o atendimento aos alunos e oferecimento de cursos aos seus familiares. As atividades eram realizadas nos espaços ociosos da comunidade, e os professores desenvolviam diversas funções alheias à prática educativa, como, por exemplo, realizar as compras de alimentos a serem oferecidos às crianças, preparar as refeições, cuidar da limpeza das salas, entre outras[8].

Vale destacar que, além da pré-escola, nessa época o município já mantinha algumas classes de EJA, implantadas em 1975, em convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

### 1.1.2. Administração Paulo Constantino – 1977/1982

No período de 1977 a 1982, o empresário Paulo Constantino esteve à frente da administração municipal e para conduzir os trabalhos junto à Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer empossou a senhora Marlene Casarino.

No primeiro ano de sua gestão a Assistência Social Municipal (ASSOM) implantou a Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”[9] para atender crianças de seis anos. Posteriormente, a Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, por meio de convênio com o MOBRAL, criou a Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho para alunos de quatro e cinco anos. Em função da ausência de prédios municipais, os respectivos projetos foram instalados em escolas estaduais

[6] Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, artigo 23.
[7] Posteriormente, a nova LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 20, estabelece como obrigatório o ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos.
[8] As informações foram retiradas do “Currículo Municipal da Educação Infantil de Presidente Prudente” (SEDUC, 2016) – documento não publicado.
[9] Para trabalhar no projeto, o professor não precisava ter formação específica para o magistério ou áreas afins, e sim estar frequentando qualquer curso de ensino superior.

e centros comunitários. Por esse motivo, geralmente funcionavam em salas estruturalmente inadequadas, carentes de reformas e adaptações. Sônia Pelegrini, que à época atuava como professora do MOBRAL, ilustrou bem essa situação: *"eu ficava debaixo da caixa d´água da UNESP"* (informação verbal).

Em 1981, os projetos de pré-escola foram expandidos para alguns bairros da cidade, o que demandou um trabalho concentrado de buscar as crianças que estavam fora da escola, divulgar as ações desenvolvidas e efetivar as matrículas. Aliás, uma das características do MOBRAL era esta: *"a professora tinha que ir atrás dos alunos. E seu pagamento era feito por prestação de serviço, portanto, sem vínculo empregatício"* (PEDRO ROTTA, informação verbal).

O trabalho intenso de busca ativa contribuiu para o aumento do número de matrículas nas pré-escolas. Déak e Ferreira (1999) apontam que o projeto "Pingo de Gente" iniciou com oito salas, chegando a trinta e uma em 1984, e quarenta, em 1985; enquanto o Projeto "Chapeuzinho Vermelho" tinha dezessete classes em 1983, passando para trinta, em 1984, e trinta e nove, em 1985. As autoras apontam que "o trabalho pedagógico nelas existente baseava-se no desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização, dando especial atenção aos aspectos pedagógicos da nutrição e da saúde" (DEÁK; FERREIRA, 1996, p. 14). Embora os dois projetos estivessem voltados a atender crianças pequenas, as condições de trabalho (funcionais e contratuais) dos professores neles envolvidos eram diversas, e só foram resolvidas em 1986.

### 1.1.3. Administração Virgílio Tiezzi Júnior – 1983/1988

Em 1982, em meio ao cenário nacional da redemocratização, iniciou-se a campanha eleitoral para eleger governadores, senadores, deputados federais e estaduais, prefeitos e vereadores. Em Presidente Prudente, Virgílio Tiezzi Júnior foi eleito prefeito, e sua gestão teve uma contribuição significativa para a implementação de um caráter educativo[10] nos projetos desenvolvidos pela prefeitura, em especial, pela Coordenadoria / Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer.

[10] Na década de 1980, o cenário político e as crescentes pesquisas e estudos na área educacional contribuíram para um avanço significativo nas concepções de ensino para as crianças pequenas (creche e pré-escola), e as práticas assistencialistas passaram paulatinamente a ser substituídas por uma educação preocupada com as necessidades e particularidades educativas de cada criança, ressaltando, nessa perspectiva, a importância da escola enquanto espaço educativo.

Pedro Newton Rotta, indicado como gestor da pasta, explicou um pouco os bastidores de sua escolha para o cargo. Ainda no período da campanha, Tiezzi convidou alguns docentes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, e professores estaduais ligados ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) para discutirem seu plano de governo na área da Educação e, eventualmente, em caso de vitória, indicarem o futuro Coordenador da Educação, Cultura, Turismo e Lazer. Posteriormente, já eleito, reuniu novamente o grupo e pediu que fizessem a indicação para o referido cargo. Segundo Pedro Rotta, "*na época, o cargo era tão importante, que ninguém queria ser coordenador da educação" (*informação verbal*).* Diante do impasse, Pedro foi indicado pelo grupo, aceitou o desafio e iniciou as suas atividades em março de 1983.

Diferentes áreas estavam sob a responsabilidade da Coordenadoria, o que tornava o trabalho complexo, de forma que as ações desenvolvidas englobavam eventos diversos, como, por exemplo, promoção de concursos de beleza (Bonequinha do Café), Festa do Folclore e organização de paradas cívicas, entre outros. Na área da Educação, além de realizar algumas reformas em prédios escolares estaduais, a Coordenadoria administrava as turmas da Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho e da EJA-MOBRAL.

Com uma equipe de trabalho reduzida, iniciaram-se, então, as primeiras ações com foco específico na Educação, paralelamente às demais áreas. Após uma reorganização de atribuições dos departamentos municipais, a Pré-Escola Pingo de Gente deixou a ASSOM e foi transferida para a Coordenadoria da Educação. Como os professores não tinham formação para exercer a função e eram contratados na condição de estagiários, optou-se por realizar um *"processo seletivo e contratar, via CLT*[11]*,pessoas com formação*[12] *para iniciarem os trabalhos no ano seguinte, [...] aí que a gente começou a organizar essa rede"* (PEDRO ROTTA, informação verbal).

Em dezembro de 1983, como resultado de uma reformulação administrativa na Prefeitura Municipal, a Coordenadoria transformou-se em Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer[13], mantendo à frente de sua gestão o professor Pedro Rotta. No ano seguinte, com as classes da pré-escola já atribuídas a professores selecionados, a SEDUC assumiu também a municipalização da merenda

[11] Consolidação das Leis Trabalhistas.
[12] Habilitação Específica para o Magistério.
[13] Por meio da Lei Municipal nº 2.296/83, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 5.166/84.

escolar, passando a gerir os recursos federais e estaduais alocados, o que abriu a possibilidade de melhorar esse serviço, com a compra de produtos naturais.

Uma contribuição importante dessa gestão, do ponto de vista pedagógico, foi a implantação do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE)[14], que se apoiava na concepção de criança e a forma como ela aprende. Embasado por estudos de Jean Piaget e pressupostos construtivistas, o programa teve início em 1986, por meio de um curso de 240 horas, idealizado e ministrado pelas docentes Prof.ª Dr.ª Orly Zucatto Mantovani de Assis e Prof.ª Dr.ª Carmem Scriptori.

Maria Helena Mendes, que à época atuava como docente, apresentou detalhes desse trabalho*: "Eu entrei justamente na rede como professora infantil, contratada, entrei nessa época junto com o PROEPRE. A gente começou em fevereiro, estudando, aí fomos pra sala de aula, aplicamos o projeto [...]. Em julho passamos o mês todo estudando, vendo tudo aquilo que a gente tinha trabalhado e fechamos em agosto" (*informação verbal). Em relação à metodologia, destacou: "*Nós tínhamos momentos muito diversificados dentro da sala de aula, né? Então as crianças realmente tinham um andar, um rodízio dentro da sala, que pra quem chegava de fora achava até que era um pouquinho de bagunça, mas não era [...] elas estavam ali experimentando, vivenciando*" (informação verbal). Concluiu, apontando que o trabalho auxiliou principalmente em relação à construção da autonomia e criticidade das crianças. Por fim, Sonia Pelegrini complementa: "*pra gente que teve a base do PROEPRE, você consegue discutir qualquer outro teórico, por isso que pra gente discutir Vigotsky é um pouco mais tranquilo. Penso que o Piaget para a Educação é como a Biologia para a Medicina, você tem que ter uma base de conhecimento, para depois conseguir entender e superar outras teorias"* (informação verbal).

Ao longo da gestão, vários encaminhamentos foram realizados com a finalidade de estruturar os projetos educativos e organizar os processos formativos. Deák (2004, p. 75) apresenta as principais ações desse período:

> [...] ampliou o atendimento às crianças da Pré-Escola e aos alunos da Educação de Adultos; investiu em assessorias e em material didático-pedagógico visando à melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na sala de aula, o que se confirma pela implantação do PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar e do Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos; deu início a uma política

[14] Fruto de um trabalho acadêmico da Prof.ª Dr.ª Orly Zucatto Mantovani de Assis (UNICAMP). Essa teoria "efetivou-se num conjunto de atividades organizadas e sistematizadas com o objetivo de conduzir o aluno do estágio pré-operatório para o estágio operatório-concreto e ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual" (SANTOS, 2002, p. 44).

> de formação continuada dos professores da rede e de formação "inicial" para os ingressantes; unificou a rede pré-escolar sob a denominação Pré-Escola Municipal "Pingo de Gente", objetivando garantir as mesmas condições de trabalho para todos como a equiparação salarial dos professores, iniciativa que tornou comuns os direitos dos que exerciam a mesma função; regularizou a situação funcional e contratual dos professores passando a exigir habilitação específica de docentes para a pré-escola com seleção e contratação sob as regras da CLT; promoveu, posteriormente, concurso para a efetivação dos professores e criou o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Vale ressaltar que a elaboração do Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº 2.533/86), com a participação dos profissionais da rede, representou o primeiro passo para garantir aos professores uma carreira como funcionários públicos efetivos. Foi com ele, também, que se criou a função de "Coordenador de Núcleo da Rede Municipal[15], responsável pela coordenação e orientação pedagógica dos professores da Pré-Escola Municipal" (DEÁK, 2004, p. 77).

Ainda nesse período foram inauguradas as primeiras creches municipais e incorporadas ao município outras três creches filantrópicas. Ainda seguindo os pressupostos assistencialistas, as instituições foram geridas pela Secretaria de Promoção e Bem-Estar Social Municipal (SEPROM), e apenas em 1991 foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer.

### 1.1.4. Administração Paulo Constantino – 1989/1992

Na gestão seguinte, em um contexto de abertura política, o empresário Paulo Constantino[16] assumiu a administração da prefeitura municipal. Abreu, (1996 apud SANTOS, 2002) apresenta esse período como redimensionamento do poder político em Presidente Prudente, que foi denominada como a fase dos empresários.

Para gerir a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, convidou a professora Ondina Barbosa Gerbasi[17]. Coube a esse governo "*a continuidade de alguns projetos educativos e o início de outros, como, por exemplo, a construção da rede própria, que foi um dos grandes desafios*, *a ampliação da rede e*

[15] A função foi criada para atender à necessidade de haver um profissional específico para implantar e acompanhar o PROEPRE.
[16] Paulo Constantino retornou ao cargo de prefeito pela segunda vez; a primeira gestão foi de 1977/1982.
[17] Foi Secretária no período de 01/01/1989 a 30/03/1992 e 20/10/1992 a 09/12/1992. Durante o período de afastamento, foi substituída por Maria Vitória Braga Arantes Nabas.

*o reconhecimento das instituições enquanto espaço educativo*" (ONDINA GERBASI, informação verbal).

Desse modo, com o objetivo de continuar algumas ações bem-sucedidas, a SEDUC manteve a parceria com a professora Orly para a realização do acompanhamento e avaliação do PROEPRE. Contudo, após dois anos desse processo (e quatro da implantação), a própria rede começou a questionar alguns resultados e o trabalho foi encerrado. Deák (2004) explica que o processo contínuo de estudo, a observação *in loco* das salas de aula e a reflexão sobre a práxis contribuíram para que a equipe pedagógica da SEDUC questionasse o programa, visto que os resultados esperados com a pesquisa não eram observados na prática. Embasado por Garms (1993), Santos (2002) complementa que, durante a aplicação do programa proepriano, foram observadas algumas inconsistências, como falha na análise dos dados por falta de dados iniciais, aplicação metódica e cansativa do método e um certo despreparo dos professores para lidar com a metodologia da aplicação das provas. Em suma, os principais entraves do programa foram:

> 1) o equívoco metodológico; 2) as implicações pedagógicas referentes a) ao ensino de noções operatórias em detrimento de conteúdos, b) objetivar julgamento moral autônomo em crianças pré-escolares [ocorrência improvável] e c) proibir a alfabetização; 3) a geração de um desempenho profissional marcado pela incapacidade de planejamento que garantisse cobrir todos os aspectos de desenvolvimento, a aplicação das atividades do lógico-matemático e a disciplina em sala de aula (SANTOS, 2002, p. 53-54).

Além disso, a implantação desse programa não permitiu uma reflexão sobre a prática e uma intervenção diante dos dados observados, visto que todo o processo de formação dos professores, implantação junto aos alunos e avaliação dos resultados já vinham prontos: cabia aos profissionais da rede apenas a execução (DEÁK, 2004). Diante dos elementos apresentados, optou-se por encerrar o contrato e estruturar os projetos próprios, junto à equipe pedagógica da SEDUC.

Em relação à questão estrutural, essa gestão teve o desafio de implantar a rede física municipal com a construção de prédio próprios. Sobre esse início, Ondina destaca: *"vou contar um fato pitoresco: o Florindo, diretor de escola, era amigo nosso, e eu disse pra ele: Florindo, aquela parte ali de trás do I. E. Fernando Costa, a gente podia iniciar alguma coisa, construir, a gente precisa de rede própria. Ele me respondeu: sabe o que você faz, Ondina? Você vai chegando como quem não quer nada, vai encostando o caminhão e eu finjo que não estou vendo nada. E foi assim*

*que nós construímos as seis salas de aulas. [...] Inicialmente o espaço foi cedido e depois incorporado ao município. Era outra época"* (informação verbal).

Nesse mesmo período, duas grandes iniciativas colaboraram para a ampliação da rede: a construção[18] e implantação dos Centros Integrados de Educação Municipais (CIEMs) e a criação dos Centros de Convivência Infantil Municipais (CCIMs).

Com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças, o projeto CIEM foi a primeira iniciativa da SEDUC no oferecimento de uma educação integral e em tempo integral.

Criados por meio do Decreto 7.358/90, contemplavam três programas: educação infantil em tempo integral (voltada ao público de quatro a seis anos), programa de educação suplementar (I - destinado à faixa etária de sete a quatorze anos, em período oposto ao regular; e II - alfabetização de jovens e adultos[19] e profissionalizante), programa de resgate cultural (atividades culturais, sociais e recreativas, oferecido aos finais de semanas e feriados).

Atendendo a essa concepção de ensino infantil, fundamental e profissionalizante foi inaugurado no segundo semestre de 1990 o CIEM Prof. João Bohac, no Jardim Planaltina, composto por oito salas de pré-escolas em regime integral (oito horas diárias); *"os alunos tinham aulas diversas, como capoeira e balé. Era um ensino preocupado com a formação integral do aluno. Todo o trabalho era acompanhado e orientado pela UNESP, que foi nossa parceira, por meio da professora Helena[20]"* (ONDINA GERBASI, informação verbal).

Sônia Alonso Cano relembra como foi realizada a escolha do bairro para a implantação do primeiro CIEM: "*nós fizemos uma triagem de demanda para aquele lado todinho da zona leste para saber o local em que seria feita a primeira escola. Isso em relação às crianças e aos alunos público-alvo do supletivo, que agora é EJA. Nós andávamos o dia inteiro, eu e outras professoras, [...] pra fazer esse trabalho"* (informação verbal).

---

[18] A autorização para a instalação e o funcionamento da primeira escola da rede própria ocorreu por meio do parecer 311/91, do Conselho Estadual de Educação. No documento em questão, foi autorizado o funcionamento da Escola do Ensino do Supletivo e educação infantil (ONDINA GERBASI, informação verbal).

[19] Em um cenário nacional, as atividades do MOBRAL junto à EJA encerraram-se no final da década de 1980, fato que em Presidente Prudente coincidiu com o início da gestão de Paulo Constantino. Em 1991, a EJA retorna dentro da estrutura dos CIEMs, em 1991. Segundo Sônia Alonso, no CIEM do João Bohac foram formadas 4 turmas de EJA; no CIEM Ditão, 2; e no Vilma Giannotti, 3 salas (informação verbal).

[20] Profª Dra Helena Farias de Barros, da UNESP de Marília.

No início de 1991, foram iniciados os demais programas (suplementar e resgate cultural) e a partir de 1992 foi introduzida a primeira classe de primeira série do primeiro grau, em caráter experimental.

Seguindo os mesmos princípios, entre os anos de 1991 e 1992 foram inaugurados mais seis unidades do CIEM, quais sejam: em 1991, o CIEM “Prof. Ditão”, no Jardim Evereste; em 1992, o CIEM “Profª Vilma Giannotti Martinez”, no Parque Cedral; o CIEM “Pioneiro Ettore Marangoni”, em Montalvão; o CIEM “Pioneiro Alberto Bernardes Sotelo”, em Floresta do Sul; o CIEM “Pioneiro Luiz Alves dos Santos”, em Ameliópolis; e o CIEM “Pioneiro Carlos Alberto Arruda Campos”, em Eneida[21].

Além de ter uma estrutura física planejada para atender à diversidade dos projetos educativos, os CIEMs também destacaram-se por outros motivos: pela proposta pedagógica, pela criação de um regimento específico (Decreto nº 7.567/91), pela instituição da função de “Orientador Pedagógico” e por executar a jornada integral de trabalho para os docentes (oito horas diárias).

Deák (2004) complementa que a presença de professores especialistas contribuiu para a implantação das Horas de Trabalho Pedagógicos – HTP, uma reivindicação antiga da rede.

Ainda em 1991, as onze creches municipais[22] que estavam sob a administração da SEPROM foram transferidas para a Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, bem como o atendimento das crianças do “Projeto Crescer”.

Essa ação política foi embasada pelo preceito Constitucional do artigo 208, da Constituição Federal de 1988 e oficializada por meio do Decreto Municipal nº 7.516/90. No ano seguinte, também atendendo ao preceito Constitucional, o Decreto Municipal nº 7.720/91 alterou a denominação de “Creche Municipal” para “Centro de Convivência Infantil Municipal” (CCIM). Cabia aos CCIMs o atendimento aos alunos dos berçários e maternais (período integral) e pré-escolas (período parcial e integral).

A demanda originada pelas creches e pelos CCIMs solicitou uma nova organização pedagógica na SEDUC; constituiu-se, assim, uma equipe formada por

[21] Anos depois, as escolas dos Distritos passaram à configuração de CCIMs.

[22] Creche "Irmã Nazarena Zamith", Parque Alvorada; Creche "Profa. Nair Musegante Lebrão", Cecap; Creche "Maria Haddad Haidamus" – Vila Furquim; Creche "Maria Edite T. Perrone", Vila Nova Prudente; Creche "Paulo Roberto" – atual EMEI "Edna Carnelós Barbosa, Vila Paulo Roberto; Creche "Valter Marques", Jardim Guanabara; Creche "Ondina Quirino Barbosa", Jardim Monte Alto; Creche "Lila Bayton" – atual EMEI "Edson Lopes", Vila Formosa; Creche "Ettore Marangoni", Montalvão; Creche "Alberto Bernardes Sotello", Floresta do Sul; Creche Eldorado – extinta em seguida por falta de condições na estrutura física do prédio em que foi instalada (DEÁK, 2004).

quatro assistentes sociais, uma psicóloga, duas professoras e uma orientadora pedagógica. Também foi realizado um projeto-piloto em duas escolas[23], com o objetivo de construir uma nova concepção de creche (viés educativo) e assim preparar os funcionários das instituições e também as famílias das crianças para essa nova realidade[24]. Ainda nesse período, outra mudança importante ocorreu em relação à Pré-Escola Municipal "Pingo de Gente": ela passou a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

A criação de EMEIs, CCIMs e CIEMs contribuíram para a configuração de uma rede fragmentada. Por serem distintos, cada projeto possuía a sua equipe pedagógica, "ocorrendo inclusive tratamento privilegiado aos CIEMs, principalmente no que diz respeito à aquisição de materiais didático-pedagógicos" (FERREIRA; DEÁK, 1999, p. 39).

Santos (2002, p. 74) aponta que alguns documentos/relatórios das equipes da época demonstravam um anseio das próprias sub-redes em realizar trabalhos em parcerias, por meio da troca de experiências, formações continuadas, entre outras interações e processos formativos. Para atender a essa necessidade, a SEDUC promoveu algumas ações, como semana de estudos, planejamentos coletivos, documentos norteadores, entre outras.

Por fim, além das iniciativas apresentadas, também fazem parte dessa gestão as seguintes ações: primeiro concurso de remoção; a denominação pajem foi substituída por auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI; elaboração do regimento interno das escolas; construção do depósito da Merenda Escolar; implantação da miniusina de leite de soja; criação do açougue escola; início da descentralização da biblioteca central com a finalidade de implantar bibliotecas nas escolas; implantação do Centro de recursos audiovisuais; concurso público, parceria (formais e informais) com a FCT/UNESP, entre outras (ONDINA GERBASI, informação verbal).

### 1.1.5. Administração Agripino de Oliveira Lima Filho – 1993/1996

Em 1993, ainda na chamada fase dos empresários, o professor e empresário Agripino de Oliveira Lima Filho assume a administração da Prefeitura Municipal e, à

[23] Localizadas no Parque Alvorado e na Cecap.
[24] As informações foram retiradas do "Currículo Municipal da Educação Infantil de Presidente Prudente" (SEDUC, 2016) – documento não publicado.

frente da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer nomeia a senhora Maria Vitória Braga Arantes Nabas.

A primeira ação consolidada na gestão foi o encerramento das atividades da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”, visto que suas turmas haviam sido vinculadas, na gestão anterior, aos CIEMs “João Bohac” e “Prof. Ditão” (SANTOS, 2002). Também no primeiro quadrimestre desse ano, a Lei Municipal nº 3.595/93 criou a Secretaria de Cultura e Turismo e alterou a natureza das demandas da SEDUC, tornando-a, assim, uma pasta específica da educação.

No final de 1993, é criado o primeiro Programa de Assistência à Infância Prudente (PAIP), no Conjunto Habitacional Ana Jacinta, *“que era um dos maiores prédios já construídos na rede”* (SIMONE DEÁK, informação verbal). Por meio da Lei nº 3.876/93, o prédio foi denominado “Karina Athia Krasucki” e recebeu dois projetos em um mesmo espaço: o CIEM e o CCIM, além de crianças do Projeto 2000[25].

Ferreira e Deák (1999) explicam que a estrutura do PAIP era dividida em dois grandes pavilhões: de um lado ficavam as crianças de 0 a 3 anos, e de outro, 4 e 5 anos. Tendo em vista o número expressivo de turmas, havia dois orientadores pedagógicos que se dividiam no trabalho junto aos professores e auxiliares de desenvolvimento infantis. Em 1995, foi implantado o segundo PAIP, no Conjunto Habitacional Brasil Novo, com o nome de “Jovita Terin”, porém, o seu atendimento limitou-se apenas às crianças de 4 e 6 anos em período parcial. Algum tempo depois, o CCIM do Parque Alvorada foi reformado e também recebeu a denominação PAIP. Por fim, em 1996 outros dois prédios começaram a ser construídos, porém, foram inaugurados apenas na gestão seguinte e receberam outra denominação.

Outro fato importante ocorrido em 1994 foi a inclusão da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) na jornada de todos os professores. Jussara Olivetto resgata a importância dessa conquista: “*antes apenas os CIEMs tinham HTP; nas demais escolas ocorriam reuniões mensais. A HTPC foi uma conquista muito difícil”* (informação verbal). Na ocasião as EMEIs apresentaram uma proposta ousada de HTPC, com dez horas, que durou pouco tempo: “*foi um período muito bacana, a gente fazia no Pimenta essas HTPs de dez horas, a gente tinha um momento pra estudo, momento com a orientadora, foi um momento maravilhoso, uma oportunidade única”,* relata Adriana Oliveira (informação verbal).

[25] Projeto que tinha como público-alvo os alunos de sete a doze anos, no contraturno escolar. Em 1997, o projeto foi transferido para a Secretaria de Assistência Social e passou a denominar-se Criança Cidadã.

Jussara Olivetto acrescenta outro avanço importante nessa gestão: *"nesse período, ocorreu uma maior estruturação da própria SEDUC*" (informação verbal). Nesse contexto, houve uma mudança em relação ao coordenador de núcleo: na ocasião coexistia na rede a figura do orientador pedagógico e do coordenador de núcleo: "aos Orientadores Pedagógicos cabia, então, a orientação das ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) e aos Coordenadores de Núcleo a orientação dos professores de pré-escola que atuavam nos CCIMs" (FERREIRA; DEÁK, 1999, p. 24). Sobre essas funções, as autoras complementam:

> [...] é necessário aqui ressaltar que o trabalho do Orientador Pedagógico compreendia a complexidade de pensar a unidade escolar como um todo, enquanto que o Coordenador de Núcleo, que a cada dia estava em uma escola diferente, tinha seu foco no contexto da sala de aula (FERREIRA; DEÁK, 1999, p. 24).

Embora as funções tivessem atribuições distintas, a relação conturbada entre os dois modelos levou ao desaparecimento da função de coordenador de núcleo, em 1996. Por fim, destacam-se outras iniciativas importantes dessa administração: a criação do Conselho Municipal de Educação (COMED) [26] , por meio da Lei Complementar nº 26/1996; e a alteração de jornada das auxiliares de desenvolvimento infantil para 30 horas semanais (Decreto nº 10.680/1996).

### 1.1.6. Administração Mauro Bragato – 1997/2000

Em 1997, assume a gestão da prefeitura municipal o senhor Mauro Bragato. Como assinala Santos (2002), sua eleição representou a vitória das forças políticas de oposição. Nesse contexto, o professor Pedro Newton Rotta[27] assume os trabalhos junto à Secretaria da Educação.

No ano anterior à posse, mudanças relevantes ocorreram na área da Educação, decorrentes da aprovação de textos legais no Congresso Nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a Emenda Constitucional

[26] O COMED foi criado com as seguintes atribuições: "para exercer funções de caráter normativo, deliberativo e consultivo em questões referentes à implementação de ações direcionadas à área educacional" (art. 1º) e com a "finalidade principal de estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento da política educacional do Município em todos os níveis, visando à melhoria dos serviços educacionais em termos de quantidade e qualidade" (art 2º) (PRESIDENTE PRUDENTE, 1996a).

[27] Pedro Rotta assume o cargo pela segunda vez.

nº 14, de 12 de setembro de 1996, que criou o FUNDEF[28], um financiamento exclusivo do ensino fundamental.

Nesse contexto, os primeiros desafios da nova administração eram estudar a melhor forma de realizar a municipalização e ampliar o número de vagas na educação infantil[29]. Iniciou-se, assim, a composição do Conselho Municipal de Educação, que teve como primeira demanda discutir a municipalização do ensino fundamental: "*logo no começo, eu implantei o Conselho Municipal de Educação, que tinha sido criado em 1996. Criamos uma comissão, que trabalhou demais, inclusive a presidente do Conselho era a professora Yoshie[30], [...] e essa comissão passou a estudar quanto viria de dinheiro, quanto custava, conversou com os professores; ficamos praticamente o ano inteiro nesse estudo"* (PEDRO ROTTA, informação verbal). Para Santos (2002), essa articulação junto ao COMED expressa a natureza democrática e participativa que marcou a administração do prefeito Mauro Bragato.

Ao final do ano de discussões, a opção foi iniciar o processo de municipalização, em 1998, criando 36 turmas de primeiro ano com alunos egressos da pré-escola, algumas delas instaladas em salas cedidas pelas escolas de gestão estadual. Segundo Deák e Ferreira (1999), as classes eram compostas por crianças com sete anos incompletos que, por esse motivo, não se enquadravam nas regras de matrícula das escolas estaduais. Ainda de acordo com as autoras, para atender a essas alterações, nesse mesmo ano as unidades escolares passaram a ter novas denominações [31] : Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIFs). Essa reorganização, como se observa, estabeleceu como critério a etapa de ensino oferecida pelas instituições e, segundo Santos (2002, p. 96), se diferenciou da maneira de nomear as escolas anteriormente, que tinha um viés político e "denominava as unidades escolares destacando o prédio com o objetivo político de marcar a administração".

---

[28] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e revogado pelo Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.

[29] Pedro Rotta aponta que, durante os quatro anos de gestão, a oferta de vagas foi ampliada entre 40% e 50%.

[30] Prof.ª Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, livre-docente pela FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente.

[31] Por meio da Lei Municipal nº 5.062/98, que institui a denominação das unidades escolares EMEI/EMEF/EMEIF.

No ano seguinte, "*verificou-se que era melhor assumir as escolas completas. Na época, o Estado já havia feito uma reorganização, agrupando os alunos do primeiro ao quarto ano em um prédio, e em outro, os alunos do quinto ao oitavo. Então, ficou mais fácil, né?"* (PEDRO ROTTA, informação verbal). Como já havia se estabelecido que o município só assumiria a primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), foram selecionadas, entre as escolas estaduais que mantinham essa modalidade, onze[32] unidades (total de treze prédios), que passaram a compor a rede municipal de ensino. Constituiu-se, assim, o primeiro ciclo de municipalização por meio da incorporação de prédios, alunos e recursos humanos.

No âmbito pedagógico, além dos cursos de aprofundamento que eram oferecidos anualmente aos professores, em 1997 realizou-se o I Congresso Municipal de Educação Infantil, com a participação exclusiva dos profissionais da rede municipal, sendo estendido, nos anos posteriores, aos municípios da região.

Destacam-se também, nesse período, as primeiras ações efetivas na área de educação inclusiva. Jussara Olivetto resgata que "*a educação municipal sempre teve uma postura inclusiva, ainda sem projeto específico para atendimento a essas demandas. As crianças com deficiências sempre foram acolhidas na sala comum"*. Ela se recorda que, quando era professora, teve uma aluna com deficiência múltipla/intelectual, e outra surda, contudo, ainda não havia uma ação efetiva para atendimento a esse público, *"no máximo havia uma psicóloga que dava algumas dicas [...]. Em 1998, até acredito que por força de várias discussões que aconteceram no município [...]*, *a SEDUC criou uma equipe específica para trabalhar com educação especial; na época era formada por uma pedagoga, uma assistente social, e, se não me engano, uma psicóloga. Eram pessoas que já faziam parte da equipe, mas foram deslocadas para fazer esse trabalho direto com a inclusão"* (informação verbal).

O papel da equipe era, primeiramente, sensibilizar as escolas para a acolhida desses alunos. Nessa mesma época, foi criado o Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA)[33], e isso se deu*, "primeiramente, por uma ação intersetorial,*

[32] As escolas municipalizadas foram as seguintes: EMEF Alayde Tortorela F. Mota; EMEIF Carlos Castilho Cabral; EMEIF Carmem Pereira Delfim; EMEIF Domingos Ferreira de Medeiros; EMEIF Pedro Furquim; EMEF João Franco de Godoy; EMEIF Padre Emílio Becker; EMEIF Professor Ocyr Azevedo; EMEIF Professora Rosy Brandão; EMEF Maria do Socorro B. Almeida; e EMEF Ruy Carlos Berbet, e mais dois prédios: EEPG Nirma Jorge e EEPG (A) João Ceribelli Pacca, que já eram, à época, escolas agrupadas/vinculadas a outras unidades (DEÁK; FERREIRA, 1999, p. 27).

[33] O Centro de Avaliação e Acompanhamento – CAA foi implantado em 1999 e incorporado à estrutura da SEDUC pela Lei Municipal nº 6.524/2006. O CAA tem como objetivo "favorecer as

*[...] a Diretoria de Ensino entrou com o prédio, a Secretaria de Saúde entrou com os médicos, depois, cada um foi saindo e ficou apenas para a SEDUC"*. Por fim, ainda nesse ano, foi criada, na EMEF João Franco de Godoy, a primeira sala de recursos, "*que atendia 27 crianças com deficiência intelectual. Foi um marco importante".* Vale ressaltar que esses trabalhos passaram a ser conduzidos pela Coordenação Pedagógica (JUSSARA OLIVETO, informação verbal).

Ainda em 1998, o FUNDEF chegou a todos os municípios brasileiros e os recursos começaram a ser aplicados no ensino fundamental. Neste contexto, Salete Brigatto chamou atenção para a dificuldade de estar à frente de uma escola com duas etapas de ensino*:* "*à época eu era diretora de uma unidade que mantinha educação infantil e ensino fundamental e foi muito difícil, porque os recursos vinham diferenciados: a escola do ensino fundamental recebia mais coisas e a educação infantil ficava meio relegada*" (informação verbal). Essa situação só foi amenizada em 2007, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

No ano seguinte foi implantado o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, um programa de formação continuada nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa (leitura e escrita) para docentes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino, o programa ocorreu na modalidade semipresencial e teve os seguintes objetivos:

> oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2018a[34]).

---

crianças com problemas de aprendizagem em sua totalidade" (MASUYAMA; SALOMÃO, 1999, p. 7) e tem como público-alvo as crianças com problemas de aprendizagem da educação infantil e do ensino fundamental, incluindo crianças da educação especial. O trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por fonoaudióloga, psicólogas, psicopedagogas, assistente social e terapeuta ocupacional. Além do atendimento à criança, também são desenvolvidas intervenções junto às famílias.

[34] Informações obtidas no Portal do MEC, acesso em novembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento

Na rede municipal de educação esse trabalho foi coordenado pela equipe técnica (coordenação pedagógica e supervisão escolar) e foi desenvolvido entre os anos de 2008 e 2012.

Em 1999, atendendo a reivindicações antigas da rede municipal, a SEDUC deu encaminhamento a três ações importantes, aqui destacadas. Elaborado com a participação dos professores e do COMED, foi aprovado, em março, o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente (Decreto Municipal nº 13.489/99). Também com a participação do COMED e do sindicato das escolas particulares, foi organizado um conjunto de normas e critérios que disciplinaram a instalação e o funcionamento das escolas particulares de educação infantil, atividade legalmente vinculada à SEDUC. No final do ano, entrou em vigor o novo Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente, instituído pela Lei nº 79/99. Segundo Pedro Rotta, foram três anos de estudos para que a nova versão fosse elaborada. Entre outras demandas, o Estatuto "*regulamentou a questão da jornada, HTPC, planos de carreira*". Como foi amplamente discutido e construído em parceria com diversos setores, incluindo o sindicato da categoria, "*o documento foi enviado para a Câmara e foi aprovado em uma semana*" (PEDRO ROTTA, informação verbal).

Por fim, mencionam-se algumas iniciativas implementadas ainda nessa gestão: a criação da Central Única de Vagas, em 1997, para disciplinar a oferta de vagas na educação infantil, em face da demanda reprimida; em 1998, foi iniciado o processo da criação do Sistema Municipal de Educação (regulamentado apenas em 2016); e lançados também o Programa de Combate ao Analfabetismo, em parceria com a FCT/UNESP, e a Campanha "Volte para ficar", em parceria com o COMED, que propunha uma busca ativa de alunos egressos de todas as etapas e modalidades de ensino (SANTOS, 2002). Também teve início o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

### 1.1.7. Administração Agripino de Oliveira Lima Filho – 2001/2004 e 2005/2007 – Carlos Roberto Biancardi (2007-2008)

Em 2001 esteve à frente da administração municipal o empresário e professor Agripino de Oliveira Lima Filho, permanecendo por duas gestões consecutivas (2001/2004 e 2005/2007). Contudo, em abril de 2007 teve seu mandato cassado por improbidade administrativa e foi substituído pelo seu vice-prefeito, Carlos Roberto

Biancardi. No primeiro período, a SEDUC foi gerida por três secretários: a senhora Maria Vitória Braga Arantes Nabas (01/2001 – 02/2003), o Tenente Coronel Aldo Gabrigna (02/2003 – 06/2004) e a senhora Vera Lúcia de Melo Milan (06/2004 – 12/2004), e, no segundo, os trabalhos foram conduzidos pelo professor Eustásio de Oliveira Ferraz.

Nos primeiros anos da administração, as discussões acerca da municipalização ainda estavam latentes. Embora a materialização tenha ocorrido anteriormente, muitos reflexos também foram evidenciados nessa gestão, como, por exemplo: "*resistências, comparações entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores do Estado e aqueles do município, entre outras situações*" (MARIA HELENA MENDES, informação verbal). Salete Brigatto assinala o impacto dessa mudança para a rede municipal: *"a municipalização veio como um divisor de águas na rede: havia toda uma estrutura de trabalho, organizado, alicerçado na educação infantil, um trabalho de referência e a municipalização fez com as que bases tremessem. No âmbito da escola foi muito difícil gerenciar as mudanças que ocorreram. Contudo, mesmo imposta, hoje vemos que a municipalização promoveu mudanças importantes"* (informação verbal). Embora a municipalização tenha imprimido modificações significativas na rede municipal, nessa primeira gestão não ocorreram avanços relevantes em relação ao crescimento da rede física, visto que apenas três escolas foram inauguradas[35].

Ainda nos primeiros anos dessa administração, verificou-se um aumento importante no número de matrículas da EJA. Dados da época apontam que havia pelo menos vinte classes da modalidade distribuídas em algumas unidades escolares. Nesse contexto, a EMEF Alayde Tortorella de Faria Motta destacou-se por dois motivos: por possuir oito turmas de EJA e também por receber os primeiros alunos adultos de inclusão.

A perspectiva inclusiva passou a ser amplamente discutida no cenário educativo brasileiro a partir de 2003, com a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva[36]. Em 2004, o município tornou-se polo do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, "*que tinha como objetivo apoiar os municípios na implantação e estruturação de sistemas educacionais inclusivos"*

[35] EMEI Dr. Aziz Felipe, no Jardim Itatiaia; EMEF Antonio Moreira Lima, no Conjunto Habitacional Ana Jacinta; e EMEF e EMEF Rosana Negrão Freitas dos Santos, no Maré Mansa.
[36] O documento foi publicado apenas em 2008.

(JUSSARA OLIVETO, informação verbal), e, desde então, importantes políticas foram implantadas, com ações que previam adequações de acessibilidades em prédios escolares, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada para professores das salas de educação especial, entre outras.

Nesse mesmo ano ocorreu o “Seminário Regional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, sediado pelo município e coordenado pela coordenação pedagógica/SEDUC, com o objetivo de discutir aspectos da Política de Educação Inclusiva. Vale destacar que, entre 2004 e 2014, foram realizadas oito edições do evento. No último ano, as discussões foram ampliadas para outros temas ligados à diversidade, como: educação ambiental, educação do campo, educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, entre outros.

Além dos eventos regionais, o MEC também ofereceu um curso de aperfeiçoamento (180 horas), em parceria com a Universidade Federal do Ceará, que oportunizou aos docentes das salas de recursos multifuncionais um aprofundamento teórico e prático. Vale destacar que esses profissionais não eram efetivos, e a maioria não tinha formação específica na área.

Deák (2015, p. 253) descreve outras iniciativas desse período:

> Com toda a elaboração da legislação educacional da administração anterior, a Seduc passou a fazer a gestão relativa às Unidades Escolares, dando continuidade à formação dos orientadores pedagógicos e professores em alguns cursos mais específicos e de duração mais extensa (180 horas) [...] Nesse período realizou-se concurso público para os cargos do quadro do magistério (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores) inclusive regularizando a situação da equipe de coordenadores pedagógicos, tendo em vista que apenas 2 coordenadoras pedagógicas eram efetivas, das 8 que estavam na função.

Enquanto a primeira gestão não apresentou avanços significativos no processo de construção da rede própria, a segunda é marcada por construções e incorporações de escolas estaduais. Assim, foram construídas e inauguradas seis escolas[37] e dez foram municipalizadas[38] (1º ao 4º séries). Além disso, também foi construído e inaugurado um espaço destinado à formação dos profissionais da educação, que foi

[37] EMEI Dr. Carlos Ceriani, no Jardim Humberto Salvador; EMEI Firmino de Oliveira, no Pq. Alexandrina; EMEI Krisan Martin, no Residencial Universitário; EMEF Maria Isabel Barbosa Negrão, no Conjunto Habitacional Mario Amato; EMEIF Profª Odette Duarte da Costa, no Jardim Morada do Sol; e EMEIF Profª Vilma Alvarez Gonçalves, no Jardim Paraíso.
[38] Restaram apenas duas escolas de 1º a 4º séries sob a gestão do Estado.

denominado de Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação de Presidente Prudente – CEFORPPE “Professora Maria do Carmo Ferreira Paula”, em homenagem a uma coordenadora pedagógica falecida recentemente.

Destaca-se, nessa fase, a publicação do primeiro Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente, em 2006.O documento foi construído de forma democrática e teve a participação das equipes da SEDUC, professores, pais de alunos, instituições diversas e constituiu-se num marco para a educação do município: “*junto com a equipe eu tive o privilégio de organizar o primeiro plano. Prudente foi uma das primeiras cidades a organizar esse documento e foi uma referência”* (MARIA APARECIDA FERNANDES, informação verbal). Maria Aparecida Fernandes reforça que o documento foi construído para ser executado durante uma década, ou seja, as ações educacionais foram planejadas para serem efetivadas durante diferentes gestões: *“a partir daí, gostando ou não, o gestor teve que obedecer ao que estava no plano”* (MARIA APARECIDA FERNANDES, informação verbal).

No cenário nacional, é lançado em 2007[39] o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE[40]. Segundo informações no site do MEC (2007b) esse plano constituiu-se em um conjunto de programas voltados à educação básica, ensino superior, profissional, alfabetização e diversidade, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e a redução das desigualdades sociais. Dentre as diretrizes do plano cabem destacar: ampliar as possibilidades de aumento da permanência dos alunos na escola; combater a evasão e repetência; promover a educação inclusiva (digital, social, racial, educacional); formação ética, artística, cultural e cidadã, entre outras.

Nesse contexto, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma escala de indicadores formulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) para verificar o desempenho dos sistemas educacionais brasileiros. Associado ao PDE, também são criados os Plano de Ações Articuladas (PAR), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros. Vale destacar que as políticas educacionais mencionadas foram criadas nos dois

[39] Segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tendo à frente do Ministério da Educação o professor Fernando Haddad.
[40] Em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

últimos anos de gestão do governo municipal e passaram a ser pauta de estudo e reflexões pelos diferentes profissionais da SEDUC.

### 1.1.8. Administração Milton Carlos de Mello / Tupã – 2009/2012 e 2012/2016

Entre os anos de 2009 a 2016, o engenheiro civil Milton Carlos de Mello, mais conhecido como Tupã, esteve à frente da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Apoiado pelo ex-prefeito Agripino de Oliveira Lima Filho, o seu governo representou a continuidade da gestão anterior. Para conduzir os trabalhos na área educacional foi indicada a professora Ondina Barbosa Gerbasi[41].

Ondina Barbosa Gerbasi assinalou que, inicialmente, o maior desafio foi de ordem estrutural: "*reformar e adequar as escolas que haviam sido municipalizadas na gestão anterior, realizar as adaptações necessárias nos prédios já existentes, construir novas unidades para atendimento à educação infantil*[42] *e executar compras de mobiliários*[43]*".* Amparados pelos recursos financeiros advindos de vários programas federais, estaduais e próprios, até o final de 2016 "*foram construídas 14 unidades escolares*[44]*, 56 salas de aulas (ampliações de escolas), construção da Coordenadoria de Alimentação Escolar, reformas em 46 escolas, em centros comunitários e no CEFORPPE, além de adequações de acessibilidade nas escolas e outros prédios geridos pela SEDUC"* (informação verbal). Ainda na infraestrutura destacam-se a criação e ampliação de salas de recursos multifuncionais e a implantação de laboratórios de informática.

Ainda na questão estrutural, em 2013 a SEDUC firmou um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) junto ao Ministério Público do estado de São Paulo sobre as demandas de vagas da educação infantil. Segundo o documento, a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente deveria manter o atendimento de toda a

---

[41] Retornou ao cargo pela segunda vez.

[42] Além da demanda reprimida para berçários e maternais, nesse período houve um aumento do número de crianças na pré-escola, em função da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade.

[43] Ondina Gerbasi relatou que ao assumir a Secretaria, no início de 2009, necessitou fazer uma aquisição de um número expressivo de mobiliários e por esse motivo respondeu a um processo no Ministério Público: *"tivemos que explicar por que realizamos uma compra tão grande de mobiliário nos primeiros 25 dias da gestão. E recorremos aos diretores para demonstrar que era uma reivindicação antiga e que nós apenas executamos uma necessidade já solicitada"* (informação verbal).

[44] Dessas, nove escolas de educação infantil tiveram a gestão transferida para Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e foram denominadas pela administração como "escolas de gestão compartilhada".

demanda da pré-escola, para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, e ampliar gradativamente o atendimento da demanda manifesta por creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos, até atingir 100% em 2018. Em 2015, as informações do TAC foram inseridas no Plano Municipal de Educação (PME) e constituíram-se objeto da meta 01 (um) e estratégia 1.1.

Entre as várias políticas públicas federais implantadas nesse período, destacam-se: construção do currículo da educação infantil, ampliação do ensino fundamental para nove anos, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), o Programa Mais Educação / Programa de Educação Integral Cidadescola e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os programas Pró-letramento e PNLD, iniciados em gestões anteriores, continuaram sendo executados nesta gestão municipal[45]. Entre as políticas estaduais, foram desenvolvidos o Programa Ler e Escrever e o Projeto "Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMAI)". Destaca-se também o Projeto "O Imparcial na Escola", em parceria com o veículo de comunicação impressa local. Em 2009 iniciou-se na rede, especificamente na educação infantil, um intenso movimento de estudos, reflexões e diálogos com a finalidade de construir um documento orientador (currículo) que assegurasse a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que compunham essa etapa de ensino,

> [...] através de experiências enriquecedoras, plenas de sentido, de significado, de afetividade, as quais permitam a apropriação da cultura historicamente construída e acumulada pelo gênero humano, assim como a criação e a recriação de uma nova cultura, a abertura para os novos conhecimentos, os novos valores baseados na democracia, na solidariedade e na felicidade das pessoas (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p. 15).

Para a construção coletiva desse documento, foram realizados inúmeros estudos e reflexões junto à equipe técnica da SEDUC, profissionais das escolas, entre outros, na perspectiva de delinear os referenciais necessários para a condução dos trabalhos:

> Buscamos na literatura os fundamentos para justificar as nossas escolhas e, assim, definimos como norte *As três ecologias* (1990) de Félix Guattari (1930-1992), a ferramenta metodológica dialógica de Paulo Freire (1921-1997) e o conceito de interação de Lev Vygotsky (1896-1934). Também nos orientamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p. 09).

[45] O Pró-letramento foi desenvolvido até 2012.

Ainda durante o processo, foi propiciada a alguns integrantes da rede a participação em diferentes espaços de debates, como o Fórum Paulista de Educação Infantil, Congressos Paulistas de Educação Infantil (COPEDI), entre outros. Também foram realizadas visitas *in loco* a diferentes instituições que apresentavam uma prática pedagógica condizente com a proposta a ser construída no município, e também foi estabelecida a assessoria da pesquisadora Profª Drª Léa Tiriba, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Imbuídos pelas ações citadas, pelos apontamentos obtidos em uma roda de conversa com diferentes vozes da história da educação infantil no município e pelas contribuições obtidas nas consultas públicas (com a participação de alunos e seus familiares), foi apresentada, em 2014, a primeira versão do texto/currículo da educação infantil. O trabalho foi materializado em dois "Campos de Experiências": "Eu, o outro, nós, as coisas, o tempo e a natureza", que tratava da formação da identidade individual, das relações homem-homem e homem-natureza, entre outros, e "Múltiplas linguagens", que enfatizava a importância de diferentes manifestações artísticas, culturais, corporais, entre outras, para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Posteriormente, o referido documento recebeu a contribuição e revisão de colaboradores externos, constituídos por profissionais de educação de titulações distintas, e também estudantes das pós-graduações de universidades públicas e particulares. Por fim, em 2016 o documento foi finalizado.

Em relação ao ensino fundamental, o ano de 2009 também é marcado por uma mudança importante: a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que começou a ser discutida na gestão anterior e foi efetivada em 2009. Jussara Olivetto Miralha pontuou que esse processo foi marcado por muitas reflexões na equipe técnica e motivou inúmeras reuniões com os gestores das escolas. Havia uma preocupação de que o ingresso antecipado no ensino fundamental pudesse trazer prejuízos às crianças, caso as especificidades dessa faixa etária fossem desconsideradas pelos docentes: *"não era apenas adiantar essa criança para o ensino fundamental, e sim compreender quem é essa criança, quais as atividades-guias que mobilizam essa faixa etária, qual a organização de ensino mais adequado, e iniciar o processo de alfabetização considerando tais características"* (informação verbal). Outra discussão muito recorrente em relação a essa ampliação era a questão do mobiliário, que em muitos casos era inadequado para as crianças pequenas.

Adriana Oliveira ressalta que, enquanto gestora, sempre teve a preocupação de levar essas reflexões para os docentes: "*havia um trabalho para conscientizar os professores que as crianças não conseguiam ficar cinco horas sentadas, fazendo atividades manuais; elas também precisavam brincar, correr, e por isso sempre tivemos o cuidado de inserir na rotina delas atividades lúdicas, como o parque. E temos essa preocupação até hoje"* (informação verbal).

Nessa mesma época, o município foi contemplado pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), criado pelo Ministério da Educação em 1997 (reestruturado em 2007), com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Por meio desse programa, em 2010 foram instalados 43 laboratórios de informática em unidades que atendiam alunos do ensino fundamental. Para dar suporte ao trabalho desenvolvido nas escolas, foi criado o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), também via Ministério da Educação. Coube ao MEC a instalação de 30 computadores (equipado com Linux e acesso à internet) e uma impressora a laser, e à Prefeitura Municipal a aquisição do mobiliário e os recursos humanos para desenvolver as formações.

Outra política federal que foi executada nessa fase foi o Programa Mais Educação[46] – MEC / Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A "*adesão ao programa ocorreu em 2009, na perspectiva de ser um trampolim para dar continuidade ao ideal de educação integral",* iniciado na gestão do prefeito Paulo Constantino (ONDINA GERBASI, informação verbal).

Na adesão, o MEC disponibilizou a oferta do Mais Educação para quatro escolas prioritárias[47] e o município ampliou o atendimento para outras cinco unidades escolares[48] (recursos próprios). Surgia assim o Programa de Educação Integral Cidadescola[49], instituído por meio do Decreto Municipal nº 21.142, de 17 de agosto de

[46] Criado por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.
[47] EMEIF Professora Vilma Alvarez Gonçalvez, no Jardim Paraíso; EMEF Professora Carmen Pereira Delfim, na Vila Líder; EMEF Professora Juraci Menezes Peralta, no Jardim Humberto Salvador; e EMEIF Professora Odete Duarte da Costa, no Jardim Morada do Sol.
[48] EMEF Antonio Moreira Lima, no Conjunto Habitacional Ana Jacinta; EMEIF Giseli Dalefi, no Jardim Universitário; EMEF Professor Ivo Garrido, no Parque Residencial Mediterrâneo; EMEF Professora Maria do Socorro Brito de Almeida, na Cecap; e EMEF Rosana Negrão Freitas dos Santos, no Bairro Maré Mansa.
[49] O nome remete à concepção de Cidade Educadora, movimento iniciado na década de 1990, em Barcelona, e defende que as cidades tornam-se educadoras quando, intencionalmente, oferecem aos seus habitantes uma política integrada de oportunidades e vivências educativas, sociais e culturais.

2010, e concebido para oferecer aos alunos uma formação integral, por meio da ampliação do tempo[50], dos espaços e das vivências nos territórios educativos, alicerçado por um trabalho intersetorial. O trabalho foi estruturado por meio de macrocampos diversos, como Acompanhamento Pedagógico, Cultura e Artes, Esporte e Lazer, Tecnologias, entre outros e materializados no formato de oficinas (intra e extraescolares).

Para a implantação do Programa Cidadescola, a SEDUC designou uma equipe gestora[51], criou uma sede administrativa, realocou alguns docentes para coordenar as atividades nas escolas e contratou estagiários. Também foi necessária uma reestruturação nas escolas, que incluiu a estrutura física (reformas, ampliações, adequações), os recursos humanos (equipe de apoio e docentes, entre outros) e os tempos escolares (reorganização da rotina). Além dessas iniciativas, foram efetuadas parcerias públicas (intersetoriais e centros comunitários[52]) e privadas (igrejas, clubes esportivos, entre outros), com objetivo de ampliar os espaços educativos e as vivências com outros profissionais externos à SEDUC. No primeiro ano foram atendidos aproximados 1.600 alunos, distribuídos em nove escolas. Nos anos seguintes, o MEC promoveu uma expansão progressiva de oferta de vagas, e em 2015 o programa estava presente nas 31 unidades escolares de ensino fundamental, com um atendimento aproximado a 4.000 alunos[53].

Embora o aporte técnico-financeiro do governo federal tenha contribuído significativamente para a implantação do Programa Cidadescola, observa-se nos anos seguintes um declínio significativo dos repasses financeiros: em 2016[54] os mesmos

[50] No mínimo sete horas diárias.

[51] Composta por uma diretora do programa (foi designada uma diretora de escola), uma coordenadora pedagógica (docente realocada para a função) e responsáveis pela orientação dos trabalhos nos macrocampos (docentes realocados para a função). Atualmente (2020), além dessa equipe, o Programa Cidadescola tem os trabalhos conduzidos por membros efetivos da equipe técnica da SEDUC (coordenadora pedagógica e supervisor de ensino).

[52] Alguns centros comunitários também passaram por reformas.

[53] No cenário educacional brasileiro essa fase é marcada pelo grande número de programas federais, que subsidiaram as ações realizadas nas escolas, como pode ser evidenciado na fala da diretora Adriana Oliveira: *"em um ano eu tinha 86 mil reais para investir na escola. Era a fase das 'vacas gordas'"* (informação verbal).

[54] O segundo mandato da presidente Dilma Roussef (2015/2016) foi marcado por um processo de *impeachment*. Alguns elementos explicam esse contexto: por um lado, temos um avanço importante nas pautas sociais (aumento da escolaridade, políticas de combate à miséria, diminuição das desigualdades sociais, fortalecimento dos movimentos sociais, entre outros); pelo outro, um aumento do desemprego, uma recessão econômica, uma crise política acirrada pela polarização em vários setores da sociedade e uma onda de manifestações populares contra o atual governo. Após a cassação, assume o vice Michel Temer, governo marcado pela

passaram a ter atrasos; em 2017, em função da mudança na concepção do programa federal, que passou a ser denominado como Programa Novo Mais Educação, apenas quatro escolas foram enquadradas nos novos critérios, contudo, não receberam o repasse financeiro. Assim, para que o Programa Cidadescola não fosse encerrado, a partir dessa fase o município passou a gerenciar as ações com recursos próprios, tendo que diminuir o número de atendimentos.

A contingência do aporte financeiro do governo federal também foi verificada em outros programas executados pelo MEC. Infelizmente, a implantação de políticas públicas está intimamente relacionada aos aspectos políticos e financeiros, sendo muito comum a implantação de ações pontuais, descontínuas e sem planejamento.

Especificamente em relação à alfabetização, foi lançado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[55], uma iniciativa do governo federal em parceria com estados, municípios e universidades. O programa foi criado em atendimento à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, e objetivava oferecer aos professores alfabetizadores um suporte pedagógico sobre alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, principalmente com a oferta de referenciais ofertados pelo próprio MEC.

Nesse processo, os docentes, na condição de cursistas, receberam uma bolsa de estudo para dedicarem uma carga horária específica para a formação continuada. Destacam-se, também, a disponibilização de um acervo literário enviado pelo MEC às escolas participantes para que pudessem ser incorporados ao trabalho educativo indicado pelo PNAIC.

O referido programa teve algumas alterações ao longo dos anos, a fim de superar algumas lacunas conceituais, e foi desenvolvido na rede municipal até o ano de 2017. No último ano de execução, o programa foi estendido à educação infantil e teve como público-alvo os orientadores pedagógicos (infantil e fundamental), os docentes das pré-escolas e os professores dos primeiros aos terceiros anos.

Avançando para os programas/projetos estaduais, em 2009 foi implantado o Programa Ler e Escrever. Inicialmente, o trabalho englobava a Língua Portuguesa e

forte polarização, por uma grande desaprovação popular e também por medidas polêmicas (BEZERRA, 2020).

[55] Informações retiradas do site Portal do MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: nov. 2020.

a Matemática, porém, com a implantação do Projeto “Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMAI)”, também de autoria estadual, o Programa Ler e Escrever voltou-se exclusivamente ao estudo da Língua Portuguesa.

Segundo o site do Governo do Estado de São Paulo (2010), o Ler e Escrever é um conjunto de ações “que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I”. A participação do município no programa estava vinculada à adesão ao termo de convênio, que discriminava as responsabilidades e as atribuições de cada ente federado. De modo geral, cabia ao Estado oferecer a formação continuada e o material didático aos professores e alunos, e ao município oferecer condições para a participação do formador (coordenador pedagógico) nos encontros, e também a aquisição de alguns materiais de apoio para o desenvolvimento dos trabalhos. Além disso, o formador deveria desenvolver um trabalho junto às escolas[56]. O referido programa foi realizado na rede municipal até o ano de 2019.

Por sua vez, o Projeto “Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMAI)”, realizado entre os anos de 2013 e 2019, possibilitou reflexões acerca do desenvolvimento curricular da Matemática. O projeto compreendia um conjunto de ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental e uma articulação com a formação continuada dos profissionais que atuavam com esse público[57]. Nos primeiros anos de implantação do EMAI, a administração local foi responsável por custear o material didático que era encaminhado às escolas, e a partir de 2018 a Secretaria Estadual de Educação realizou o fornecimento do mesmo.

No período de 2010 a 2017, foi firmada a parceria da rede pública municipal de ensino com o jornal “O imparcial” para a realização das seguintes ações: doação de jornais às escolas municipais, encontros de formação com os professores, postagem dos alunos (no jornal) de produções de diferentes gêneros e concurso anual de desenho (esse último a partir de 2013). Vale destacar que as ações inerentes ao projeto foram inseridas no planejamento anual dos professores, visando ampliar as

[56] Informações obtidas no site do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: http://lereescrever.fde.sp.gov.br. Acesso em: nov. 2020.
[57] Informações obtidas no Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais . Acesso em: nov. 2020.

possibilidades de uso do jornal em sala de aula e expandindo para toda a comunidade escolar. Ao longo dos oito anos de realização do projeto, as escolas trabalharam temáticas relacionadas ao município e atualidades, lendo, produzindo e publicando diferentes gêneros textuais. Assim, possibilitou o acesso à informação e a textos de qualidade que circulam socialmente, valorizando as produções dos alunos e contribuindo para desenvolver o senso crítico.

Além de todos os projetos e programas apresentados, destacam-se também o envolvimento de profissionais da SEDUC em diferentes espaços democráticos que possibilitaram reflexões diversas sobre as políticas públicas educativas. Nessa perspectiva, cumpre ressaltar a participação de representantes na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 e 2014. A fim de permitir uma ampla participação de todos os interessados, a CONAE foi realizada em várias instâncias: municipal/intermunicipal, estadual e federal. Em cada etapa, foram eleitos representantes (delegados) para a fase seguinte. O município de Presidente Prudente, além de sediar a fase municipal e intermunicipal, também sempre esteve presente em todas as etapas do evento.

Nesse contexto, é importante assinalar a contribuição da equipe técnica e dos demais profissionais da SEDUC no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), em 2015. Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o PME de Presidente Prudente, aprovado pela Lei Municipal nº 8.962/2015, foi construído coletivamente. Primeiro, foram realizados estudos pelas comissões, constituídas por representações da equipe técnica da SEDUC, gestores das escolas, docentes, sindicato, conselhos, entre outros, que ajudaram a elaborar um documento de apoio. Esse documento passou por várias conferências internas e, após a inserção das contribuições, constituiu-se no documento-referência para discussão em nove audiências públicas. Após as sistematizações, o projeto de lei foi encaminhado para a Câmara Municipal de Presidente Prudente, em outubro de 2015, e foi aprovado e publicado.

No ano seguinte, em atendimento à estratégia 19.2 do PME/PP, foi instituído o Fórum Municipal de Educação de Presidente Prudente[58] (FME/PP) (Portaria SEDUC nº 04/2016). Desde a sua implantação, o Fórum tem o compromisso de atuar no monitoramento e na avaliação do PME.

[58] Vale ressaltar que Presidente Prudente foi a única cidade da região a instituir o fórum.

Segundo Ondina Gerbasi, além das iniciativas apresentadas, também fizeram parte dessa gestão: reorganização organizacional da SEDUC (2010 e 2015), Plano de carreira das educadoras infantis (Lei nº 177/2010), concursos públicos para os cargos do magistério e quadro de apoio, processos seletivos, criação e ampliações das salas de recursos multifuncionais, ampliação da jornada dos alunos para mil horas anuais, colaboração com a Secretaria Municipal da Cultura na realização de várias edições do Salão do Livro, implantação do ProJovem Urbano, Método Sociolinguístico, realização dos Jogos Estudantis Municipal de Presidente Prudente (JEMPP) – 2011/2019, os “Seminários Regionais de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, entre outros (informação verbal).

### 1.1.9. Administração Nelson Roberto Bugalho – 2017/2020

No cenário nacional, a recessão econômica e a crise política que vinham se arrastando desde 2014 tiveram desdobramentos importantes nesse período, principalmente para a gestão pública. Entre as várias medidas que foram tomadas, podemos citar a Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição Federal de 1988 e limitou (congelou) os investimentos públicos por um período de vinte anos[59]. Para os especialistas da educação, essa alteração significou um desmantelamento aos avanços obtidos no Plano Nacional de Educação, ou seja, uma estagnação e/ou um retrocesso para as políticas públicas educacionais. Além disso, o ano de 2020 foi marcado por uma grave crise sanitária, ocasionado pelo novo coronavírus (COVID 2019), que acirrou a crise vivenciada no país. Para auxiliar financeiramente os estados e municípios, o governo federal sancionou a Lei Complementar nº 173/2020 e, como contrapartida, os entes federativos tiveram que realizar o controle de gastos públicos (até 2021) por meio de várias restrições, que envolvem o reajuste salarial, contagem de tempo para fins de aquisição à licença-prêmio, realização de concursos públicos, entre outros.

Em meio a esse cenário, o período de 2017 a 2020 teve como administrador da Prefeitura Municipal o senhor Nelson Roberto Bugalho, professor e promotor de justiça; para a pasta da educação foi empossado o empresário Antônio Luiz Mello

[59] O cálculo é baseado nos valores realizados no ano anterior, corrigidos pela inflação.

(01/2020 a 09/2020) e posteriormente a professora Sônia Maria Pelegrini (09/2020 a 12/2020).

Maria Helena Vitorino Mendes relembrou como foi o início desse período: "*2017 começou bem conturbado; foi um período apreensivo, desgastante e que gerou nervosismo pra toda a equipe: teve a revisão do Estatuto*[60]*, que mexeu com a vida dos professores e especialistas do quadro do magistério. Não foi um marco legal, mas refletiu na vida dos funcionários*"[61] (informação verbal).

A escassez de verbas federais para construção, reformas e manutenção dos espaços escolares, bem como para investimentos diversos, aliados às limitações orçamentárias locais, tornaram muito laboriosa a gestão pública da pasta. Diante do cenário, foram realizadas reformas e ampliações em algumas unidades escolares, mas insuficientes para suprir todas as demandas estruturais das unidades escolares. De modo geral, "foi difícil administrar e manter o que já tem; [...] as aquisições para as escolas foram obtidas via verbas impositivas" (SONIA PELEGRINI, informação verbal).

Na busca de contribuir para a melhoria da qualidade na educação foram realizadas as seguintes ações: realização de concurso público para professores de educação infantil, ensino fundamental, educação física e educação especial; ampliação de oficinas no Programa Cidadescola; ampliação do número de salas de recursos multifuncionais; investimento na formação dos profissionais da educação e construção coletiva de currículo próprio; inserção dos orientadores pedagógicos e vice-diretores na tabela de especialistas; investimento na formação dos escriturários e secretários de escola, formação de todos os profissionais readaptados responsáveis pelas salas de leitura; ampliação do número de crianças atendidas em creches e pré-escolas com o uso do programa de georreferenciamento e atendimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação, entre outros (SÔNIA PELEGRINI, informação verbal).

Para administrar as vagas nas escolas já existentes, o Departamento de Gestão da Rede Física – DGRF/SEDUC implantou o sistema de georreferenciamento, que permitiu inserir o aluno em uma escola próxima à sua residência, como prevê a

[60] As alterações referem-se ao parecer normativo do jurídico. Segundo a administração, esse documento esclareceu a progressão funcional para os servidores do quadro do magistério, sendo permitido apenas uma progressão por vez, a cada cinco anos. Além disso, ao assumir um novo cargo, via concurso público, o servidor não pode incorporar as gratificações adquiridas anteriormente, em outro cargo.

[61] O descontentamento com a situação deflagrou manifestações por parte da categoria.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996. Por meio desse mapeamento, desde 2018 a SEDUC conseguiu ampliar o atendimento dos alunos da educação infantil (berçário e maternal) que estavam na lista de espera. Assim, todas as solicitações realizadas até o dia dez de outubro de cada ano são atendidas no ano seguinte. Por conta de iniciativas como essa, o relatório elaborado pelo Instituto Rui Barbosa (IRB) e da Associação dos Tribunais de Contas (Atricon) aponta que Presidente Prudente está entre os 10,1% dos municípios brasileiros que conseguem atender mais de 50% das crianças de 0 a 3 anos (MONTEIRO, 2018).

Em relação aos aspectos pedagógicos, é importante destacar que foram criados projetos próprios, além da manutenção de alguns já existentes, em uma política de continuidade.

À luz do PME (2015/2025), principalmente embasado pelas estratégias 2.1[62] e 5.10[63], o currículo da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental) começou a ser construído na gestão anterior, por meio dos estudos (formações) da teoria histórico-cultural: "*como o currículo precisava ser construído em uma perspectiva mais democrática e contemporânea, após apresentarmos essa concepção teórica à rede, a maioria das pessoas compreendeu a escolha dessa opção*" (SÔNIA MARIA PELEGRINI, informação verbal).

Na troca de gestor municipal, os estudos foram interrompidos por um período, e depois retomados. A professora Márcia Aparecida Pinheiro Janial, responsável pela Coordenadoria de Gestão Educacional, explicou como ocorreu esse processo: "*quando retornamos à gestão, em junho, pegamos o currículo da educação infantil, trouxemos para as discussões e fomos avançando e incorporando toda essa história rica da rede. E, pra construir um currículo, obviamente que temos que construir pra toda a rede: educação infantil, ensino fundamental, educação especial [...]. Ainda não tivemos pernas pra discutir educação integral e EJA, mas é uma tarefa para o próximo ano"* (informação verbal).

[62] Estratégia 2.1 do PME – "elaborar coletivamente, até o final de 2020, a proposta curricular do município, considerando as normativas nacionais, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental, e implantá-la até o final de 2022" (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 04).

[63] Estratégia 7.9 do PME – "construir, no sistema municipal de ensino, currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (ciclo I), de forma coletiva; considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os estudos, pesquisas e teorias contemporâneas, garantindo sua elaboração e implantação no período de 5 (cinco) anos de vigência deste PME" (PRESIDENTE PRUDENTE, 2015, p. 12).

Como parte desse processo, a SEDUC realizou em julho de 2019 o I ENFOCO – Encontro de Formação Continuada – Elaboração da Matriz Curricular do Município de Presidente Prudente, com o objetivo de avançar no processo de formação continuada dos profissionais da rede municipal, tendo como propositura: orientações gerais para elaboração coletiva da Matriz Curricular do Município de Presidente Prudente; realizar estudos coletivos sobre temáticas vivenciadas na prática pedagógica dos professores, educadores, gestores escolares, equipe técnica da SEDUC, as quais impactam no processo de ensino e aprendizagem e no currículo do sistema municipal de educação.

Os trabalhos de estudos coletivos tiveram continuidade no decorrer de 2019 e, em 2020, avançaram para a escrita da matriz curricular. Foram organizados Grupos de Trabalhos (GTs) liderados pela coordenação pedagógica e pela supervisão de ensino, e com representações de diretores de escolas, orientadores pedagógicos, docentes e profissionais do CAA Todo o trabalho foi coordenado por uma assessoria externa[64], e conduzido por um grupo de especialistas de várias instituições públicas de ensino superior e privada. "*Esse processo de produção coletiva contou com a participação de 113 pessoas"* (SÔNIA MARIA PELEGRINI, informação verbal).

Em novembro desse mesmo ano, ocorreu o II Encontro de Formação Continuada – Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente: um movimento coletivo, com a finalidade de apresentar os resultados dessa construção coletiva, de forma virtual, através de 15 (quinze) *lives*, para todos os profissionais das escolas municipais. As próximas etapas desse trabalho compreendem a publicação do documento e a implantação junto à rede municipal de educação.

A retomada dos trabalhos também ocorreu junto ao Programa de Educação Integral Cidadescola. Em 2017, o "Programa Mais Educação" foi reformulado e redefinido como "Programa Novo Mais Educação" e passou a ter uma carga horária maior para as atividades do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico. Assim, o Programa Cidadescola, que à época ainda estava vinculado ao MEC[65], incorporou essa nova concepção.

---

[64] Equipe Fundação para o Desenvolvimento da UNESP – FUNDUNESP – coordenado pela Profª. Drª. Rosiane de Fátima Ponce (UNESP / Presidente Prudente), com a participação da Profª. Drª. Lígia Márcia Martins (UNESP / Araraquara); Profª. Drª. Juliana C. Pasqualini (UNESP / Bauru) e especialistas de várias universidades do país.

[65] Nesse ano não houve repasse dos recursos do Programa Novo Mais Educação para o município.

No ano seguinte, após algumas avaliações, optou-se por retomar a concepção inicial do Programa Cidadescola. Sônia Maria Pelegrini assinala esse retorno: "*já tínhamos dados da gestão anterior e sabíamos o quanto o programa contribuiu na construção do IDEB. Retomamos os trabalhos, com o objetivo de ampliar a concepção de educação integral, independentemente do tempo integral. Esse é um programa de resistência: primeiro, porque o governo federal não investe mais nada; segundo, porque atende às crianças que mais precisam"* (informação verbal).

Dessa forma, após assumir integralmente a gestão (técnica e financeira) do Programa Cidadescola, foram criadas parcerias com outras secretarias municipais e autarquias, bem como parcerias com instituições de iniciativas privadas. Entre as novas atividades oferecidas aos alunos, destacaram-se as oficinas de robótica, realidade virtual e aumentada, química, biologia, informática, entre outros, promovidas pela Fundação Inova Prudente, por meio do Projeto Inova Kids. Em 2020, o Programa Cidadescola foi transformado em Projeto Especial de Educação Integral do Programa Cidadescola [66] e as funções dos profissionais que atuam no programa foram regulamentadas.

Como material de apoio às práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental foram utilizados os Programas "Ler e Escrever", "EMAI", e os materiais do PNLD. Além disso, aos alunos com dificuldades educacionais foram disponibilizados apoio por meio de reforço escolar na própria unidade ou, em casos específicos, atendimento no Programa de Apoio Pedagógico Especializado – PAPE.

O PAPE foi criado na gestão atual, e destacou-se como uma política pública que tem como objetivo principal avaliar e atender estudantes da Rede Municipal que apresentem dificuldades ou distúrbios de aprendizagem e de ordem psicossocial. Segundo Márcia Aparecida Pinheiro Janial, as crianças atendidas pelo PAPE *"são aquelas que não conseguem ser atendidas pelo Centrinho, mas também não possuem laudos, e por esse motivo não são atendidas no AEE"* (informação verbal).

Este Programa está em consonância com o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e ainda com o

[66] Decreto Municipal nº 31.060/2020.

disposto nas estratégias 7.35[67] e 2.17[68], 2.17.1[69] e 2.18[70] do PME, e atua na perspectiva da inclusão de todos os estudantes para que ocorra efetivamente o sucesso nas aprendizagens.

O trabalho é realizado pelos técnicos da SEDUC (coordenação pedagógica, educadora de saúde, psicóloga) e psicopedagogas, e tem a parceria da Secretaria Municipal de Saúde, do Hospital Regional de Presidente Prudente (Departamento de Pediatria), e também da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) – Faculdade de Medicina e Faculdade de Psicologia. Entre as ações realizadas, destacaram-se: levantamento prévio de alunos com perfil para participar do programa (realizado pelas escolas); triagem médica realizada por especialistas junto ao aluno e seu responsável; realização de exames; encaminhamentos aos especialistas – guia de referência SUS; formação dos profissionais da educação – Equipe SEDUC e profissionais da saúde; reuniões intersetoriais e multiprofissionais; intervenção e acompanhamento pedagógico realizado pela Equipe SEDUC e elaboração de um sistema informatizado para registro e acompanhamento das ações. Até dezembro de 2019 foram realizados 379 atendimentos (alunos avaliados)[71].

Outro programa executado nesse período foi o Programa Mais Alfabetização, criado pelo MEC[72] para dar suporte (técnico e financeiro) no processo de alfabetização das crianças dos primeiros e segundos anos. Esse programa consistiu na disponibilização de um assistente por sala (pago com recursos federais) para dar apoio ao professor da sala regular. Além disso, também foram viabilizados recursos para a aquisição de material de consumo. Na rede municipal as ações foram desenvolvidas nos anos de 2018 e 2019, em 29 escolas. Devido ao atraso no envio dos recursos financeiros para as unidades escolares, principalmente no segundo ano,

---

[67] Garantir, no âmbito dos sistemas de ensino, que seja realizado um estudo sobre a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios/transtornos não atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à definição de uma política pública para esse atendimento, no prazo de 1 (um) ano a partir da vigência deste Plano Municipal de Educação (PME).

[68] Elaborar plano, em articulação com as secretarias da saúde, para que, em regime de mutirão, seja agilizada a avaliação clínica de alunos(as) encaminhados(as) pelas escolas, após o final do primeiro bimestre de cada ano letivo, visando a contribuir para o sucesso escolar.

[69] Garantir que o atendimento das crianças diagnosticadas no mutirão de avaliação clínica tenha início, no máximo, em até 3 (três) meses após o encaminhamento do caso para avaliação. Inclusão de prazo pela Câmara de vereadores da época.

[70] Articular com a Secretaria de Saúde, a organização de um programa de atendimento contínuo para os(as) alunos(as) com diagnósticos de problemas psiquiátricos e/ou psicológicos.

[71] Informações fornecidas pela equipe responsável pelo programa.

[72] Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.

os valores foram reprogramados para serem executados em 2020, fato que não se consolidou em função da pandemia da COVID 19. Vale destacar que o Programa Mais Alfabetização durou apenas dois anos e foi substituído pelo Programa Tempo de Aprender[73].

Gerenciar todas essas ações em meio a um cenário de crise política e econômica constitui-se em um grande desafio para a gestão municipal e da SEDUC. Somada a isso, a crise sanitária da COVID, ocorrida no último ano dos trabalhos, exigiu da administração e profissionais da educação uma reinvenção da escola e das relações entre alunos e docentes.

Diante de um cenário atípico, em março de 2020, o Decreto Municipal nº 30.731/2020 determinou a suspensão das aulas nas escolas municipais de educação (art. 5º), autorizou a prestação de jornada laboral – teletrabalho, e, desde então, os professores e educadores infantis passaram a oferecer o ensino remoto.

A primeira ação realizada foi o acolhimento aos profissionais da rede municipal, alunos e seus familiares: em um primeiro momento, os esforços concentraram-se em oferecer aos alunos atividades para a manutenção do vínculo escolar, orientação às famílias sobre esse novo contexto e apoio aos professores e educadores infantis sobre o uso de tecnologias educacionais para as aulas remotas. Posteriormente, houve a necessidade de reestruturar o processo educativo, por meio de reflexões que envolviam desde a seleção de conteúdos, metodologias mais adequadas para as aulas remotas e apontamentos sobre a avaliação a ser realizada.

Houve uma preocupação em atender a todos os alunos, por meio de estratégias distintas, como: aulas virtuais via *google classroom* e *google meet*, disponibilização das atividades por meio de *whatsapp* e no formato impresso[74].

Paralelo a esse trabalho, durante todo o período de distanciamento social, foram oferecidas inúmeras *lives* aos servidores da rede municipal*,* na perspectiva de promover discussões referentes ao contexto vivido e os desdobramentos deste na vida dos profissionais.

[73] Até o presente momento foi realizada a adesão do município ao programa e está sendo oferecida aos professores uma formação continuada em práticas de alfabetização.

[74] De acordo com a administração, um levantamento realizado junto às escolas, em outubro de 2020, apontou que 3% dos alunos estão sem atendimento remoto. Para esses casos, a equipe de assistentes sociais realizou um trabalho de busca ativa, com o objetivo de identificar as causas, e propor estratégias para a retomada do vínculo escolar.

Esse trabalho foi complementado com o serviço de acolhimento virtual (com acompanhamento pela equipe de psicólogas).

Destacam-se, ainda, o atendimento às famílias dos alunos, por meio da entrega de cestas básicas e produtos hortifrutigranjeiros.

Além das ações apresentadas, destacam-se outras iniciativas realizadas durante essa gestão: formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular; contribuições no processo de construção do Currículo Paulista, com a participação de representantes da equipe técnica da SEDUC; alteração da jornada do professor, por meio da Lei do Piso (destinação de 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse); reinauguração do CAA, criação do Núcleo de Educação Integral Prof. Firmino de Almeida (Decreto n° 30.302/2019); Jogos Estudantis Municipal de Presidente Prudente – JEMPP, entre outros.

### 1.1.10. “Cresceu, cresceu demais e tão menina”[75]: um breve panorama da SEDUC

A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente iniciou as suas atividades com o atendimento às crianças de pré-escola e aos jovens e adultos da EJA.

Posteriormente, incorporou o atendimento do ensino fundamental – anos iniciais, implantou novos programas e projetos, e de forma gradual foi construindo novos capítulos de sua história.

A materialização atual da rede municipal de educação é fruto de toda essa caminhada, resultado dos processos vivenciados em cada administração.

Nessa perspectiva, por meio dos dados e informações que serão apresentados, pretende-se ilustrar, de forma breve, a organização atual da SEDUC.

No ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação é responsável pelo atendimento a mais de 19 mil alunos, distribuídos entre as etapas da educação infantil, ensino fundamental e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial, conforme as informações apresentadas no quadro a seguir:

[75] Trecho do Hino de Presidente Prudente, de autoria de César Carlúcio Cava.

**Quadro 01 – Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP (2020)**

| Etapa de Ensino / Modalidade | Grupamentos | Número de Matrículas | Total |
|---|---|---|---|
| Infantil | Berçário | 1634 | 9574 |
| | Maternal | 3605 | |
| | Pré-Escola | 4335 | |
| Ensino Fundamental | 1º ano | 1842 | 9465 |
| | 2º ano | 1856 | |
| | 3º ano | 1969 | |
| | 4º ano | 1930 | |
| | 5º ano | 1868 | |
| EJA | 1º ao 5º ano | 38 | 38 |
| TOTAL | | **19.077** | |

Fonte: Departamento de Gestão da Rede Física (SEDUC) – novembro de 2020

Além disso, destacam-se os atendimentos complementares, por meio de programas/projetos, como o Programa Cidadescola, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, o Centro de Avaliação e Acompanhamento – CAA e o Programa de Apoio Pedagógico Especializado – PAPE, conforme informações do quadro 02:

**Quadro 02: Número de atendimentos nos projetos/programas complementares da SEDUC**

| Projetos/Programas | Número de Matrículas/ Atendimentos |
|---|---|
| **Cidadescola** | 1673 |
| **AEE** | 315 |
| **CAA** | 148 |
| **PAPE** | 300* |

* Atendimento anual: Dezembro de 2019

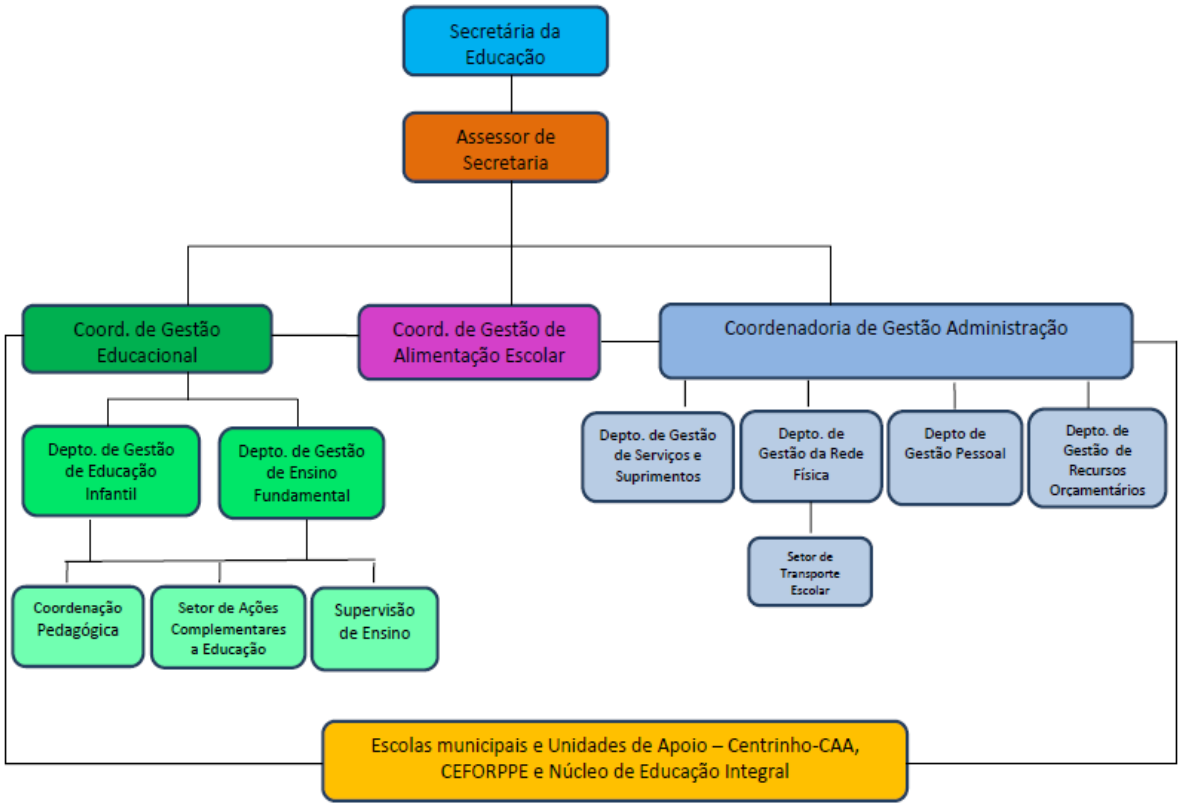
Fonte: Departamento de Gestão da Rede Física (SEDUC) – novembro de 2020

Os atendimentos acima apresentados são realizados em 29 escolas exclusivas da etapa da educação infantil, 13 unidades escolares do ensino fundamental, 19

escolas com atendimentos mistos (infantil e fundamental), 03 centro/núcleos[76] de atendimento do Programa Cidadescola[77] e o prédio do CAA. Além destes, também compõem a estrutura física da SEDUC a sede administrativa, o Centro de Formação Permanente dos Profissionais em Educação – CEFORPPE e a Coordenadoria de Alimentação Escolar.

A sede administrativa concentra o trabalho de gestão e suporte às escolas, seja de cunho pedagógico e operacional. O trabalho é estruturado por meio de coordenadorias e departamentos, conforme dispõe o artigo 15 da Lei Municipal nº 9.012/2015[78]. O organograma da secretaria pode ser visualizado na figura 01:

**Figura 01 – Organograma da SEDUC**



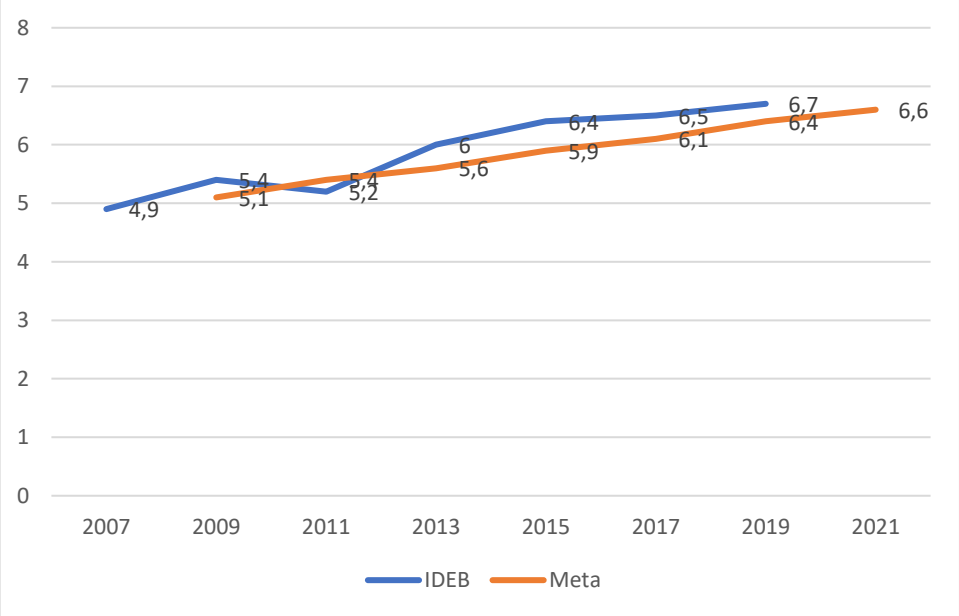

Fonte: Gabinete da SEDUC

[76] Centro de Educação Integral Cidadescola “José Carlos Pimenta”, Núcleo de Educação Integral “Bairro Ana Jacinta” e Núcleo de Educação Integral “Parque Alexandrina”.
[77] Além dos centros/núcleos, o Programa Cidadescola também utiliza outros espaços educativos; porém, são espaços pertencentes aos parceiros (outras secretarias e instituições privadas).
[78] Dispõe sobre a organização das unidades administrativas existentes no Município de Presidente Prudente, cria cargos em comissão para geri-las, estabelece competências, atribuições e dá outras providências.

Para realizar os atendimentos necessários, a SEDUC conta com aproximadamente 2.200 servidores, que desempenham inúmeras funções, como: cozinheiras, serviços gerais, vigias, docentes[79], educadores infantis[80], inspetores, diretores de escolas[81], equipe técnica[82], escriturários, assistentes administrativos, equipe multifuncional do CAA[83], entre outros.

O trabalho educativo desenvolvido desde a educação infantil até o ensino fundamental, passando pelas ações do AEE e programas complementares, como o Programa Cidadescola e o Apoio Escolar, e também os trabalhos formativos, contribuíram para que a rede municipal de Educação tivesse um desempenho importante nas avaliações externas, principalmente no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Desde a criação do IDEB, em 2007, os índices do município apresentam uma evolução, conforme pode ser observado na figura 02:

**Figura 02: Evolução do IDEB da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – Metas e Resultados**




Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://ideb.inep.gov.br/

[79] O quadro atual de docentes é: 402 professores de educação infantil, 484 de ensino fundamental, 10 de educação física e 19 de educação especial.
[80] 420 educadores infantis.
[81] 51 efetivos.
[82] A equipe técnica possui: 08 coordenadoras pedagógicas, 09 supervisores de ensino, 05 assistentes sociais, 04 psicólogas e 01 educadora de saúde.
[83] Equipe constituída por: 01 psicopedagoga, 01 psicóloga, 01 fonoaudióloga, 01 assistente social e 01 terapeuta ocupacional.

Os dados demonstram que o município sempre apresentou resultados acima da meta estabelecida, com exceção do ano de 2011 (dois décimos abaixo). Vale destacar que, em alguns períodos, o município atingiu índice igual ou superior àquele previsto para metas posteriores, com destaques para os anos de 2009, que atingiu a meta de 2011; em 2013, quando os resultados se aproximaram da meta de 2017, e em 2019, que teve um índice maior que a meta prevista para 2021.

Os resultados favoráveis também são verificados na comparação com os resultados do IDEB brasileiro e também estadual (São Paulo), conforme a tabela a seguir:

**Tabela 01: IDEB – Resultados dos Entes Federativos**

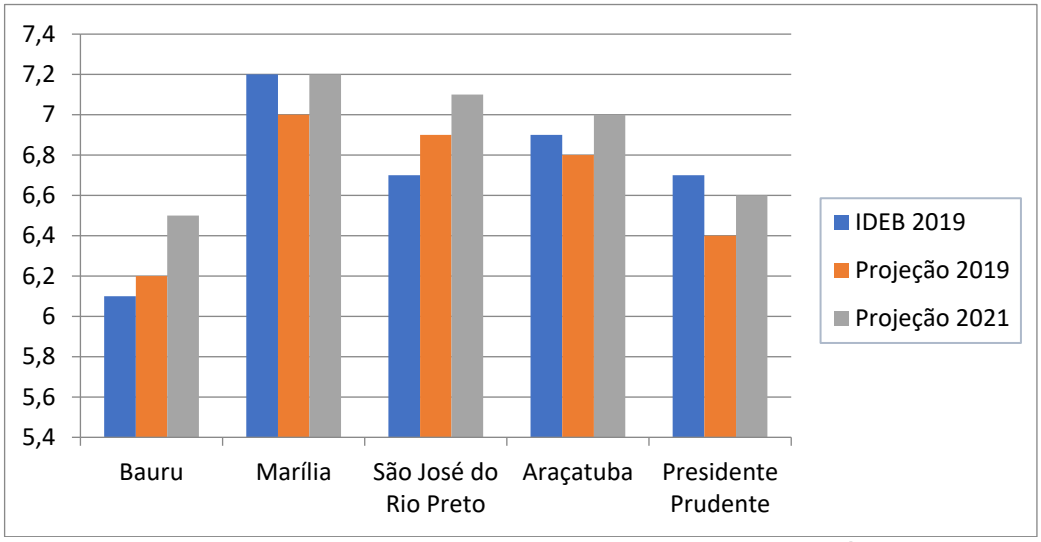
| Ano | Município de Pres. Prudente* | Estado de São Paulo** | Brasil*** |
|---|---|---|---|
| **2007** | 4,9 | 4,8 | 4,0 |
| **2009** | 5,4 | 5,3 | 4,4 |
| **2011** | 5,2 | 5,4 | 4,7 |
| **2013** | 6,0 | 5,8 | 4,9 |
| **2015** | 6,4 | 6,2 | 5,3 |
| **2017** | 6,5 | 6,5 | 5,5 |
| **2019** | 6,7 | 6,5 | 5,7 |

* Rede pública municipal / **Rede Pública Federal, Estadual e Municipal / ***Rede Pública

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://ideb.inep.gov.br/

Na comparação com outras cidades médias do Estado e que apresentam o mesmo porte de Presidente Prudente, observa-se que a rede municipal prudentina está à frente de cidades como Bauru e São José do Rio Preto, que não atingiram as médias previstas para o ano de 2019 (figura 03).

**Figura 03: IDEB - Resultados e Metas dos Municípios de Bauru, Marília, São José do Rio Preto e Presidente Prudente**




Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - http://ideb.inep.gov.br/

Por fim, dentre as 25 escolas cadastradas no Censo Escolar e aptas a participarem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 21 atingiram a meta prevista para 2019 e 04 não obtiveram resultados compatíveis. Vale ressaltar que uma unidade escolar não alcançou a meta, mas avançou em relação aos resultados de 2017.

Os índices do IDEB demonstram um avanço expressivo nas aprendizagens dos alunos da rede municipal em Língua Portuguesa e Matemática. É preciso valorizar as ações bem-sucedidas e continuar avançando com o planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas implantadas na rede municipal, a fim de contribuir com níveis cada vez mais avançados de aprendizagem dos alunos.

Diante de todas as informações apresentadas no decorrer desse texto, verifica-se que a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente teve uma evolução muito importante ao longo de quase 40 anos de história, tanto em relação aos aspectos qualitativos, quanto quantitativos. As mudanças provocaram um crescimento, nem sempre linear, impulsionaram avanços e contribuíram para que a SEDUC se destacasse no cenário regional, como referência na implantação de políticas públicas educacionais.

Desse modo, assim como em municípios do mesmo porte, ainda existem desafios a serem superados e muito trabalho a fazer. Nessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação de Presidente Prudente (2015-2025) é um importante

instrumento de gestão à medida que aponta caminhos que ainda devem ser trilhados. Entre alguns desafios, podemos destacar: estabelecer uma política que garanta a oferta de vagas integrais para todas as crianças de 0 a 5 anos (1.16); implantar a proposta curricular até 2022 (estratégia 2.1); ampliar o atendimento das salas de recursos multifuncionais, de acordo com a demanda (estratégia 4.2); alfabetizar todos os alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental (meta 5); manter o atendimento integral nas escolas públicas municipais, em no mínimo 67.5%; realizar a busca ativa na educação de jovens e adultos (estratégia 9.2); elaborar um plano de formação continuada para todos os profissionais da educação (estratégia 15.1); diminuir gradativamente o número de contratações temporárias de docentes e profissionais de apoio escolar (estratégia 18.1); e possibilitar que a educação infantil tenha o atendimento realizado por docentes (estratégia 18.6). Essas e outras demandas não especificadas no PME indicam que a luta continua e as conquistas resultam de um processo coletivo e democrático, com compromisso de todos.

O processo de construção de uma educação pública, universal, de qualidade, inclusiva e integral, que contribua para o rompimento de paradigmas e promova uma formação ética e cidadã requer reflexões constantes e investimentos diversos. Nesse movimento, é imprescindível reconhecer e valorizar as conquistas, e o desafio da elaboração desse currículo representa um passo importante nessa caminhada, tanto pela forma como foi gerada (construção coletiva), como por seu conteúdo que tem como finalidade oportunizar às crianças o desenvolvimento das capacidades máximas, para que realmente tenham condições de lutar por uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf Acesso em: nov. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. BRASIL, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas Acesso em: out. 2020.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL, **Lei nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.. BRASIL, Casa Civil, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2007/Decreto. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. BRASIL, Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL, **Portaria Normativa Interministerial, nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. BRASIL, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2020

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. BRASIL, Casa Civil, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. BRASIL, Casa Civil, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Apresentação. **Pró-letramento**. Portal do MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Apresentação. **Programa Mais Alfabetização**. Portal do MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao Acesso em: nov. 2020.

BRASIL, **Portaria nº 142**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173**, de 27 de maio de 2020. Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou. Acesso em: nov. 2020.

DEÁK, Simone C. P.; FERREIRA, Regina H. P. C. **A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente**: da compreensão à mudança. Presidente Prudente, 1999. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1999.

DEÁK, Simone C. P. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Educação de Presidente Prudente – SP**, 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

DEÁK, Simone C. P. **A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar**: o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente, 2015. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Construtivismo piagetiano aplicado à educação pré-escolar**: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança**. Campinas, 1976, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação - UNICAMP.

MONTEIRO, Caroline. **Fim das filas em creches**? Sistema pode acabar com a espera. Associação Nova Escola, 07 de março de 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/9481/fim-das-filas-tecnologia-ajuda-a-acabar-com-espera-em-creches-de-sp. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 2.296**, de 24 de dezembro de 1983. Organização da estrutura básica da Prefeitura Municipal, criação e reclassificação de cargos e dá outras previdências. Presidente Prudente, Administração da Coordenadoria de Serviços Internos, 1983. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/54201. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 5.166**, de 04 de abril de 1984. Institui o Regimento dos Serviços Internos da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1984. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=1&a=1984&n=5166&c=. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 2.533**, de 11 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Presidente Prudente. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1986. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=2&a=1986&n=2533&c=. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 7.358/90**, de 27 de junho de 1990. Cria o Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1990. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=26230. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 7.516**, de 28 de dezembro de 1990. Subordina à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o atendimento às Creches e ao Projeto Crescer. PRESIDENTE PRUDENTE, Secretaria de Administração, 1990. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/26441. Acesso em: out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 7.720**, de 11 de outubro de 1991. Altera denominação de Creche Municipal. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 1991. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/18202. Acesso em: out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 3.595/93**, de 15 de abril de 1993. Cria a Secretaria Municipal da Cultura e Turismo e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1993. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/48725. Acesso em: out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 3.876**, de 14 de dezembro de 1993. Denomina de "KARINA ATHIA KRASUCKI" o prédio destinando ao P.A.I.P. - Programa de Assistência à Infância Prudentina localizada no Conjunto Habitacional Ana Jacinta. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1993. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/12354. Acesso em: out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei complementar nº 26**, de 14 de março de 1996. Cria o Conselho Municipal de Educação - COMED e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1996a. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/111. Acesso em: out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 10.680**, de 17 de setembro de 1996. Dispõe sobre a jornada de trabalho do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1996b. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/4100. Acesso em: out. 2020

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 5.062**, de 01 de abril de 1998. Denominação das novas unidades educacionais municipais. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 1998. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/1535. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 13.489**, de 09 de março de 1999. Aprova Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1999. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/5819. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei Complementar nº 79**, 14 de dezembro de 1999. Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 1999. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=407. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 6.524**, de 21 de julho de 2006. Dispõe sobre a criação do Setor de Ações Complementares à Educação e do Centro de Avaliação e Acompanhamento, na Estrutura de Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 2008. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/3009. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 21.142**, de 17 de agosto de 2010. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 2010. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/16699. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei Complementar nº 177**, de 25 de novembro de 2010. Dispõe sobre a carreira de Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração, e dá outras providências correlatas. Presidente Prudente, Secretaria de Administração, 2010. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/17541. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Lei nº 8.962**, de 03 de novembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2015. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/25533. Acesso em: nov. 2015.

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional Infantil. **Currículo Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente - SP** / Presidente Prudente: SME, CGP, DEI, 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 30.302**, de 15 de outubro de 2019. Dispõe sobre a configuração da rede física da Secretária Municipal de Educação para os anos letivos de 2019 e 2020, e dá outras providências. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2019. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/51722. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 31.060**, de 23 de julho de 2020. Dispõe sobre a elaboração de Projeto Especial de Educação Integral do Programa CIDADESCOLA, no Sistema de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente, conforme Lei Complementar nº 99/1999. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2020a. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/54652. Acesso em: nov. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE, **Decreto nº 30.731**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19, bem como recomendações no setor privado. Presidente Prudente, Secretaria da Administração, 2020b. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/53500. Acesso em: nov. 2020.

MASUYAMA, Paulo Mieco Koizumi; SALOMÃO, Fabiane Rizo. **Interdisciplinaridade e educação**: aprendizagem e desenvolvimento humano. Contribuições para uma educação para todos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SANTOS, José Roberto dos. **Secretaria de educação do município de Presidente Prudente/SP**: a política educacional em questão (1983 a 2000), 2002. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Programa ler e escrever.** Portal do Governo. Disponível em: http://lereescrever.fde.sp.gov.br. Acesso em: nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Educação Matemática nos anos Iniciais**. Portal do Governo. Disponível em: http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais. Acesso em: nov. 2020.

## 1.2. DADO O PRIMEIRO PASSO! A construção coletiva do currículo para o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP

Profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial

Profª Drª Rosiane de Fátima Ponce

> Estou convencido de que não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo. Para colocar o problema mais diretamente, precisamos responder à pergunta: "[...] o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?" (YOUNG, M., 2014).

Esse documento representa o esforço coletivo dos profissionais do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP para a construção de um currículo próprio, o qual representa, também, a luta pelo respeito à história da Secretaria Municipal de Educação, com seus avanços e retrocessos, e pela defesa da qualidade da educação pública oferecida nas 65 unidades escolares para 19.200 alunos, realizada, direta e indiretamente, por 2.200 profissionais.

Aproposta curricular do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente foi construída de forma coletiva e contou com as contribuições de um grupo deprofessores pesquisadores de treze universidades do país, além do quadro do magistério municipal, com o objetivo de elaborar um projeto de educação escolar pública, personalizado e autoral. Tal projetose materializa no currículo escolar e na apresentação do plano de formação continuada em serviço dos profissionais da educação com vistas a garantir a sua implantação de forma gradual e concomitante ao futuro processo de leituras/estudos coletivos sobre a teoria base do currículo escolar –Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica–, teoria orientadora do planejamento político-pedagógico do sistema municipal de educação.

### *Marcos históricos*: a materialização de um processo coletivo de escrita do currículo escolar de Presidente Prudente/SP

É importante registrar o início do processo, pois tudo começou com o encantamento da Profª Me. Sônia Maria Pelegrini quando atuava como secretária-adjunta na Secretaria Municipal de Educação/SEDUC, em 2012, e na condição de doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/FCT-UNESP

frequentou a disciplina “Teoria Histórico-cultural, Educação Escolar e Formação Humana”, ministrada pelo Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho e pela Profª Drª Rosiane de Fátima Ponce. Os estudos realizados ao longo da disciplina oportunizaram apropriações teóricas sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e possibilitou que a Profª Me. Sônia Maria Pelegrini realizasse análises críticas sobre concepções de desenvolvimento infantil, educação escolar e questões ligadas ao trabalho docente.

Posteriormente, em 2013, objetivando oportunizar aos membros da Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC a compreensão dos fundamentos da Psicologia histórico-cultural (proposta por Lev Vygotsky e Alexei Leontiev) em comparação aos fundamentos da Teoria construtivista (proposta por Jean Piaget), a Profª Me. Sônia Maria Pelegrini, na condição de gestora na SEDUC, convidou a Profª Drª Rosiane de FátimaPonce e Prof. D.º Irineu A. Tuim Viotto para apresentarem os fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Assim, foi realizado um ciclo de palestras visando à aproximação da Secretária de Educação – Profª Me. Ondina Barbosa Gerbasi – e da Equipe Técnica Pedagógica aos estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento humano, em especial sobre o desenvolvimento infantil, com vistas à realização de palestras com renomados professores e estudiosos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para maior aprofundamento dos fundamentos das teorias.

Com o objetivo de apresentar e analisar a concepção de desenvolvimento infantil a partir da Psicologia histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e suas relações com as concepções educacionais hegemônicas presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, foram realizados encontros e palestras tendo por público-alvo a Equipe gestora da SEDUC, Equipe Técnica Pedagógica, Diretores de Escolas, Orientadores Pedagógicos, dois representantes de cada escola e Equipes de Apoio da SEDUC. Como dinâmica de estudos, foram compartilhados textos para leitura prévia dos participantes para um maior entendimento dos conteúdos apresentados e dialogados. Ao longo dos estudos, muitos questionamentos foram expressos pelos participantes, o que possibilitou identificar que não havia domínio teórico sobre os fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, e seevidenciaram algumas “resistências” aos princípios das teorias estudadas. Acreditamos que isso ocorreu, em geral, por falta de leituras críticas dos textos de Vigotsky, Leontiev, Luria, Saviani, Duarte e Lígia M. Martins, durante os cursos de

formação inicial e ao longo da carreira profissional por meio de formação continuada em serviço.

É importante destacar que, ao final do ciclo de encontros coordenados pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce e pelo Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho, foi solicitado aos participantes (Equipe gestora da SEDUC, Equipe Técnica Pedagógica, Diretores de Escolas, Orientadores Pedagógicos, dois representantes por escolas e Equipes de Apoio da SEDUC) que preenchessem um formulário visando a avaliar o trabalho realizado, com vistas a sua continuidade, ou não. No geral, na avaliação dos participantes, a teoria estudada os instigou a refletir sobre a prática docente e/ou a gestão escolar, estabelecendo relações com o currículo escolar. Foi apontada a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Teoria (Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica) e envolver mais profissionais da rede municipal, pois muitos não tinham leituras sobre a Teoria. Assim, foi indicado aos gestores da SEDUC que continuasse com o processo de encontros e palestras visando a atingir maior número de profissionais da rede.

Assim, em 2014, foram priorizadas “ações de sensibilização” e aproximação dos profissionais do sistema de educação de Presidente Prudente aos fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Por intermédio da profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, vários professores/pesquisadores foram convidados para realizarem palestras com temas específicos. Como metodologia de trabalho, os profissionais convidados enviavam com antecedência os textos/materiais para leitura prévia dos participantes e, sob orientação da profª Roseli Soares Furlan, que era Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, foi organizada a logística de convite/convocação dos profissionais da educação (diretores de escolas, orientadores pedagógicos, professores representantes de escolas, C.A.A., rede de apoio da SEDUC), envio dos textos às escolas e às equipes de apoio, contratação de professor substituto para oportunizar a participação dos professores representantes das escolas. Em sua maioria, os encontros coordenados pelos convidados duravam entre 08 horas (manhã e tarde) e/ou 16 horas (dois dias seguidos) e realizados no CEFORPPE (Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação), sendo que, em média, tivemos a presença de um convidado por mês.

Destacamos os professores pesquisadores e os temas que abordaram como forma de registro do intenso trabalho coletivo realizado ao longo de 2014 e nosso

agradecimento a esses profissionais que oportunizaram estudos significativos ao processo de compreensão das teorias:

**1**. Profª Drª Lígia Márcia Martins (UNESP/Bauru): “O psiquismo como sistema interfuncional: o papel da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores”; “A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: emoções e sentimentos nos processos de ensino e aprendizagem”; “O desenvolvimento dos processos funcionais: memória, linguagem, pensamento e imaginação”; “A atividade humana como unidade afetiva: emoções e sentimentos nos processos de ensino e aprendizagem”; “A educação escolar na promoção do desenvolvimento humano: o papel do ensino”;

**2**. Prof. Dr. Newton Duarte (Unesp/Araraquara): “Trabalho Educativo e Educação Escolar: em defesa de uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo”; “Pedagogia Histórico-Crítica: superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas”;

**3**. Profª Dra Sônia M. Shima Barroco (UEM/Maringá): “Teoria histórico-cultural e a formação social do psiquismo de pessoas com e sem deficiência”; “Escola pública e a invenção da deficiência intelectual”;

**4**. Prof. Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP/Campinas): “A organização da educação escolar na perspectiva histórico-crítica”; “Considerações e dúvidas sobre a construção do currículo do Ensino Fundamental”;

**5**. Profª Drª Ana Carolina Galvão Marsiglia (UFES/ES): “Pedagogia histórico-crítica: princípios teórico-filosóficos e seus desafios para uma educação transformadora”; “Pedagogia histórico-crítica: contribuições para os fundamentos da prática pedagógica”;

**6**. Profª Drª Rosiane de Fátima Ponce (UNESP/Pres. Prudente): “Pedagogia histórico-crítica: o processo de ensino dos conhecimentos científicos sistematizados”;

**7**. Profª Drª Júlia Malanchen (UNIOESTE/Foz do Iguaçu): “Princípios da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural”; “O currículo escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural”.

É fundamental registrar que inicialmente o trabalho realizado tinha como foco central oportunizar leituras/estudos aos profissionais do Ensino Fundamental por ser o nível de ensino público-alvo do projeto de pesquisa e extensão universitária coordenado pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, junto à SEDUC, mas ao longo de todas as atividades os profissionais da Educação Infantil foram convidados para

participarem das palestras e minicursos visando a oportunizar aos mesmos as leituras e apropriações dos pressupostos das teorias em estudo. Vale lembrar que, na época, os profissionais da Educação Infantil estavam envolvidos em estudos objetivando elaborar um currículo para a Educação Infantil com base em outras fundamentações teóricas.

No final do ano de 2014, em reunião coordenada por gestores da SEDUC em conjunto com a Equipe Técnica Pedagógica, foi avaliada a importância em continuar com os estudos sobre a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, envolvendo mais profissionais do sistema municipal de educação com o objetivo de estruturar condições para a escrita coletiva de uma proposta de matriz curricular para o Ensino Fundamental inicialmente.

Ao longo do ano de 2015, foram implementados esforços com o objetivo de elaborar coletivamente um projeto de pesquisa, extensão universitária e de formação em serviço para os profissionais do Ensino Fundamental com foco na elaboração do currículo a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. Assim, com a coordenação da profª Roseli Soares Furlan (Diretora do Departamento de Ensino Fundamental) e da profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, foi realizado um levantamento sobre a formação acadêmica dos professores que atuavam no Ensino Fundamental para verificar se havia professores com formações além do curso de licenciatura em Pedagogia, como, por exemplo, curso em história, letras, matemática, geografia, ciências, etc. O objetivo foi levantar o perfil de formação dos professores do Ensino Fundamental para, se possível, propor a montagem de GTs (Grupos de Trabalho) a partir das várias áreas de conhecimentos científicos. Identificados os professores do Ensino Fundamental que possuíam formações específicas, foram realizados convites aos mesmos para participarem de uma reunião coordenada pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, profª Drª Lígia Márcia Martins, profª Drª Sônia M. Pelegrini e profª Roseli Soares Furlan para apresentar aos mesmos a proposta da composição de Grupos de Trabalho (Gts) para realizar estudos voltados ao campo do currículo escolar. Com o aceite de vários professores para compor os GTs, outro extenso trabalho foi realizado pela profª Roseli Soares Furlan, profª Drª Rosiane de Fátima Ponce e profª Drª Simone Conceição Pereira Deák, que foi a montagem de “polos de formação de professores” do Ensino Fundamental e que teve como critério a localização das escolas municipais e os vários horários de HTPCs das escolas com vistas a realizar grupos de estudos (que seriam

coordenados pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce e membros do grupo de Estudo GEDHEE – Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar – Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica – FCT/UNESP). Por falta de condições estruturais, infelizmente, os “polos de estudos” não foram implantados em 2015, mas, em função do elemento histórico, faz-se necessário registrar a dedicação dos membros da SEDUC ao trabalho realizado e a grande participação de diretores, orientadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental que demonstraram interesse em participar da implantação dos polos de estudos.

No ano de 2015 foi realizada, sob a coordenação da Diretoria de Ensino Fundamental e com o apoio dos participantes do Grupo de Estudos GEDHEE, a editoração e gravação em CD/DVD de todas as palestras realizadas em 2014 para compartilhar com os Orientadores Pedagógicos de todas as escolas do sistema de ensino do município para que os mesmos, após participarem de formação em serviço coordenada pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, pudessem utilizar o material das palestras ao longo das reuniões pedagógicas coletivas (HTPCs).

Em 2015 houve a continuidade de estudos coordenados pela profª Drª Lígia Márcia Martins (UNESP/Araraquara), que muito auxiliou na formulação de ações voltadas à formação continuada das equipes da SEDUC e dos profissionais do Ensino Fundamental, bem como dos profissionais da Educação Infantil e programas desenvolvidos pela SEDUC. Assim, destacamos dois minicursos desenvolvidos pela profª Drª Lígia M. Martins em 2015:“Contribuições da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil na promoção do desenvolvimento da criança” e “Enfrentando desafios na transição entre atividades dominantes na infância: da brincadeira à atividade de estudo”.

Por situações diversas, nos anos de 2016 e 2017 ocorreu a interrupção nas ações de formação em serviço dos profissionais do sistema municipal de educação, houve a saída da Secretária de Educação, profª Me. Ondina B. Gerbasi, e da Secretária Adjunta, profª Me. Sônia Maria Pelegrini, em função das eleições municipais e da não reeleição do prefeito Milton Carlos de Mello (Tupã).

Somente no segundo semestre de 2017 é que foi retomado o projeto de formação continuada da rede municipal de educação com o retorno da profª Me. Sônia Maria Pelegrini à SEDUC, que passou a exercer o cargo de Secretária Municipal de Educação. Houve, então, o convite para que a profª Drª Rosiane de Fátima Ponce se reunisse com gestores da SEDUC e Equipe Técnica Pedagógica com o objetivo de

organizar ações coletivas em torno dos estudos da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica. Uma decisão importante da Equipe gestora da SEDUC foi a inclusão da Diretoria da Educação Infantil aos estudos e formação continuada com vistas à elaboração do currículo para os dois níveis de ensino – Infantil e Fundamental. Assim, a profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial e profª Roseli Soares Furlan coordenam as ações voltadas ao processo de formação em serviço dos profissionais da rede municipal de educação.

Como parceria entre a FCT/UNESP e a SEDUC, a profª Drª Rosiane de Fátima Ponce ofertou 25 vagas aos profissionais do sistema de educação que se interessasse em participar da Disciplina "Trabalho Educativo e os Conteúdos Escolares: contribuições dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica" desenvolvida pela profª Rosiane no Programa de Pós-graduação da FCT/UNESP, voltada para Mestrandos e Doutorandos. Houve a indicação pela SEDUC de 15 profissionais entre professoras, orientadores pedagógicos, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, os quais frequentaram e participaram ativamente da disciplina no período de Agosto a Dezembro de 2017. Oportunizou-se, assim, a interlocução entre a universidade pública e os profissionais que atuam na educação infantil e ensino fundamental I do sistema de educação do município, além de se criarem condições para a formação continuada dos profissionais que se interessaram em participar da Disciplina.

Com a colaboração da profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, a Equipe Gestora da SEDUC organizou a realização de duas palestras em novembro/2017: **1**. "Ensino Fundamental: desafios contemporâneos e compromissos pedagógicos" – que teve como público-alvo os diretores de escolas, orientadores pedagógicos e professores que atuavam no Ensino Fundamental. A palestra foi proferida pela profª Drª Lígia Márcia Martins no Centro Cultural Matarazzo; **2**. "Docência na educação infantil: valor social e ferramentas de trabalho" – que teve como público-alvo os diretores escolares, orientadores pedagógicos, professores e educadores que atuavam na Educação Infantil. A palestra foi proferida pela profª Drª Juliana C. Pasqualini.

No geral, a avaliação da maioria dos participantes de ambas as palestras, registrada por meio de formulário preenchido ao final das palestras, apontou que gostaram dos conteúdos abordados e que deveriam ser realizados mais encontros sobre temas na perspectiva da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica e que envolvessem a integração dos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para oportunizar as trocas de experiências.

Em reunião coordenada pela Equipe Gestora da SEDUC, foi realizada reunião conjunta com a profª Drª Lígia Márcia Martins, profª Drª Juliana C. Pasqualini e profª Drª Rosiane de Fátima Ponce com o objetivo de levantar princípios para a realização de projeto de formação continuada do sistema municipal de educação e aprofundar os estudos sobre a teoria e o campo do currículo escolar. Nesse sentido, as três professoras elaboraram um projeto de pesquisa e extensão universitária e submeteram para apreciação da Equipe Gestora da SEDUC (Secretária Municipal de Educação, Diretoria da Educação Infantil e Diretoria do Ensino Fundamental), o qual foi aprovado e desenvolvido ao longo do ano de 2018.

Em 2018 foram realizados estudos coletivos mensais coordenados pela profª Drª Lígia Márcia Martins (voltados aos profissionais do Ensino Fundamental) e profª Drª Juliana C. Pasqualini (voltados aos profissionais da Educação Infantil); realização de encontros quinzenais com os Orientadores Pedagógicos (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) para leituras/estudos que foram coordenados pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce (os estudos tiveram como foco os textos que seriam explorados pela profª Lígia Márcia Martins e pelaprofª Drª Juliana C. Pasqualini nos encontros mensais, e mais o acervo de palestras realizadas em 2014 que estavam gravadas em CD); aplicação de um questionário junto à Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC, Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e alguns Diretores de escolas que participaram dos encontros quinzenais coordenados pela profª Rosiane de Fátima Ponce. O objetivo de aplicar o questionário foi levantar quais eram as concepções de desenvolvimento infantil, processo de ensino e aprendizagem, currículo escolar presentes no ideário dos profissionais que atuavam no sistema municipal de educação, visando a orientar os temas a serem propostos para os estudos e formações ao longo de 2018.

Os principais temas estudados ao longo de 2018 por profissionais que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sob a coordenação das três professoras da UNESP (Juliana C. Pasqualini, Lígia M. Martins, Rosiane de Fátima Ponce), foram os seguintes: “Fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica”; “Contribuições de Lev Semenovitch Vygotski acerca da periodização do desenvolvimento do pensamento”; “Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas”; “Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento”; “Sobre a natureza e especificidade da educação”; “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia

histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica". Enquanto dinâmica, vale destacar que os encontros mensais ocorreram durante dois dias seguidos, ou seja, período da manhã e tarde. Os profissionais da Educação Infantil participaram dos estudos coordenados pela profª Drª Juliana C. Pasqualini; e os profissionais que atuavam no Ensino Fundamental participaram dos estudos coordenados pela profª Drª Lígia Márcia Martins. Todos os encontros/estudos dirigidos foram realizados no CEFORPPE e contaram com a coordenação geral da Equipe Gestora da SEDUC e participação da Equipe Técnica Pedagógica, da Equipe de Supervisores de Ensino, de Diretores de escolas, de Orientadores Pedagógicos, de Professores Representantes das escolas, de Equipes de apoio da SEDUC, de convidados externos (representantes da UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, diretores e professores de escolas municipais da região de Presidente Prudente).

Vale registrar que, em julho de 2018, foi realizado o "Congresso Nacional da Pedagogia histórico-crítica" em Presidente Prudente, sendo que houve a participação de representantes da SEDUC na Comissão Organizadora do evento e houve a isenção de inscrições para 200 profissionais do sistema de educação municipal, oportunizando, assim, a continuidade de formação dos profissionais da educação a partir de oficinas, minicursos e conferência.

Em novembro de 2018, ocorreu um minicurso coordenado pela profª Drª Meire Dangió (professora da secretaria municipal de educação de Bauru/SP), que abordou o processo de Alfabetização na perspectiva da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica com enfoque na fase da Educação Infantil (03 a 06 anos). O público-alvo desse minicurso foi a Equipe Gestora da SEDUC, Equipe Técnica Pedagógica, Supervisores de Ensino, Diretores Escolares, Orientadores Pedagógicos e Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os participantes avaliaram com entusiasmo o minicurso e solicitaram que houvesse continuidade do mesmo futuramente, pois gostariam de estudar o processo de alfabetização, a partir da perspectiva teórica proposta pela profª Meire Dangió, com o enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries). Para registro, vale acrescentar que até o ano de 2018 foram realizadas 56 formações, com mais de 273 horas de formação.

No ano de 2019, o trabalho foi iniciado em janeiro com a realização de minicurso pela profª Drª Célia Regina da Silva (UEMG/MG), que abordou "O

comportamento infantil no cotidiano escolar: a organização da rotina como facilitador do trabalho com a criança pequena” e pelo prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça (UEM/Maringá-PR), com o tema “Organização da atividade de ensino: contribuições da teoria histórico-cultural”. Os minicursos foram ofertados como formação aos profissionais do abono pecuniário (gestores, professores e educadores infantis).

Durantes os meses de fevereiro e março/2019, com a colaboração da Profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, foram realizadas reuniões com a Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC sob a coordenação da Profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial (Coordenadora de Gestão Educacional-SEDUC), com a participação da profª Especialista Roseli Soares Furlan (Diretora de Departamento do Ensino Fundamental-SEDUC) e da profª Drª Claudiele Carla Marques Christofaro (Diretora de Departamento da Educação infantil-SEDUC), para avaliar as formações realizadas em 2018 e elencar as ações a serem desenvolvidas ao longo do corrente ano. Em conjunto, foi definida como metodologia de ação coletiva a constituição de Grupos de Trabalhos (GTs), os quais deveriam ser compostos por profissionais do sistema de educação municipal que manifestassem interesse em participar de estudos sobre a Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, as diretrizes do MEC, os campos de experiências apontados pela BNCC/MEC, as áreas de conhecimentos científicos e área do currículo escolar. Após essas reuniões, a convite da profª Drª Rosiane de Fátima Ponce e profª Me. Sônia Maria Pelegrini (Secretária de Educação de Presidente Prudente/SP), foi realizada uma reunião sob coordenação da profª Drª Lígia Márcia Martins e profª Drª Juliana C. Pasqualini com toda a Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC para apresentação da proposta de trabalho a ser realizada ao longo de 2019, tendo por base a constituição dos GTs, os quais seriam compostos na Educação Infantil seguindo os **Cinco Campos de Experiência** propostos pela BNCC/MEC: **EU, O OUTRO E NÓS; CORPO, GESTOS E MOVIMENTO; TRAÇO, CORES E FORMAS; ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**. Para o Ensino Fundamental, os GTs seriam compostos a partir das **Sete Áreas de Conhecimento** previstas na BNCC/MEC: **Língua Portuguesa; Matemática; Ciências da Natureza; História; Geografia; Artes; Educação Física**. A reunião realizada proporcionou um momento muito rico vivido por todos, pois a coordenadora, profª Me. Jussara Oliveto Miralha, nos chamou a atenção para a importância de termos um GT de Educação

Especial Inclusiva, uma vez que o mesmo perpassaria por todos os GTs. A partir de suas argumentações, foi unânime a aceitação pelos presentes.

Na reunião foi decidido que a Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC em conjunto com a profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial organizariam a constituição dos GTs realizando convites aos Diretores das escolas, Orientadores Pedagógicos, professores (Educação Infantil, Ensino Fundamental e A.E.E.) e demais profissionais do sistema municipal de educação que estivessem interessados em compor os GTs.

No mês de maio de 2019 foi realizada a reunião de formação coordenada pelasprofessoras doutoras Lígia Márcia Martins, Rosiane de Fátima Ponce e Juliana C. Pasqualini para retomada de estudos sobre conceitos teóricos, finalização das diretrizes gerais do trabalho coletivo a ser desenvolvido pelos GTs e apresentação de um Roteiro que poderia compor, futuramente, o texto da matriz curricular, sendo que esse roteiroauxiliaria, também, no trabalho dos GTs durante a escolha de referencial para ser estudado coletivamente. Como dinâmica de trabalho do encontro, a profª Drª Juliana C. Pasqualini coordenou o trabalho com os membros dos GTs da Educação Infantil. As professoras Drª Lígia Márcia Martins e Drª Rosiane de Fátima Ponce realizaram a reunião com os membros dos GTs do Ensino Fundamental. Foram dois dias intensos de trabalho, leituras, reflexões coletivas que propiciaram condições para os membros dos GTs exporem suas dúvidas e em coletivo estabelecerem metas a serem alcançadas ao longo do ano.

Em junho de 2019, as professoras doutoras Rosiane de Fátima Ponce, Lígia Márcia Martins e Juliana C. Pasqualini realizaram reuniões para definirem alguns critérios para montagem de uma equipe de professores pesquisadores de várias instituições de ensino superior que viessem a atuar junto aos GTs na condição de “especialistas”. Os critérios para convidar os professores especialistas foram: a) ter domínio da teoria estudada nas formações já realizadas (Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica); b) ter tido experiência profissional na docência na Educação Infantil ou Ensino Fundamental ou Ensino Médio; c) ter formação específica nas áreas de conhecimentos científicos; d) ter disponibilidade para conduzir o trabalho de estudos dos GTs e realizar encontros de formações teórico-metodológicas mensais (presencial) e orientar o coordenador do GT por e-mail conforme a necessidade dos membros dos GTs. A partir desses critérios, as professoras Rosiane, Lígia e Juliana efetuaram os convites aos professores, sendo que em julho/2019 a equipe de Especialistas estava organizada e participou do I ENFOCO, realizando minicursos,

palestras e conduzindo reuniões com os membros dos GTs para estabelecerem contatos, organizarem dinâmicas de trabalho, elaborarem as agendas dos encontros de cada GT.

Como proposta da Equipe Técnica Pedagógica para resgatar os Congressos Municipais, em julho/2019 foi realizado o “I ENFOCO – Encontro de Formação Continuada: Elaboração da Matriz Curricular do Município de Presidente Prudente”, nos dias 22 e 23. O I ENFOCO reuniu aproximadamente 1.500 (mil e quinhentos) profissionais do sistema municipal de educação, entre professores, educadores infantis, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, articuladores de escola, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, equipe técnica pedagógica da SEDUC, equipe multidisciplinar e convidados externos.

Destacamos que alguns dos objetivos do I ENFOCO foram:

- avançar no processo de formação continuada dos profissionais do sistema municipal de educação;

- efetivar orientações gerais para elaboração coletiva da Matriz Curricular do Município de Presidente Prudente;

- realizar estudos coletivos sobre temáticas vivenciadas na prática pedagógica dos professores, educadores, gestores escolares, equipe técnica da SEDUC;

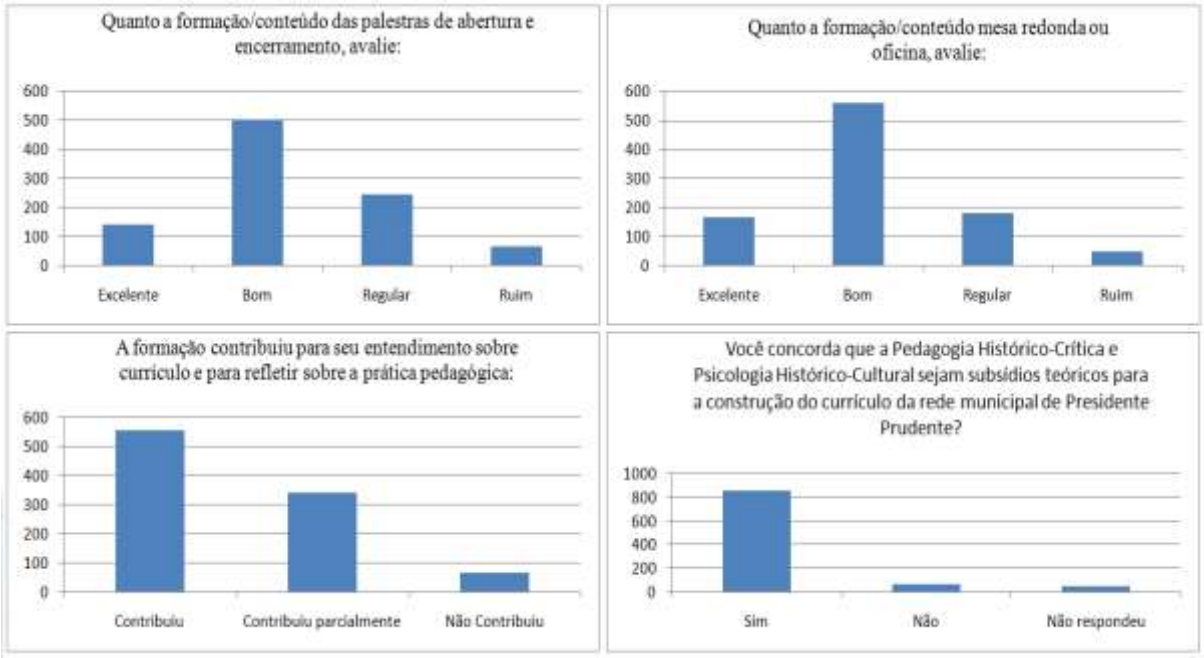
- realizar o primeiro encontro entre os membros dos GTs e especialistas;

- reunir os coordenadores de GTs, especialistas, equipe coordenadora da UNESP e equipe Gestora da SEDUC, para estabelecer metas coletivas.

Ao longo do ENFOCO I foram realizadas: - Quatro Mesas: **1**. “Currículo na perspectiva histórico-crítica”, realizada pela profª Drª Lígia Márcia Martins (UNESP/Araraquara) e profª Drª Juliana C. Pasqualini (UNESP/Bauru); **2**. “Literatura Infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-crítica” e “Educação literária em contexto e criatividade leitora – ausência de mediação pedagógica”, desenvolvida pelo prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes (UNESP/Bauru) e profª Drª Maria Amélia Dalvi Salgueiro (UFES/ES); **3**. “O enfoque histórico-crítico sobre a educação especial: contribuições para uma escola inclusiva” e “Os dilemas do trabalho educativo diante da diversidade humana na educação escolar contemporânea”, proferida pela profª Drª Lucia P. Leite (UNESP/Bauru) e prof. Dr. Régis H. dos R. Silva (UNICAMP/SP); **4.** “A importância do ensino dos conteúdos escolares para a elevação do padrão cultural das crianças” e “Projeto político-pedagógico: expressão intencional da práxis pedagógica”, proferida pelo prof. Dr. David Romão Teixeira (UESC/BA) e prof. Dr.

Marcos Vinícius Francisco (UEM/PR; UNOESTE/Pres. Prudente-SP); - Três oficinas: **1.** “Comportamento infantil no cotidiano escolar e a organização da rotina como facilitador do trabalho com crianças pequenas”, ministrada pela profª Drª Célia R. da Silva; **2.** “O desenvolvimento da linguagem e a alfabetização na perspectiva histórico-crítica”, realizada pela profª Drª Meire C. S. Dangió (professora da secretaria municipal de educação de Bauru/SP); **3.** “Organização do tempo e espaço no berçário”, ministrada por três Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC: profª Drª Dulcinéia B de Souza, profª Drª Joana A. B. de O. Reis e profª Marli de O. Rodrigues; - Reunião dos membros dos GTs.

Vale destacar que, no último dia do I ENFOCO, foi realizada uma avaliação com todos os participantes e obtiveram-se os seguintes resultados:




Foram recebidas 961 avaliações, sendo que a maior parte dos participantes respondeu que a formação/conteúdo das palestras de abertura e encerramento foi excelente ou bom (67%); - que a formação/conteúdo mesa-redonda ou oficina foi classificada como excelente ou bom (75%); - que a formação contribuiu para o entendimento sobre currículo e para refletir sobre a prática pedagógica (93%); - ao serem consultados sobre a teoria que fundamentaria a construção do currículo, obtivemos 89% das respostas indicando que concordavam que a Pedagogia histórico-

crítica e Psicologia histórico-cultural sejam os subsídios teóricos para a construção do currículo do sistema municipal de educação de Presidente Prudente.

Destacamos que, no decorrer dos meses de julho a novembro/2019, aconteceram vários estudos e formações dirigidas pelos coordenadores dos GTs e professores especialistas com o enfoque nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, fundamentos dos campos de experiência e das várias áreas de conhecimento, das legislações educacionais como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação de 2014, Plano Municipal de Educação 2015, Base Nacional Comum Curricular de 2017, Currículo Paulista de 2019 e currículos de outros municípios que tinham como aporte a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, Diretrizes/SEDUC e material histórico do sistema municipal de educação, como o texto do Currículo da Educação Infantil de 2016 (construção coletiva coordenada pela coordenadora pedagógica Profª Me. Márcia Satomi Tsuda), Orientações Técnicas Pedagógicas (OTP/SEDUC), dentre outros. Tais leituras e estudos objetivaram a preparação dos membros dos vários GTs para que pudessem se apropriar do que já estava produzido na área do currículo escolar visando à elaboração/escrita de um texto que futuramente se configuraria na Matriz Curricular do município de Presidente Prudente.

Para compreensão da dinâmica de trabalho efetivada, vale registrar que de agostoaté novembro/2019 todos os GTs realizaram encontros quinzenais (alguns GTs fizeram semanais), que foram conduzidos pelos coordenadores dos GTs e visavam a realizar leituras/estudos/pesquisas coletivos seguindo roteiros combinados com os especialistas; - realizaram um encontro mensal de ao menos oito horas que foi coordenado pelo especialista do GT para aprofundar nos estudos teóricos, geralmente os especialistas indicavam texto para leitura prévia dos membros dos GTs para os encontros mensais; - ao longo dos encontros, os membros dos GTs foram produzindo um texto objetivando o registro das apropriações realizadas pelos GTs e que o texto constituísse futuramente o texto preliminar da matriz curricular. É importante explicar que, ao longo do ano de 2019, não houve apoio financeiro para o trabalho realizado pela equipe da Unesp e membros especialistas dos GTs, sendo que os encontros presenciais de formação foram realizados como projeto de extensão universitária coordenado pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce (sem financiamento) e por compromisso profissional e político por parte dos professores especialistas, que se

deslocaram até a cidade de Presidente Prudente para atuar junto aos Gts. Além disso, visando a oportunizar a participação dos professores membros dos GTs, foi realizada a contratação de professor substituto para assumir a classe/turma no período em que o professor estivesse em reunião de estudos do seu GT. Além disso, foi garantida carga suplementar aos membros dos GTs quando se dedicaram para além de seu horário/regime de trabalho junto à SEDUC.

No mês de dezembro/2019 todos os GTs entregaram a produção textual realizada como fruto do trabalho de estudos coletivos realizados de agosto até meados de dezembro, sendo que os textos não sofreram revisões por parte dos especialistas nesse momento. Foi assim que obtivemos a primeira versão do texto da Matriz Curricular, com aproximadamente 800 páginas.

Por fim, do trabalho realizado em 2019, destacamos que foram reunidos um total de 135 participantes, entre professores, orientadores pedagógicos, diretores de escolas, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, profissionais do Centro de Avaliação e Acompanhamento – C.A.A., além dos professores especialistas de treze instituições / universidades do país. No ano de 2019, foram realizadas aproximadamente 960 horas de formação continuada em serviço.

Importante registrarmos o intenso trabalho desenvolvido por todas e todos os envolvidos na elaboração de uma proposta de matriz curricular, principalmente por ter sido um ano em que vivenciamos questionamentos sobre a “autonomia” da Equipe Gestora da SEDUC (Secretaria de Educação, Coordenadoria de Gestão Educacional, Diretoria da Educação Infantil, Diretoria do Ensino Fundamental, Equipe Técnica Pedagógica, Supervisores de Ensino) para escolher a metodologia de trabalho e os pressupostos teóricos que embasariam as formações realizadas, os quais, possivelmente, seriam a base da proposta curricular. Houve questionamentos de várias ordens, fosse ao longo das formações de modooral (que sempre foram respondidos educadamente pelas equipes/profissionais), como por meio de denúncia anônima junto ao Ministério Público (M.P.), que instaurou processo para verificações, sendo que no final posicionou-se indicando que compete, conforme legislações do Ministério da Educação (LDB/1996), ao Gestor Público definir as metas e diretrizes de formação em serviço dos profissionais e de construção de diretrizes curriculares, sem desrespeitar legislações vigentes e não incorrer em improbidade administrativa. Tal relato se faz necessário para que, no futuro, compreendam que a luta por uma escola pública, laica, de qualidade socialmente referenciada para as filhas e os filhos da

classe trabalhadora foi travada paulatinamente ao avanço coletivo de escrita da história da SEDUC e da história do currículo do sistema de ensino de Presidente Prudente/SP.

Saber quem esteve lado a lado na defesa da escola pública municipal e não mediu esforços pessoais e materiais para fazer avançar o projeto de construção coletiva da matriz curricular é alentador, pois não estivemos sozinhas/os, pudemos contar com a presença afetiva e sensível de profissionais de vários estados/regiões do país que aceitaram o convite para escreverem uma história de resistências, atuarem junto aos membros dos GTs e serem, muitas vezes, promotores de desenvolvimento humano desse coletivo, sem desmerecer nenhuma das críticas e dos questionamentos recebidos. Significativo é que, ao longo de 2019, o coletivo produziu muitos avanços. Apesar das tentativas em nos esmorecer, foi possível mesmo a partir de um trabalho voluntário de resistência, via projeto de extensão universitária sem apoio financeiro realizado pelos docentesda UNESP e professores especialistas, apresentar a primeira versão do texto da matriz curricular.

Entramos, então, no ano de 2020!...Infelizmente, em função da pandemia (covid-19), não foi possível realizar os estudos/encontros dos GTs em formato presencial, por respeito às vítimas da pandemia/covid-19. Mesmo que não conheçamos cada ser humano que faleceu, nos consternamos e sabemos da falta que farão às suas famílias e amigos. Enquanto humanidade, nos sentimos entristecidos e ficamos menores diante de tantas perdas, tantas dores. Teremos que criar outro modo de viver, de nos relacionarmos diante da iminência de contágio e da ausência de medicação (vacina) que previna a transmissão do vírus covid-19, bem como de protocolos médicos que possam reverter os casos mais graves após infecção. Que os estudos científicos avancem e possam combater o vírus covid-19.

Após reorganização de todas/os diante do assustador fenômeno social que nos obrigou a nos afastarmos da rotina de contatos físicos com as pessoas e nos isolarmos em nossas residências, atuando via teletrabalho como forma de prevenção para não contágio com a doença, houve a retomada dos estudos realizados pelos GTs em continuidade ao trabalho efetivado em 2019. É essencial registrar o quanto os coordenadores de GTs foram fundamentais para a retomada dos estudos coletivos, principalmente a leitura do texto produzido em dezembro/2019, com o objetivo de efetuar revisões e novas incorporações.

No mês de julho de 2020, com a coordenação da profª Drª Rosiane de Fátima Ponce, foi retomado o trabalho coordenado pelos professores especialistas junto aos GTs em formato a partir de videoconferências, trabalho que se estendeu até novembro de 2020. A maioria dos GTs manteve reuniões quinzenais coordenadas pelo coordenador de GT e, ao menos, uma reunião mensal conduzida pelo professor especialista, rotina que se estendeu até o mês de novembro de 2020.

Assim, foram realizadas várias reuniões coordenadas pelos especialistas com os membros dos GTs (Grupos de Trabalhos) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com o objetivo de refletirem a partir dos princípios teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural, da Pedagogia histórico-crítica e, também, das Diretrizes da BNCC/MEC (Base Nacional Comum Curricular/MEC) sobre os “campos de experiências” (Educação Infantil) e “conhecimentos científicos” (Ensino Fundamental I) como suporte para a (re)escrita dos textos produzidos pelos GTs em 2019, visando a que o texto elaborado coletivamente componha o currículo escolar do sistema municipal de educação de Presidente Prudente.

Enquanto dinâmica de trabalho coletivo realizado, no mês de setembro de 2020 foram apresentados via videoconferências os textos produzidos por todos os GTs, com o objetivo de realizar a leitura coletiva dos textos para propor alterações, incorporações e aproximar os membros dos GTs e, se possível, garantir a “unidade teórico-metodológica” no texto.

As apresentações dos GTs ocorreram no período de 09 a 11 e de 15 a 17 de setembro de 2020, sendo que em ambas as datas a dedicação dos membros dos GTs às atividades previstas foi em período integral. Os membros dos GTs foram convocados para que no período da manhã se dedicassem à leitura dos textos que seriam apresentados pelos GTs. No período da tarde, conforme agenda organizada pelas professoras Me. Márcia Apareceida Pinheiro Janial e Drª Rosiane de Fátima Ponce, ocorreram as apresentações dos GTs, utilizando como ferramenta o Google Meet e permitindo a participação de todos de forma interativa, ou seja, todos os membros dos GTs – dos dois segmentos de ensino – poderiam se manifestar por meiode perguntas, sugestões, críticas, felicitações, etc.

Anteriormente às apresentações de cada GT e buscando garantir que todos se manifestassem sobre o texto produzido pelo GT expositor, foi proposto o preenchimento de um formulário, via Google Docs, elaborado pela Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC com a finalidade de coletar sugestões/críticas sobre o texto

preliminar e, assim, avançar ao que foi proposto pelos GTs, bem como efetivar um processo coletivo de elaboração da Matriz Curricular. Importante registrar que a maioria dos membros dos GTs participaram da apresentação dos textos produzidos, contando assim com a participação dos professores especialistas.

No geral, os membros dos GTs contaram com o apoio dos especialistas durante as apresentações e puderam dividir algumas dúvidas sobre a elaboração dos textos com os demais GTs, assim como puderam combinar alguns procedimentos que seriam seguidos por todos os GTs, como, por exemplo, o roteiro (itens/campos) que comporia os textos, o uso de imagens/tabelas/quadros, a formatação dos textos etc. Foi um momento muito significativo, pois os membros dos GTs verbalizaram ao longo das apresentações o quanto a apresentação de todos os GTs auxiliou nas reflexões sobre especificidades de cada “campo de experiência” da Educação Infantil e de cada “área de conhecimento” do Ensino Fundamental I, proporcionando, assim, avanços aos membros dos GTs. Após o período das apresentações, cada GT realizou a leitura das análises/sugestões emitidas por todos os membros dos GTs e, em reuniões de membros dos GTs com o especialista do GT,cada GT avaliou a pertinência e viabilidade de revisões no texto produzido, ou seja, o texto foi reescrito visando incorporar as sugestões e combinados coletivos que foram ajustados ao longo das apresentações dos treze GTs.

Após os membros dos GTs realizarem as revisões nos textos com o apoio dos professores especialistas, a versão preliminar foi enviada a todas as escolas do sistema municipal de educação, com orientação de leitura e contribuições via formulário Google Docs. Assim, foi realizada a “I Semana de Estudos e Proposições acerca da Matriz Curricular do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente”. Esse foi um momento de apresentar a produção textual dos GTs aos profissionais do sistema de educação municipal, visando à realização de leitura coletiva com o apoio de um roteiro orientador elaborado pela Coordenadoria Pedagógica da SEDUC e de slides das apresentações dos treze GTs. Todas as escolas foram orientadas para utilizar os horários de HTPCs para a leitura e reflexão coletiva do texto preliminar da proposta e registrarem no formulário as críticas, sugestões, etc.No total, foram recebidas mais de 300 páginas de formulários com riquíssimas análises, sugestões, muitas delas voltadas para as necessidades formativas dentro das áreas específicas do conhecimento científico e práticas pedagógicas, contratação de professores especialistas; aquisição de materiais

pedagógicos e melhoria na infraestrutura das escolas, entre outras. As contribuições das escolas, dentro do possível, foram incorporadas no texto de cada GT.

Com o retorno das avaliações enviadas pelas escolas, via formulário Google Docs, todos os GTs realizaram as leituras das sugestões específicas ao seu GT e definiram quais alterações seriam possíveis efetivar e reescreveram o texto preliminar da proposta da matriz curricular visando a incorporar as necessidades das escolas e do coletivo dos profissionais da educação.

Como parte desse processo, de 17 até 30 de novembro de 2020 realizamos o "**II ENFOCO**– Encontro de Formação Continuada – Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente: Um Movimento Coletivo", com a finalidade de apresentar os resultados dessa construção coletiva, de forma virtual, através de 15 *lives,* utilizando a plataforma de vídeo Youtube oficial da SEDUC sob a responsabilidade dos especialistas, coordenadores e membros dos GTS, para todos os profissionais das escolas municipais, cozinheiros/as, serviços gerais, porteiros/as, inspetores/as de alunos, secretários/as de escola, escriturários/as, educadores/as infantis, orientadores/as pedagógicos, diretores/as de escola, professores/as, equipe técnica da SEDUC, Ceforppe, Cidadescola, Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA), perfazendo o número aproximado de 2.200 mil profissionais. Foram convidados para participar do II ENFOCO todos os conselheiros do Conselho Municipal de Educação de Presidente Prudente, todos os membros do Fórum Municipal de Educação de Presidente Prudente, o Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) de Presidente Prudente, entre outros profissionais.

Muitos dos participantes apontaram que a partir das *lives*foi possível compreender melhor o conteúdo apresentado nos textos dos GTs e concordaram com a necessidade de um currículo para o sistema municipal de educação. Houve várias manifestações indicando a necessidade de continuidade do trabalho de formação dos profissionais da educação, por entenderem que as ações voltadas à escrita coletiva da matriz curricular foram importantes e buscaram envolver todos os profissionais da educação municipal, valorizando o diálogo coletivo e o respeito à divergência de ideias.

Paralelo ao que foi realizado no mês de novembro, conforme citado acima, os professores especialistas realizaram a leitura dos textos produzidos pelos GTs a partir de dinâmica de troca de texto entre especialistas de GTs. Por exemplo, um especialista que atuou em GT da Educação Infantil realizou a leitura de texto de um

GT do Ensino Fundamental I e, em seguida, fizeram reuniões entre si – especialistas – para refletirem sobre questões teórico-metodológicas visando a melhorias no formato e/ou escrita do texto produzido pelo GT. Em momento posterior, os pareceres foram compartilhados com os membros dos GTs visando a nova rodada de revisões dos textos.

Nesse ano de 2020, ocorreram na rede municipal aproximadamente 570 horas de formação continuada.

No dia 30 de novembro de 2020 aconteceu, na Câmara Municipal de Presidente Prudente, a apresentação do Currículo realizada pela Secretária de Educação, a profª Me. Sônia Maria Pelegrini, pela profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial (responsável pela Coordenadoria de Gestão Educacional), pela profª Drª Rosiane de Fátima Ponce (representante Fundunesp e coletivo de especialistas), pela profª Drª Simone Pereira Deak e profª Me. Sonaira Fortunato Pereira (representantes dos coordenadores de GTs) e pelos especialistas prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco e profª Drª Patricia L. Leite Mertzig.

No dia 11 de dezembro de 2020, o texto finalizado do currículo escolar do sistema municipal de educação, que fora finalizado pelos Grupos de Trabalho (GTs), foi apreciado pelos membros do COMED (Conselho Municipal de Educação de Presidente Prudente) durante reunião ordinária do Conselho. Essa reunião foi realizada via Google Meet e permitiu a participação de todos/os interessados, aproximadamente 100 pessoas acompanharam a reunião. Houve a apresentação da profª Me. Sônia Maria Pelegrini e da profª Me. Márcia Aparecida Pinheiro Janial, que representaram a Secretaria de Educação Municipal e todo o coletivo envolvido na construção do currículo escolar do sistema municipal de educação de Presidente Prudente/SP. Após algumas manifestações de conselheiros e do público externo ao Conselho, o texto do currículo foi “aprovado” pelo COMED por unanimidade.

Na mesma reunião do COMED, foi apreciado pelos Conselheiros do COMED o “Plano de Formação Continuada” submetido pela SEDUC. O objetivo do Plano é garantir condições de formação para todos os profissionais da educação municipal visando à implantação do currículo escolar em todas as escolas, de forma gradativa e com o apoio, principalmente, do coletivo de profissionais que atuaram na escrita do texto do currículo. Após apresentações de Conselheiros e público externo, o Plano de Formação Continuada foi aprovado e obteve o apoio do COMED.

Um passo muito importante na história da Secretaria Municipal de Educação foi escrito. Muitas mãos participaram da escrita desse capítulo histórico: construção coletiva de um currículo próprio e autoral. Fica registrado o intenso e riquíssimo trabalho efetivado, as várias lutas enfrentadas, os momentos de aprendizagens, as fragilidades diante do desconhecido (teorias, conceitos novos), as incertezas no caminhar, as dificuldades para conciliar todas as agendas profissionais e familiares em tempo de teletrabalho, a dedicação para além do horário de estudos dos GTs. Enfim, ao coletivo que proporcionou a escrita e defesa do texto que se materializa em "Currículo escolar do sistema municipal de educação de Presidente Prudente", nosso sincero:"Obrigadas!".

### *Marcos legais*: os documentos que orientaram a elaboração do currículo escolar de Presidente Prudente/SP

A elaboração coletiva de um currículo escolar não se baseia em vontades individuais, pois há um aparato formal e legal que impulsiona os sistemas municipais de educação e/ou as secretarias municipais de educação para efetivarem diretrizes curriculares.

Assim, com a proposta de currículo escolar para o sistema municipal de educação de Presidente Prudente/SP não seria diferente. De forma sucinta, destacamos que os marcos legais que conduziram a elaboração do currículo escolar foram:

**1.** Lei Federal nº 8.069, de 1990, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente;

**2**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB;

**3**. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998, que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

**4**. Parecer CNE/CEB nº 2, de 29 de janeiro de 1999, que apresenta diretrizes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;

**5**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

**6**. Parecer CNE/CEB nº 4, de 16 de fevereiro de 2000, que indica as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil;

**7**. Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

**8.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que organiza Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

**9.** Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

**10**. Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que estabelece normas nacionais de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;

**11**. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 e torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade;

**12**. Resolução CNE/CEB nº1, de 31 de janeiro de 2006, que altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

**13**. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que reformula a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade;

**14**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024;

**15**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular;

**16**. LEI Nº 8.962/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Presidente Prudente/SP.

Destacamos que a Resolução CNE/CP nº 2, a qual orientou a implantação da BNCC, indica em seu Art. 15 que as redes de ensino precisam proceder a adequações de seus currículos escolares até o final de 2019 ou no máximo até o início letivo de 2020. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, considerando as Diretrizes e Legislações educacionais vigentes no país, envidou esforços humanos e materiais para que fosse realizado um processo de elaboração coletiva de proposta de matriz curricular, que se configurasse em currículo escolar do município, podendo, assim, cumprir com as exigências legais, mas sem desrespeitar a história de lutas e de conquistas democráticas dos profissionais da educação municipal, não impondo, então, uma implantação de diretrizes/normativas criadas exclusivamente pelos Gestores da SEDUC.

Ressaltamos, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular, homologada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é um documento normativo sobre o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos alunos de Educação Básica, nas suas diferentes modalidades e etapas, buscando assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Em seu Capítulo I, das Disposições Gerais, e no Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2, está indicado que, "[…] no exercício de sua autonomia, previstas nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, […] as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários". Mais adiante, o Capítulo III da BNCC, no seu artigo 6º, ressalta que "[…] as propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral". Destacamos que, no artigo 8º da BNCC, consta que "[…] os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando para tanto o contexto e as características dos estudantes".

Portanto, em relação a alguns questionamentos sobre a autonomia (ou não!) da SEDUC em ensejar esforços coletivos para a construção do currículo escolar do sistema municipal de educação de Presidente Prudente/SP, enfatizamos que há amparo legal para a seleção e implantação de fundamentos teórico-metodológicos como o escolhido para a base do currículo escolar elaborado. Principalmente, porque, ao longo da elaboração coletiva do texto com vistas a elaborar uma proposta de currículo escolar, todos os GTs foram orientados para realizarem leituras críticas das legislações pertinentes, em especial que realizasse a leitura da BNCC/MEC-2017, do Currículo Paulista/SP, visando a incorporar desses documentos o que fosse possível, seguindo o critério de análise crítica a partir dos pressupostos da teoria estudada e visando a incorporar as diretrizes e marcos legais dentro de um processo dialético de incorporação por superação. Ou seja, compreendemos que o currículo escolar proposto pelo coletivo de autores, membros dos GTs dos dois segmentos de ensino, buscou incorporar as Diretrizes contidas na BNCC/MEC-2017, atualizando-as para a realidade histórica do sistema municipal de educação de Presidente Prudente conforme está previsto em legislação.

Queremos, ainda, destacar, no que se refere aos marcos legais do currículo escolar, elementos que articulam exigências quanto à formação inicial e contínua dos profissionais da educação do município de Presidente Prudente, com base no que consta nos artigos 61 a 67 da LDBEN nº 9.394/96, na Lei nº 12.01/2009, Lei nº 13.415/2017, Lei nº 12.056/2009, Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.478/2017, Lei nº 11.301/2006. Em destaque dessas Leis, indicamos que compete a análise do Plano de Carreira, Cargos e Salários aprovado por lei municipal, bem como outras legislações que regulamentem as funções dos servidores públicos que desenvolvem funções administrativas e pedagógicas no campo da instituição escolar. Nesse sentido, deve ser prioridade da gestão pública ofertar formação continuada e em serviço aos profissionais da educação consoante com os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a proposta de Currículo Escolar do sistema municipal de educação. Defendemos, também, o investimento em plano de carreira dos profissionais da educação do município de Presidente Prudente/SP e incentivo aos mesmos para continuidade em suas formações acadêmicas como, por exemplo, realizar cursos de Pós-graduação (Especializações, Mestrado, Doutorado), conforme consta nas Meta 16, 17 e 18 do Plano Municipal de Educação.

Portanto, a perspectiva teórica adotada pelo Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP pautou-se em diretrizes educacionais contemporâneas e de excelência comprovada por pesquisas desenvolvidas no campo do currículo escolar, tomando por princípio o desenvolvimento do senso crítico dos profissionais da educação municipal e dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento humano em suas máximas capacidades.

Young (2014, p.197) apresenta questão fundamental: qual o conhecimento que deve fazer parte, então, do Currículo Escolar?

> […] Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos respondera essa questão ou se não houver um conhecimento “melhor”,nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades.

Compreendemos que é papel essencial da educação escolar selecionar e sistematizar, de forma intencional, o processo de ensino para que sejam superadas as condições de vida cotidiana dos estudantes. Ou seja, a educação escolar deve possibilitar aos estudantes condições para que se apropriem dos elementos mais desenvolvidos pelas várias ciências e deve promover o desenvolvimento humano dos indivíduos que adentram os espaços escolares.

Assim, oportunizar o máximo desenvolvimento exige uma organização do processo educativo de forma gradual, sabendo-se qual é o ponto de partida e ponto de chegada. Justifica-se, então, a importância de um **currículo escolar** organizadocoletivamente, o qual contenha a seleção de conteúdos que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme foi trabalhado ao longo das formações e defendido pela profª Drª Lígia Márcia Martins, vale ressaltar que o currículo escolar precisa se basear em um trabalho didático-pedagógico ancorado na **tríade conteúdo – forma – destinatário,**dentro de um processo histórico-dialético que esteja articulado à concepção de ser humano, sociedade, aos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento psíquico e suas relações com a aprendizagem. Ou seja, a tríade apresentada é condição essencial para o planejamento do processo de ensino.

Nesse sentido, será fundamental o trabalho coletivo de planejamento escolar ao longo de todo o ano letivo, visando a organizar com e entre os profissionais da educação municipal dos vários segmentos de ensino “o *que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque e para que ensinar”.*

O planejamento escolar coletivo deve contemplar também questões sobre as metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento humano dos estudantes e colaborem para as apropriações e objetivações científicas, artísticas, filosóficas, afetivas que sejam consonantes com os princípios teóricos do currículo escolar, bem como sejam coerentes com processos avaliativos de desempenho escolar. Será necessário envidar esforços para estabelecer quais serão, ou não, os desdobramentos e impactos das ações didático-pedagógicas junto ao coletivo de estudantes e respeitadas as suas individualidades.

Durante o processo de planejamento escolar coletivo, que objetivará a (re)escrita dos Planos político-pedagógicos de cada unidade escolar e deverá constar em calendário letivo, é muito importante a reflexão crítica sobre o papel da educação escolar (ou da escola!) para o desenvolvimento dos “destinatários” (os estudantes) do

processo de ensino implementado, pois, em consonância com Magalhães e Marsiglia (2017, p. 244), para a Pedagogia histórico-crítica,

> […] a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive. Para compreendermos adequadamente a avaliação da aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). […].

Sobre o processo de avaliação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, Magalhães e Marsiglia (2017, p.245-247) ressaltam que

> A avaliação é a verificação da aprendizagem […]. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos. […] Em síntese, avaliar nos ajuda a ensinar mais e melhor e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir. É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora.

Considerando as limitações enfrentadas pelos membros dos GTs para finalização dos textos, ressaltamos que há que se avançar no trabalho de elaboração

dos princípios da metodologia de avaliação escolar a ser implantada no sistema municipal de educação. Fomos vencidos pelo escasso tempo e condições humanas e materiais para elaboração coletiva desses princípios, no entanto, não deixamos de ressaltar a limitação presente no texto do currículo escolar como forma de indicar meta futura a ser realizada pelo coletivo dos profissionais da educação que estiverem à frente da implantação do currículo de Presidente Prudente.

Desse modo apresentamos as Seções que compõem a nossa Proposta Curricular, construída a muitas mãos por profissionais da educação, que defendem e lutam por um Projeto de Educação Pública popular e democrática.

Na **primeira Seção** desenvolvemos a ***Introdução*** do trabalho realizado, sendo registrado o histórico da SEDUC constante na subseção 1.1. ***Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP: uma perspectiva histórica***, trabalho possível a partir de pesquisas em documentos oficiais e da realização de uma "roda de conversa" na qual foram coletados os fatos relatados por profissionais que atuaram na SEDUC. Ainda na Introdução, há uma subseção "1.2. ***DADO O PRIMEIRO PASSO! A construção coletiva do currículo para o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP"***, que enfatiza elementos do processo histórico coletivo de elaboração do currículo escolar, com destaque para a metodologia adotada ao longo dos anos de estudos e escrita da proposta curricular, bem como alguns fatos históricos vivenciados, com ênfase aos marcos legais que justificaram e deram aparato legal à construção coletiva do currículo, os conceitos de currículo escolar e avaliação escolar na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica.

Na **segunda Seção**, intitulada ***Matriz Curricular: Fundamentos Teóricos***, foram apresentados os pressupostos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, que direcionam o documento, visando a apresentar a concepção histórico-crítica de currículo numa concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano com ênfase nos períodos de desenvolvimento infantil.

Na **terceira Seção,** estão os ***Princípios para uma Educação Inclusiva***, que é uma modalidade de educação e princípio constitucional que perpassa as duas etapas de ensino sob a responsabilidade da SEDUC – Educação Infantil e Ensino Fundamental – e deve orientar as ações de todos os profissionais do sistema de educação do município.

Na **quarta Seção,** adentramos aos princípios propostos para a ***EducaçãoInfantil*** a partir dos"Campos de Experiência", os quais abordam as

especificidades da Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, que em nosso município tem aproximadamente 40 anos de existência. Nas subseções, foram registradas as diretrizes para os Campos de Experiência: - "***Corpo, Gestos e Movimento***": o objeto de estudo são os conteúdos escolares relativos ao conhecimento da Cultura Corporal, que trata do acervo de significados histórico-sociais das atividades humanas conhecidas como jogo, brincadeira, dança, luta, ginástica, esporte, circo, mímica, entre outros; - "***Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação***": é trabalhado no terceiro capítulo, no qual se apresentam as experiências e aprendizagens de bebês e crianças com a língua materna (língua portuguesa), seus eixos estruturantes: oralidade, leitura e escrita; - "***Espaço, Tempo, Quantidade, Relações e Transformações***":aqui se investigam os fenômenos do mundo como seu objeto de estudo com as suas relações, representações e transformações e os eixos de conhecimentos e conteúdos do campo de experiência: Conhecimentos matemáticos; Conhecimentos do mundo físico e social e Conhecimentos da ciência da natureza e fenômenos naturais; - "***O Eu, o Outro e o Nós***": é um campo de experiência trabalhado no quinto capítulo, em quesão desenvolvidos os fundamentos e objeto das áreas de conhecimentos implicadas nesse campo de experiência e os eixos de conhecimentos fundamentais: Constituição do Eu; Diversidade histórico-cultural e Valores sociais e Sentimentos; - ***"Traços, Sons, Cores e Formas***": são apresentadas as suas categorias e/ou eixos fundamentais dos conteúdos: Artes Visuais e Música.

Na **quinta Seção,** adentramos aos elementos do currículo voltados ao ***Ensino Fundamental***, e são apresentadas as sete áreas de conhecimento científicos, com as quais professoras e professores lidam diariamente em seu cotidiano escolar na efetivação de suas práticas pedagógicas, além das orientações procedimentais e princípios de avaliação. Asim, conforme os princípios formulados pelos Grupos de Trabalho do Ensino Fundamental, estão as Áreas:

- ***Arte***: colabora, como área de conhecimento promotora de desenvolvimento humano, para a formação de senso estético, crítico e criativo. Apresenta detalhadamente aslinguagens artísticas da arte: Artes visuais; Música; Dança e Teatro e cada um de seus eixos norteadores: movimentos culturais; contextualização; modalidades, gêneros ou técnicas; Elementos da linguagem e Processos criativos;

- ***Ciências***: apresenta seus eixos fundamentais de conteúdos: Matéria e Energia; Vida e Meio Ambiente e Terra e Universo e como eixo articulador a Tecnologia e Sociedade e novas combinações entre os eixos;

- ***Educação Física:*** retrata toda a importância desta área de conhecimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos, apresenta sua concepção e objeto de conhecimento, seus eixos temáticos, objetivos a serem alcançados no Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, e os seus Conteúdos Anuais;

- ***Geografia***: discute a concepção e objeto de seu estudo, os encaminhamentos teórico-metodológicos, objetivos, quadro dos níveis escalares e os quadros de Conteúdos (1º ao 5º ano);

- ***História***: apresenta suas contribuições enquanto componente curricular com suas complexidades. Discute as categorias e eixos fundamentais dos conteúdos e objetivos do Ensino de História;

- ***Língua Portuguesa***: contempla os campos da oralidade, escrita, leitura, análise e reflexão linguística e educação literária. Descreve a língua como uma produção humana, forjada na necessidade de comunicação, situada histórica e culturalmente e em constante transformação;

- ***Matemática***: apresenta a concepção de ciência, de objeto e seus objetivos, discute os eixos fundamentais e os conteúdos: Números e álgebra, grandezas e medidas, geometria e estatística e probabilidade.

Cabe ressaltarmos que toda proposta curricular nunca estará pronta e acabada, pois compreendemos que aqui está a “primeira versão” de um “currículo escolar” do sistema municipal de educação de Presidente Prudente, o qual deve estar em constante processo de leituras críticas com base nos princípios teóricos propostos. O coletivo de profissionais da educação precisa implementar esforços para elaborar um plano de metas a serem realizadas durante a implantação do currículo, indicando, por exemplo, uma periodicidade de avaliação e revisão do currículo, que respeite um ciclo/período de implantação do mesmo para realizar revisões mais profundas, contudo sem deixar de avaliar, ao longo do processo diário, que se invista na elaboração de cadernos/materiais didático-pedagógicos de apoio aos professores, que se assuma uma formação continuada em serviço como prioridade nos próximos anos para a implantação do currículo, que se invista na continuidade dos estudos desenvolvidos pelos GTs e, se possível, na realização de formações coordenadas pelos membros dos vários GTs. Não basta “escrever” diretrizes curriculares, por mais

avançadas que sejam, uma vez que há que se avançar em coletividade para a transposição dos pressupostos dessas diretrizes (aquilo que está escrito) para o cotidiano didático-pedagógico das salas de aulas, respeitando as especificidades de cada escola e cada segmento de ensino, preocupando-se em não dicotomizar o ensino ofertado à Educação Infantil do ensino ofertado ao Ensino Fundamental, e desses segmentos aos demais segmentos de ensino atendidos pela SEDUC.

Em síntese, o grande desafio está por vir! Escrever, no futuro próximo, os próximos passos históricos do sistema municipal de educação será desafiador, principalmente ao considerar o movimento econômico e político do país (indefinições sobre os cortes no FUNDEB, por exemplo) e a situação de saúde pública (pandemia covid-19) que nos imporão outras formas de realizar o processo de ensino (uso exclusivo, talvez, do ensino no formato remoto) nos afastando do coletivo escolar, produzindo o distanciamento das crianças (estudantes) do saber científico. Por mais desenvolvida que seja a “técnica virtual” utilizada pelo professor, há que se criar as melhores condições sociais, materiais e humanas com vistas a garantir o direito ao máximo desenvolvimento das crianças – destinatários do ensino produzido, seja em modo virtual ou não. Apesar das tristezas causadas pela pandemia, não podemos cair na falsa ideia de que as famílias poderiam ensinar suas filhas e seus filhos, sem a necessidade do trabalho educativo do professor. A profissão de professor exige formação técnicae necessita de políticas públicas que a valorizem. É necessário que se invistam mais recursos públicos na educação pública (da educação infantil ao ensino superior), enfim, que se tome como princípio a educação pública de qualidade como projeto essencial de desenvolvimento humano e social do país.

Uma reflexão fundamental de Dermeval Saviani atravessa toda a nossa trajetória, na construção coletiva desse currículo, e queremos aqui registrá-la:

> O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012a), segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p.58).

Por fim, registramos nosso desejo e preocupação pela continuidade do trabalho coletivo, pois sabemos da necessidade e da urgência de realização de reuniões de planejamento escolar, visando a estruturar o processo de implantação dos pressupostos presentes na proposta de currículo escolar do sistema municipal de educação. Que o trabalho possa ser coordenado por todos os membros dos GTs – da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – sob a coordenação geral da Equipe Gestora da SEDUC, da Equipe Técnica Pedagógica da SEDUC, dos Supervisores de Ensino da SEDUC e dos professores especialistas das várias instituições de ensino superior que atuaram ao longo da elaboração da proposta curricular.

# SEÇÃO II

## MATRIZ CURRICULAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

## SEÇÃO II. MATRIZ CURRICULAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS – Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente

Este texto visa apresentar os fundamentos teóricos do Currículo proposto pela Secretaria de Educação de Presidente Prudente destinado à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O documento em tela referenda-se pela *teoria pedagógica histórico-crítica*, com destaque aos seus fundamentos psicológicos, dados pela *psicologia histórico-cultural*. Sendo assim, torna-se necessário, de partida, apresentarmos a concepção histórico-crítica de currículo para, na sequência, explanarmos sobre suas bases fundamentais. Em continuidade, apresentaremos a concepção histórico-cultural do desenvolvimento com ênfase nos períodos que balizam seu curso.

Conforme proposto por Saviani (2003), o currículo compreende as atividades nucleares da escola, sobre as quais ocorre o percurso de escolarização dos alunos. Não se limita ao rol de disciplinas e/ou conteúdos a serem sequenciados em diferentes graus, níveis, anos ou modalidades de ensino, outrossim, concebe os respectivos rol e conteúdos como meios pelos quais se visa uma determinada formação escolar às novas gerações. Trata-se de se levar em conta que nenhuma atividade humana ocorre independentemente de suas finalidades, do seu *dever* e *querer ser*!

Portanto, todo currículo encerra um projeto de formação humana, no qual a escola interfere com uma tarefa específica: a do ensino dos conhecimentos historicamente elaborados e referendados pela prática social. Na qualidade de projeto, expressará concepções de sociedade, desenvolvimento humano, conhecimento, do que seja ensinar e aprender e, sobretudo, do que representa o trabalho pedagógico junto à referida formação. Destaque-se, porém, que conter tais concepções não é prerrogativa apenas da pedagogia histórico-crítica. Toda e qualquer proposta curricular conterá tais elementos, quer de modo mais, ou menos, explícitos.

Todo currículo escolar reflete, assim, uma tomada de posição ético-política, à medida que elege, a partir do acervo cultural historicamente sistematizado, quais conhecimentos devam ser disponibilizado aos alunos e, igualmente, que tipo de ser humano se pretende formar pela via da educação escolar. Tal fato nos reporta, necessariamente, à função social da escola que, para a pedagogia histórico-crítica, é a socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos representativos das máximas conquistas culturais da humanidade, isto é, dos *conhecimentos*

*clássicos*. Tal proposição não pretere ou secundariza outras formas de conhecimento, posto entender que a escola é uma instituição mediadora entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana, mas entende que o domínio dos conhecimentos mais elaborados é requisito para a formação omnilateral de todas as pessoas e para o enriquecimento de sua própria cotidianidade.

Voltar-se à formação integral dos indivíduos é, em igual medida, voltar-se para a formação de uma sociedade mais humana e humanizadora, posto que entre indivíduo e sociedade existe uma relação de condicionabilidade recíproca. A sociedade não se reduz ao meio ao qual os sujeitos devam adaptar-se por força das circunstâncias, mas reflete o conjunto de ações que homens e mulheres, empreenderam e empreendem, para a construção e organização coletiva de suas vidas. Sendo assim, Saviani (1984) chamanos a atenção para o fato de que, sem dúvida, a sociedade condiciona fortemente a escola, mas há que se reconhecer que 'a sociedade' não deixa de ser a tecitura de sujeitos e relações, em cujas formações a escola participa ativamente. Ou seja, à medida que a escola forma os seres sociais, também opera como vetor determinante da estrutura social.

É no cerne das relações entre escola e sociedade que a escola pública se destaca, assumindo-se como uma instituição comprometida com a democratização, primeiramente, do rico patrimônio cultural que pertence à humanidade e, igualmente, visando impactar positivamente para a formação de uma sociedade mais igualitária. Contudo, essa democratização de conhecimentos demanda aprendizagens que não ocorrem de maneira assistemática ou espontaneamente, exigindo um ensino de qualidade que só pode ser alcançado pelo trabalho de docentes que dominam os fundamentos daquilo que visam ensinar, as formas mais adequadas para fazê-lo, sem perder de vista quem é a criança, destinatária de sua prática pedagógica. Por isso, a pedagogia histórico-crítica confere centralidade ao professor, não fazendo concessões a ideários pedagógicos que secundarizam sua nobre tarefa de ensinar.

Defender uma escola pública de qualidade é, pois, a característica central da pedagogia histórico-crítica. Numa sociedade de classes como a que vivemos nada é distribuído de modo equânime, e a consciência desse fato impulsiona a luta pela escola como instituição responsável por disponibilizar a *todos* o que há de historicamente mais desenvolvido no tocante aos conhecimentos e, com isso, potencializar o desenvolvimento máximo de suas capacidades. Por isso esta teoria

pedagógica evidencia o papel afirmativo do ensino, para que cada indivíduo possa desenvolver em si as capacidades que já se fazem consolidadas no gênero humano, notadamente, do *pensamento teórico* – rigorosamente abstrato. Nas palavras de Saviani: “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sob a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2003, p. 13). Todavia, a assunção desta tarefa exige um currículo voltado a esse fim e uma prática pedagógica orientada pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos, tendo em vista que os aprendizes se apropriem deles maximamente. Primar pela qualidade do ensino calcado na tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013) encontra amparo, também, na psicologia histórico-cultural e em vertentes da neurociência contemporânea. Se existiram tempos nos quais se imaginava que os seres humanos já nasciam prémoldados biologicamente em suas características psíquicas, isso se constitui passado.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural confluem ao afirmarem a natureza social do desenvolvimento humano. Não se trata de negar a importância do substrato biológico para a formação dos indivíduos, mas de se reconhecer que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de *trabalho* - na condição de *atividade vital humana* pela qual os indivíduos agem sobre a natureza transformando-a e, ao mesmo tempo, sendo por ela transformados. Foram e continuam sendo as demandas da *atividade* pela qual os seres humanos se vinculam ao seu entorno físico e social que condicionaram, e continuam condicionando, a formação das características especificamente humanas.

No âmbito da psicologia, Vigotsky (1997, 1995, 2001), Luria (1979, 1981) e Leontiev (1978) requalificaram os debates acerca da natureza do psiquismo, acirrados na psicologia no início da década de 1920, defendendo a tese segundo a qual o psiquismo humano é unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva – a representação consciente da realidade, por ação de um sistema interfuncional. Tais psicólogos afirmaram, então, que ambos os polos (matéria/ideia) se formam numa relação de interpenetração e interdependência, sendo que a base orgânica, ponto de partida na existência de todos os seres vivos, fornece apenas os elementos primários requeridos ao desenvolvimento do psiquismo e, consequentemente, da *consciência*. A consciência, por sua vez, alterando a relação ativa do ser às circunstâncias, provoca

transformações no próprio organismo. Note-se, assim, que nem mesmo a ideia pode ser considerada uma abstração pura, uma vez que ela corresponde sempre a algo extra subjetivo, haja vista ser uma imagem de algo instituinte da realidade objetiva. Por isso, os conteúdos de ensino, na condição de ideias - de conceitos, precisam representar o saber objetivo, isto é, aquele que assegura a máxima correspondência entre o conhecimento e os objetos e fenômenos que refrata.

Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural sustentam que, diferentemente dos animais, ainda que o indivíduo conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, requeridas a um desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento não ocorrerá caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação, isto é, sem apropriar-se das objetivações culturais. Esta premissa se justifica porque as características morfofisiológicas, por si mesmas, não são suficientes para garantirem a formação das propriedades psíquicas que marcam a superação do psiquismo animal em direção ao psiquismo humano.

Segundo Vigotsky (1995; 1997), Luria (2008) e Leontiev (1978), às características biológicas asseguradas pela evolução natural da espécie são acrescidas outras, produzidas na história de desenvolvimento filogenético e não transmitidas por hereditariedade, de sorte que cada indivíduo deverá formá-las em sua história de vida. Portanto, o que não é legado pela hereditariedade precisa ser adquirido por meio de um processo que é, fundamentalmente, educativo. Tais autores afirmaram que o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é, dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva – da consciência, não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas da qualidade da inserção social do sujeito. Não sem razão, Saviani (2003, p. 13) define o trabalho educativo como: “[…] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”!

Com frequência os Projetos Político-Pedagógicos das escolas anunciam em seus objetivos a intenção de formação de um aluno consciente, crítico, participativo, etc. Se isso é fato, há que se compreender quais são os fundamentos da formação da consciência, da qual resultam os comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo de todos os atos voluntários, do raciocínio lógico, da inteligência complexa, que são requisitos para a referida criticidade e etc. Nessa direção, o

primeiro destaque a ser feito aponta que para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, há que haver a ação de inúmeros processos psicofísicos – ou *funções psíquicas*, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos – instituinte do *sistema interfuncional*, processos acerca dos quais a "Escola de Vigotski[84]" conferiu grande atenção científica.

Foi especialmente Vygotsky (1995) que, destacando o desenvolvimento do psiquismo como unidade material/ideal, se contrapôs às concepções que o explicavam como maturação de estruturas mentais naturais, orgânicas, presentes em gérmens no psiquismo humano desde o nascimento dos sujeitos. Demonstrou, em suas pesquisas, que o desenvolvimento humano segue duas linhas e leis de natureza distinta que, embora se entrecruzem, não se identificam nem se reduzem uma à outra – a linha de desenvolvimento orgânico e a linha de desenvolvimento cultural. De seus estudos acerca da estrutura funcional dessas linhas é que resultou a proposição acerca das diferenças radicais entre o que esse autor denominou como *funções psíquicas elementares* e *funções psíquicas superiores.*

No tocante a essa proposição, faz-se necessário esclarecer, de antemão, que não existem duas classes de funções, sendo uma formada por funções elementares e outra por funções superiores. O que institui o psiquismo humano são as *funções psíquicas* e elas, por sua vez, transformam-se, requalificam-se, conquistam particularidades, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente, pela elaboração cultural da linguagem.

Conforme Vigotsky (1995), as chamadas *funções elementares* compreendem os dispositivos naturais, biológicos, que sustentam um tipo de relação do ser com a natureza calcado no padrão estímulo – resposta, donde deriva o caráter imediato e reflexo da resposta elementar. Os comportamentos baseados nelas apontam uma fusão entre o sujeito e os estímulos aos quais responde, promovendo a adaptação do organismo ao meio, tal como ocorre aos animais. Todavia, a atividade humana complexa – o *trabalho* - determinou enormes modificações nessa estrutura de base natural, posto que o ser humano, diferentemente dos demais animais, superou a relação adaptativa à natureza e edificou, para com ela, uma outra ordem de relações.

[84] Adotaremos a grafia Vigotski, exceto em citações, quando reproduziremos o disposto na referência.

Ao produzir as suas condições de vida por meio do trabalho, o ser humano elevou seu psiquismo a outros patamares, a um nível complexo, superior, que, na qualidade de objetivação cultural, deverá ser adquirido pelos seus descendentes. Ou seja, o trabalho requalificou as funções psíquicas e elas, transformadas, complexificaram cada vez mais o trabalho. As *funções superiores* compreendem, pois, os atributos e propriedades do psiquismo cuja origem radica na vida social, na produção e apropriação da cultura. Compreende os processos que suplantando a fusão estímulo/resposta, possibilitam a existência de comportamentos voluntários, não reflexos, dirigidos pelos significados culturais que os estímulos comportam e não por suas manifestações sensíveis aparentes e imediatas. Por isso, são próprias apenas aos seres humanos e dependentes do processo de ensino, na ausência do qual, os indivíduos não superam os ditames das funções elementares. As funções elementares e superiores, por sua vez, não são hierarquizadas, tendo-se nas primeiras uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas. O processo de desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica essas linhas contínua e permanentemente à medida dos confrontos gerados pela vida social entre o legado pela natureza e o que é requerido pela cultura.

Sendo assim, Vigotsky (1995) asseverou que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. Foi ao explicar esse processo, que transmuta formações externas em internas, que se conduziu ao conceito de *internalização*, afirmando que o psiquismo humano é o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade das pessoas. Por essa via formulou o que denominou de "*lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo"*, segundo a qual: [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria inter psíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKY, 1995, p. 150).

O referido autor apontou, assim, o grau de dependência da formação das funções superiores em relação ao entorno físico-social da pessoa, demonstrando que nada haverá como característica funcional intrapsíquica, nada haverá na 'subjetividade' da pessoa, que outrora não tenha se imposto, de alguma forma, como processo inter psíquico. Com isso, Vigotski demarcou o grande salto qualitativo que

ocorre no psiquismo humano, todavia, restava-lhe elucidar o mecanismo que o promove: dado que apontou em direção à *mediação de signos*.

Para Vigotsky (1997), o ato *mediado* por *signos* introduz profundas mudanças no comportamento humano, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado *signo*. O *signo* opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. Tal fenômeno resulta do fato de que a mera captação sensorial dos objetos e fenômenos da realidade promove a formação da imagem mental dos mesmos, todavia, nos limites daquilo que é dado à percepção sensível imediata - fato possível, também, aos animais superiores. Todavia, graças ao desenvolvimento da *linguagem,* os seres humanos foram muito além dessa forma de representação, instituindo a *palavra* como, ao mesmo tempo, representação material do objeto, isto é, possibilidade de a palavra 'ocupar' mentalmente o lugar físico do mesmo, e como conceito, como ideia geral identitária que o caracteriza.

Por isso, Vigotsky (2001a) afirmou a palavra como '*signo dos signos*' e a linguagem como um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre as pessoas quanto na construção do conhecimento acerca do real. O signo desponta no funcionamento psíquico como elemento que suplanta a imagem sensorial do objeto dotando-lhe de *significação*, de sorte que os atributos semióticos dos estímulos aos quais o sujeito responde tornam-se preponderantes em relação às manifestações imediatas e aparentes dos mesmos. Eles são representações simbólicas, compreendem o acervo de significações elaborado culturalmente e, sendo assim, os conteúdos das ciências, das artes, da filosofia e, consequentemente, os conteúdos escolares são fundamentalmente signos.

Segundo Martins (2013), para a pedagogia histórico-crítica, em anuência com a psicologia histórico cultural, a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva capaz de orientar o sujeito nela se identificam com a aprendizagem do universo de significações construído histórico-socialmente acerca da referida realidade, isto é, com a internalização de signos. Portanto, os signos outra coisa não são, senão, produtos do trabalho intelectual dos indivíduos para a decodificação da realidade, que se tornam 'ferramentas' ou 'instrumentos' pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e os indivíduos agem sobre o real. Na qualidade de

objetivação conceitual, abstrata, os signos se impõem como dados a serem aprendidos, de sorte que a historicidade humana se firma, também, como um processo de criação e transmissão de signos, ou seja, como um processo mediado pelo ensino. Contudo, para a psicologia histórico-cultural, *mediação* não se identifica com “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes compreendida, mas como uma interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva, posto provê-la dos conteúdos simbólicos que lhe correspondem.

A utilização de signos, isto é, de conhecimentos, modifica toda a estrutura do psiquismo, uma vez que a atribuição de significados requer uma percepção mais acurada, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, enfim, demanda um ‘trabalho’ mental para o qual nenhuma função isoladamente seria suficiente. Mas para que isso ocorra, os sujeitos precisam internalizá-los, pois a natureza externa dos mesmos demanda o processo de sua conversão em elemento interno, para que assim possam se impor como dados instituintes da subjetividade individual. Considerando que os objetos e fenômenos da realidade não trazem estampados em si os seus significados, os mesmos precisam ser ensinados por aqueles que deles já se apropriaram. Por essa razão, reiteramos que o processo de humanização se identifica com os processos educativos, dado que confere imensa importância à educação escolar desde a mais tenra idade.

Segundo Martins (2016), para a psicologia histórico-cultural *mediação* é interposição que provoca transformações no comportamento à medida que amplia as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o *signo*, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o *outro* ser social, que já o tem internalizado. A *atividade mediadora* é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação.

Nessa direção, a autora afirma que os signos estão para os conteúdos escolares tanto quanto a *prática pedagógica* do professor está para a *atividade mediadora*. Todavia, destaque-se que ele, professor, não é ‘o mediador’, de sorte que sua atividade só é, de fato, mediadora, à medida que ele disponibilize ao outro o acervo de significações correspondente à realidade concreta, promovendo, assim, transformações na subjetividade e no comportamento de seus alunos. Por isso, Vigotsky (1995) afirmou que nem toda aprendizagem é realmente promotora de

desenvolvimento, pois, para que assim o seja, ela deve requalificar as funções psíquicas e operar internalizações orientadoras das ações dos aprendizes. Para tanto, em anuência à pedagogia históricocrítica, os conteúdos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob domínio do professor, que os transmitirá de modo organizado e sequencial aos alunos.

Essa organização e sequenciação encontra amparo na psicologia históricocultural naquilo que Vigotsky (2001b) denominou como *nível de desenvolvimento real* e *área de desenvolvimento iminente*, na qual deve incidir o bom ensino. Este autor caracterizou o nível de desenvolvimento real como expressão do desenvolvimento psíquico que já foi alcançado, possibilitando à criança realizar ações autonomamente. Manifesta-se, portanto, naquilo que ela é capaz de fazer sem ajuda de outros indivíduos, demonstrando habilidades e capacidades consolidadas. A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, aponta na direção de pendências cognitivas, isto é, implica o processo, o movimento, pelo qual as funções psíquicas vão se complexificando gradativamente e alçando novos patamares de expressão no comportamento. Por tratarse do trânsito de formação e transformação funcional, esta área revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro, ou, com ajuda.

Consequentemente, para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural um ensino desenvolvente não é aquele que incide sobre o que já foi conquistado, mas sim, aquele que interfere nas referidas pendências, sobre o que ainda não está consolidado mas está em vias de o estar. Por isso, Vigotski afirmou que o bom ensino não é aquele que ‘segue’ o desenvolvimento, mas sim, o que se adianta a ele, projetando-o para o futuro e possibilitando avanços na transformação das funções psíquicas. Com tais proposições, reitera que o desenvolvimento já efetivado não deve ser tomado como pré-requisito para o ensino sem levar em conta que o próprio desenvolvimento é dele dependente. Esta consideração importa, especialmente, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, levando-se em conta, especialmente, as características distintivas que existem entre a aprendizagem espontânea de conceitos cotidianos e aquelas que resultam do ensino de conceitos científicos.

Pelo exposto evidenciamos que para o enfoque histórico-crítico, existe uma relação intrínseca entre formação humana e desenvolvimento, processos de ensino e

aprendizagem e natureza dos conteúdos culturais transmitidos. Todavia, a devida compreensão dessa relação, no que compete à educação escolar, exige clareza acerca do tratamento histórico-crítico dispensado ao fenômeno do *conhecimento*. Parte-se do fato que os objetos e fenômenos da realidade existem independentemente de termos ou não consciência deles, o que conduz à constatação de que o objeto do conhecimento é a realidade concreta. E tudo seria muito simples se eles revelassem o que de fato são em sua aparência sensível, se houvesse identidade entre aparência e essência, mas isso não é fato.

Portanto, os objetos e fenômenos precisaram, e ainda precisam, ser decodificados, explicados e compreendidos. Desta necessidade humana histórica surgiu a ciência, como trabalho de decodificação (elucidação) conceitual, teórica, acerca da realidade. São esses conteúdos, que visam tornar a realidade inteligível, que precisam ser transmitidos às novas gerações. Não sem razão, a pedagogia histórico-crítica defenderá que os conhecimentos a serem ensinados pela escola sejam aqueles que representem os maiores avanços históricos no âmbito dos conhecimentos sobre a realidade – o que aponta na direção dos conceitos científicos. Em última instância, o que se coloca em causa é a necessidade de que a escola realmente forme pessoas conscientes, o que significa, 'com ciência', com saber para além das aparências dos objetos e fenômenos. Na ausência dessa ciência, pouco provável que os indivíduos possam ser sujeitos da realidade que coabitam!

Este princípio foi, igualmente, defendido por Vigotsky (2001a), que demonstrou em suas pesquisas que a natureza dos conteúdos de ensino é variável decisiva na formação das funções psíquicas superiores. Mais precisamente, ele evidenciou que o percurso de desenvolvimento do pensamento acompanha o processo de formação, desde as representações mais primárias acerca dos objetos da realidade, próprias dos anos iniciais de vida, até suas representações na condição de *sistemas conceituais* – características do pensamento rigorosamente abstrato - teórico, a ser consolidado na idade adulta, a depender dos processos educativos.

Ao elucidar essa questão, o autor procedeu a criteriosos estudos acerca do desenvolvimento da *linguagem e* do *pensamento,* concluindo que ambos possuem origens distintas mas seguem linhas de desenvolvimento independentes apenas nos primórdios da vida, entrecruzando-se no transcurso do segundo ano de vida - sob condições culturais. Para ele, apenas a descoberta do ponto de intersecção entre

pensamento e linguagem possibilitaria reais avanços na compreensão do psiquismo humano. A referida descoberta apontou na direção do *significado da palavra*.

O significado da palavra, ao imbricar sua *face fonética*, isto é sua manifestação externa, sonora, pela qual dado objeto é convertido em expressão verbal, à sua *face semântica* - que compreende os amplos significados dos objetos e fenômenos, elaborados pelas operações lógicas do raciocínio que visam a construção do conhecimento acerca dos mesmos, revela-se um fenômeno verbal e igualmente intelectual. Com isto, Vigotsky (2001a) demarcou diferenças qualitativas decisivas entre os aspectos indicativos e nominativos da palavra e sua função significativa. Destacou, também, que o desenvolvimento de tais faces não se processa em paralelo e de modo uniforme, existindo entre elas uma relação de proporcionalidade inversa. Ou seja, se no início do desenvolvimento da fala a face fonética da palavra é preponderante, ao longo do desenvolvimento psíquico esta relação deve se alterar, de modo que a face semântica assuma a primazia no entrecruzamento de pensamento e linguagem.

Contudo, tal alteração não ocorre espontaneamente, mas sob condição de *socialização de significados*. É por esta via que a *palavra* se converte, cada vez mais, em *ato* e *conteúdo do pensamento*. Compreender as diferenças e a relação entre face fonética e face semântica da palavra torna-se decisivo para se apreender a diferença radical que existe entre um ensino meramente verbalista e o ensino que, de fato, promove o desenvolvimento do pensamento.

Ademais, Vigotsky (2001a) alertou que a inversão na ordem de prevalência entre face fonética e face semântica resulta de um longo e gradativo processo de internalização de signos, que tem como núcleo o processo de *formação de conceitos*. O autor demonstrou experimentalmente as mudanças qualitativas que ocorrem no pensamento quando as dimensões abstratas (semânticas) da palavra superam – por incorporação, as dimensões sensoriais nominativas (fonéticas), isto é, quando o curso do pensamento progride da captação sensível, empírica, do objeto em direção à sua apreensão abstrata, teórica. Portanto, o desenvolvimento do pensamento não ocorre de modo alheio à complexificação da linguagem e, ambos, formam-se e transformam-se no processo histórico-social de apropriação da cultura.

Sendo assim a formação de conceitos se revela como o núcleo propulsor do entrecruzamento entre *pensamento* e *fala*, bem como dos saltos qualitativos que

demarcam o desenvolvimento do pensamento. Vygotsky (2001a) dedicou-se à análise deste desenvolvimento e, com base em uma série de experimentos, concluiu que o curso de evolução do pensamento ultrapassa várias etapas, caracterizadas no que denominou como *periodização do desenvolvimento do pensamento*[85]. Tais etapas compreendem: *pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato*.

O percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento teórico, rigorosamente abstrato, não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que pautam os vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, as etapas mais primárias – pensamento sincrético e por complexos, não são apenas prerrogativas da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem por meio do ensino, do que se conclui: em razão das desigualdades educacionais nem todos os indivíduos alçam este patamar de desenvolvimento do pensamento.

Não sem razão Vgotsky (2001a) destacou que existe uma diferença radical entre o ensino que se volta para os *conceitos espontâneos* e de senso comum e o *ensino dos conceitos científicos*, denominados por ele como os *'verdadeiros conceitos'*. Da mesma forma que para a pedagogia histórico-crítica, para psicologia histórico-cultural os conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente são os conceitos científicos! Segundo Martins (2013), com base em Vigotski, a formação desses conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. A autora destacou, ainda, que diante de processos tão complexos, o processo de escolarização que de fato vise o máximo desenvolvimento dos alunos não pode ser superficial ou simplificado.

[85] Para detalhamento desta questão sugerimos o estudo de Martins (2016) e Vigotsky (2001b).

Por isso, conforme Martins (2013), um projeto de formação escolar que assuma o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um tipo de verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou, pior, perpetua o pensamento por complexos. Diferentemente dos conceitos espontâneos, que se formam de modo assistemático pela simples inserção do sujeito na comunidade cultural, orientando-se por sua aplicação prática e pragmática, a formação dos conceitos científicos subjuga-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta - esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos primeiros. Nisso reside a função essencial da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos; dado que desponta no centro da unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Pelo exposto resulta evidente a intrínseca relação existente entre a natureza dos conteúdos de ensino e a promoção do desenvolvimento do pensamento das pessoas. Todavia, como ressalta Martins (2013), essa assertiva requer o esclarecimento de que tal ênfase não resulta num enfoque racionalista, ou, que pretere as emoções e sentimentos dos envolvidos no processo. Isso porque a psicologia histórico-cultural, diferentemente da psicologia tradicional ou de interpretações de senso comum, não dicotomiza razão e emoção. Quando destaca o desenvolvimento do pensamento assim o faz à base de um enfoque sistêmico, o que significa dizer: todas as funções psíquicas operam de modo integrado, de maneira que nenhuma delas se forma ou se transforma de modo isolado ou autônomo.

Conferir destaque ao pensamento resulta do fato de que ele é, quer queiramos ou não, responsável direto pelo ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva – da consciência, e sem ele a referida imagem seria impotente para orientar o sujeito na realidade concreta, garantindo sua sobrevivência e o atendimento de suas necessidades. Este fato pode ser ilustrado pela análise dos cuidados que precisam ser dispensados à criança pequena, quando o grau de incompletude do desenvolvimento de sua consciência a torna absolutamente dependente de seus cuidadores. Portanto, *independência* e *autonomia* são conquistas da *capacidade para*

*pensar e analisar as condições objetivas de ação* (MARTINS E CARVALHO, 2016, grifos nossos).

Ainda conforme as autoras supramencionadas a *atividade* humana precisa ser compreendida como *unidade afetivo-cognitiva*, uma vez que a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos da realidade se forma numa relação particular e única entre cada indivíduo e os mesmos, condicionando-se pelos modos em que eles afetaram o sujeito. Por isso, as coisas do mundo mobilizarão afetos positivos ou negativos, que orientarão, respectivamente, atração ou repulsa; sendo esta, inclusive, uma das origens das diferenças que existem entre os indivíduos.

Martins (2016) alerta como primordial, ao abordarmos o papel que o ensino de conceitos exerce sobre o desenvolvimento do pensamento, que não o façamos contaminados por viéses que dicotomizam a vida psíquica e que alimentam a ilusão de que razão e emoção operam de maneiras independentes sobre o comportamento. Tal fato se justifica porque essa falsa ideia, ao adentrar a esfera da educação escolar, alimenta equívocos de que o ensino de conceitos incide sobre a razão em detrimento do universo afetivo dos alunos. Nas palavras da autora:

> "[…] os conteúdos de ensino afetam os sujeitos, mobilizando, inclusive, emoções positivas ou negativas em relação ao ato de aprendê-los. Por isso, advogamos que o 'bom ensino' também é aquele que cria *afecções intelectuais positivas*, ou seja, que contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la". (MARTINS, 2016, p. 71).

Pelo exposto, procuramos demonstrar que a compreensão acerca da natureza humana reverbera sobre os projetos educativos, de sorte que afirmar a gênese históricosocial dos indivíduos representa, ao mesmo tempo, a afirmação da educação notadamente em sua modalidade escolar, como condição de humanização, de criação de capacidades afetivo-cognitivas, enfim, de *desenvolvimento.* Assim concebida, a educação é, sempre, transformação do *ser* em direção a um ideal e, por isso, não é tarefa que se possa realizar na ausência de um *projeto.* É fato que a tarefa educativa escolar pressupõe um projeto pedagógico, mas há que se ter claro: sua verdadeira realização depende do *projeto de ser humano* que se visa efetivar; haja vista que entre ambos existe uma inexorável relação. O reconhecimento desta relação é reiteradamente advogado pela pedagogia histórico-crítica.

Sendo assim, a adoção de um currículo histórico-crítico reflete o compromisso político de uma Secretaria de Educação Municipal para com a edificação de uma escola pública provida de um *projeto de ser humano* e, consequentemente, comprometida com sua função social - que prime pela qualidade da formação que confere às novas gerações, que seja alinhada à redução das injustiças históricas que ainda marcam a sociedade que vivemos, que enriqueça a vida cultural de seus protagonistas, sejam eles alunos ou professores.

### 2.1. Concepção de desenvolvimento humano: a periodização das idades

Uma das condições mais decisivas para o exercício da docência é conhecer o sujeito a quem se dirige o ato pedagógico. Na educação infantil, a criança de zero a cinco anos é nosso sujeito-destinatário. No primeiro ciclo do ensino fundamental, ensinamos crianças de seis a dez anos. Se temos como horizonte da nossa ação promover o desenvolvimento de nossos alunos em suas máximas possibilidades, precisamos compreender como se dá o processo de desenvolvimento e quais as possibilidades que se colocam em cada período da vida. Esse conhecimento é fundamental para avaliarmos quais conteúdos e formas de ensinar serão *desenvolventes* no contexto da educação infantil e do ensino fundamental.

Aprendemos com a Escola de Vigotski que o desenvolvimento infantil não é um processo natural ou espontâneo. Não se trata de uma problemática da ordem da natureza, mas um fenômeno cujas determinações essenciais situam-se no âmbito da cultura e da sociedade. Vigotski coloca em xeque a ideia de um ciclo vital composto por fases que se sucederiam em uma ordem fixa e universal, guiadas pela natureza. Também a antropologia, ciência que nos conta sobre o modo de vida em outras culturas e sociedades, coleciona incontáveis exemplos que atestam que a *diversidade* é a verdadeira marca do humano, desbancando a noção de que haveria uma sequência natural de fases do desenvolvimento de todo ser humano (ELKONIN, 1998).

Também não se trata de mera interação entre fatores orgânicos e ambientais, perspectiva que acaba por reduzir o processo educativo e a cultura a meras “influências”. O que postula a Escola de Vigotski é que o percurso do desenvolvimento e seu conteúdo dependem essencialmente das condições de vida e educação da pessoa em formação (VYGOTSKI, 1996).

Uma das consequências da “descoberta” do caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano é repensar o significado da idade cronológica da criança. Quando a professora recebe em sua turma um novo aluno de quatro, cinco, sete ou nove anos de idade, a informação sobre a idade cronológica diz muito pouco – ou quase nada – sobre essa criança. Isso porque o que determina o desenvolvimento infantil não é a passagem do tempo e/ou o mero crescimento do organismo. Novas capacidades não “brotam” na criança à medida que passam os anos, o que implica não existir correspondência direta entre a idade psicológica (período do desenvolvimento) e a idade cronológica.

No ser humano, os processos de maturação orgânica são culturalmente condicionados: o desenvolvimento cultural se apoia nos processos orgânicos e os transforma. Por isso dizemos que é a cultura e não a natureza que dita os rumos do desenvolvimento: sua verdadeira fonte é a atividade social. Isso significa, em última instância, que é *a vida vivida* que determina o desenvolvimento. Avancemos nessa compreensão.

Nossa atividade no mundo é a força motriz que coloca nossas capacidades em movimento, requerendo de nós o exercício do sentir, perceber, concentrar-se, memorizar, comparar, analisar, comparar, imaginar, comunicar – em suma, agir! Em outras palavras, a *atividade social* nos exige toda uma série de processos psicológicos que, mobilizando a imagem subjetiva da realidade que constitui nosso psiquismo, se expressam em nossos atos. Muitas demandas que nos são feitas e finalidades que perseguimos requerem o exercício de capacidades que já dominamos. Todavia, certas solicitações, situações e motivos pressupõem capacidades que (ainda) não temos, e nos colocam em processo de aprendizagem. Dirigir, preparar uma refeição, elaborar um plano de aula, cuidar de um bebê recém-nascido, falar em público: é na relação entre as *demandas sociais* e as necessidades que incorporamos como *motivos de nossa atividade* que vão se colocando novos desafios ao longo de nossa vida, e à medida que os enfrentamos, enriquece-se nossa compreensão sobre a realidade e se consolidam novas capacidades culturais que vão tecendo a nossa individualidade. Afinal: somos o que fazemos!

A criança vivencia esse processo cotidianamente na escola de educação infantil: é instada por nós a aprender a abrir e fechar a torneira, usar o sabonete e a toalha de rosto; aprender a manejar a mochila, o agasalho e cuidar de seus objetos pessoais;

aprender a empunhar o giz de cera, o lápis, o pincel e os manusear os potinhos de tinta; aprender a usar a tesoura, a cola, a bola, os livros, e assim por diante. A criança pequena se espelha nos adultos e crianças mais velhas e, orientada, incentivada e requerida pela professora, se esforça para conquistar *novos domínios de ação no mundo*.

Na escola de educação infantil as crianças brincam, pintam, desenham, cantam, dançam, se envolvem em desafios e jogos corporais, ouvem músicas e histórias, comunicam-se com adultos e crianças, ganham autonomia no autocuidado. É justamente o engajamento nestas diferentes atividades que “põe pra funcionar” o psiquismo infantil e provoca seu desenvolvimento. Na medida em que a atividade social demanda da criança que preste atenção, perceba detalhes, analise, imagine, coordene suas ações corporais, regule suas emoções etc., é que tais capacidades *se formam* em seu psiquismo. Isso significa que na atividade social a criança não apenas exercita suas funções psíquicas e capacidades, mas as conquistas! A atividade ao mesmo tempo *exige* a capacidade e *forma* a capacidade. Podemos dizer que ela forma justamente porque requer!

O mesmo princípio é válido, evidentemente, para o ensino fundamental. A diferença é justamente a mudança no tipo de atividade que propomos às crianças, e consequentemente na natureza dos desafios que o conteúdo das novas atividades representam para os alunos agora em idade escolar. Requeremos que se concentrem em tarefas que exigem operações cognitivas mais complexas, como a decodificação do sistema da língua e as operações numéricas. Cobramos o registro no caderno, a qualidade na caligrafia, a responsabilidade com a lição de casa, a preparação para momentos avaliativos, em síntese: a postura de estudante. Apresentamos o mundo em novas e múltiplas facetas, conduzindo o escolar no processo sistemático de apropriação das bases das formas mais desenvolvidas da consciência social: a ciência, a arte, a filosofia. As diferentes demandas que fazemos relacionam-se a expectativas em relação à conduta e às capacidades afetivo-cognitivas das crianças nos diferentes momentos da vida.

Dentre o conjunto das atividades que a vida escolar proporciona às crianças, algumas impactam de forma mais decisiva o desenvolvimento do que outras. São mais decisivas as atividades que *desafiam* a criança, mobilizando aquilo que está na iminência de formar-se como capacidade em seu psiquismo. Pensando na relação entre atividade e desenvolvimento, podemos identificar três grandes “categorias”: 1)

tarefas[86]que apenas exercitam as capacidades que a criança já domina, e portanto não apresentam desafio, sendo executadas com autonomia e facilidade; 2) tarefas que exigem capacidades que estão muito além daquilo que a criança é capaz, e que são tão desafiadoras que nem mesmo com ajuda do adulto a criança é capaz de obter êxito; 3) tarefas que desafiam o psiquismo infantil *na justa medida*.

Para Vigotski (2001), o *bom ensino* é aquele que incide não sobre aquilo que já está consolidado no psiquismo da criança, que ele denomina desenvolvimento atual, mas sobre as capacidades que estão na iminência de se formarem, o que ele conceitua como *próximo* desenvolvimento. O autor cunha o termo *zona* ou *área de desenvolvimento iminente* justamente no contexto em que explicita sua compreensão sobre as relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, postulando que *a aprendizagem escolar deve antecipar-se ao desenvolvimento para promovê-lo* (VIGOTSKI, 2001). O que isso significa? Que o ensino não meramente aproveita as possibilidades afetivo-cognitivas que a criança vai manifestando à medida que se desenvolve, mas é a própria fonte dessas novas possibilidades. Os conteúdos escolares requerem, para sua apropriação, que se formem no psiquismo da criança novas operações psicofísicas, novas capacidades, em suma, *neoformações* (VYGOTSKI, 1996b). Por isso se afirma que o ensino escolar é fonte de desenvolvimento, e se concretiza como atividade compartilhada entre alunos e professora, guiada e organizada por esta de tal modo que se coloque para a criança um desafio possível de ser superado com a devida mediação pedagógica.

Para ilustrar esse princípio, podemos pensar na apropriação da noção de tempo histórico. Na educação infantil, com os pequenos, a professora ensina o significado de ontem, hoje e amanhã – e bem sabemos que é preciso muita repetição e regularidade nesse ensino para que as crianças efetivamente se apropriem destes significados. Isso porque não se trata de meras palavras, mas de signos/significados que requerem controle da memória e movimentos do pensamento de que a criança ainda não dispõe. Uma vez que se incorpora à imagem subjetiva da realidade da criança a compreensão sobre passado-presente-futuro, vamos colocando novos desafios à percepção temporal. Para a criança que já domina a ideia de semana, mês, ano, novas informações sobre o que ocorreu *na semana passada* ou o que se planeja

[86] O termo “tarefa” refere-se a uma ação que se propõe às crianças e que, ocorrendo sob condições determinadas, volta-se a determinado resultado. Tem, portanto, sentido abrangente, não se confundindo com seu significado vulgar/cotidiano.

para o *final do ano* mobilizam uma capacidade já consolidada – apenas acrescentando, ressaltamos, novas informações. O conceito de século é que, nesse momento, será provavelmente um próximo desafio ao psiquismo, por demandar outro dimensionamento da percepção e projeção temporal, transformando qualitativamente, mais uma vez, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Com isso salientamos que o ensino não se resume ao âmbito da informação ou de assimilar dados sobre a realidade: a transmissão-assimilação de conhecimentos científicos/teóricos corresponde à transmissão-assimilação das próprias capacidades psíquicas historicamente elaboradas pelos seres humanos e contidas (porque fixadas) nos conceitos ensinados.

Cabe destacar que a concepção sobre desenvolvimento e ensino que aqui advogamos pressupõe que ambos os pólos da relação educativa – professor e alunos – estejam *em atividade*. O professor instrui, guia, orienta, explica, demonstra, solicita, corrige, alerta, auxilia, em suma: ensina! A diretividade não anula nem secundariza a atividade da criança, ao contrário, potencializa a aprendizagem ativa à medida que desafia a criança e a convida e provoca a avançar em seu percurso de aprendizagem.

Uma questão central no exercício da docência que se desdobra das proposições que até apresentamos é a seguinte: como avaliar o que representa um desafio *na justa medida*? Não raro cometemos erros de avaliação. Por vezes propomos algo aos alunos que se mostra fácil demais, ou difícil demais, em ambos os casos gerando dispersão. Também ocorre de no decorrer da ação percebermos que as premissas necessárias para o entendimento do conteúdo ainda não estão bem estabelecidas, e que precisamos retomar, reforçar, fixar certas compreensões e operações antes de avançar. Esse movimento é próprio do processo educativo, e pressupõe um olhar atento às crianças, sensível às suas formas de nos comunicarem suas necessidades, suas dificuldades, suas possibilidades.

Para qualificar e potencializar esse olhar avaliativo e diagnóstico, a compreensão teórica do processo de desenvolvimento infantil se mostra fundamental. O domínio da explicação científica daquilo que denominamos *periodização do desenvolvimento* proporciona ao profissional docente um entendimento não apenas daquilo que é esperado (e daquilo que não é esperado) a cada momento ou período do desenvolvimento, mas da lógica subjacente às transições a novas idades (ELKONIN, 1998). Isso permite decifrar e atribuir sentido às manifestações

comportamentais infantis e, ao mesmo tempo, indica parâmetros para a seleção de conteúdos e formas de ensino.

### 2.2 Periodização histórico-cultural do desenvolvimento

Para mergulharmos no estudo da 'periodização do desenvolvimento', devemos reter as ideias centrais apresentadas no tópico anterior:

1 – O desenvolvimento infantil não é um processo natural nem ocorre espontaneamente, mas na dependência do acesso às produções culturais humanas que ocorre na vida em sociedade.

2 – Não existem fases naturais e universais comuns a todo e qualquer ser humano independente das suas condições sociais de existência.

3 – A idade como período do desenvolvimento não tem correspondência direta com a idade cronológica.

4 – A fonte do desenvolvimento humano é a atividade social, que vai colocando novas demandas e desafios, possibilita a incorporação de novas ferramentas culturais (materiais e simbólicas), promove neoformações e transforma a imagem subjetiva da realidade.

5 – Para que a atividade da criança no mundo se constitua como fonte de pleno desenvolvimento humano, é preciso que seu conteúdo seja rico e humanizador, o que requer, necessariamente, mediação educativa/pedagógica, ou seja, ensino!

6 – A dicotomia entre iniciativa da criança e diretividade do professor é uma falsa oposição: ensinar é um ato que potencializa a atividade infantil. Não há coadjuvantes no processo educativo; quem tem protagonismo na cena é a própria *relação* educativa.

Bem estabelecidas essas premissas, passamos ao estudo dos períodos do desenvolvimento infantil que transcorrem desde o ingresso da criança na escola de educação infantil até sua passagem para o segundo ciclo do ensino fundamental. A categoria que será nosso eixo articulador, coerentemente com o que defendemos até aqui, é a *atividade*.

Importante enfatizar que o termo atividade tem, nesse contexto, um significado *conceitual*, diferente do seu uso no senso comum – na vida cotidiana, denominamos atividade tudo o que fazemos, não é mesmo? Aqui entendemos atividade como mediação entre a criança e o mundo, *mediação que forma e se transforma*. A atividade

corresponde, em última instância, ao modo ou meio pelo qual a pessoa se relaciona com a realidade objetiva para atender suas necessidades. Existe, portanto, como cadeia de ações que responde a uma dada necessidade do sujeito. Disso podemos concluir que conhecer a atividade da criança e sua complexificação ao longo da vida implica pensar que suas necessidades vão, também, se transformando.

A explicação que a psicologia histórico-cultural formula a respeito do desenvolvimento infantil/humano e seus períodos pressupõe a identificação da *peculiar forma de mediação entre a criança e o mundo a cada idade*, isto é, a caracterização do modo específico pelo qual a criança se relaciona com o mundo, o que nos remete à atividade que ancora seu desenvolvimento a cada momento.

A tese é a seguinte: a cada período da vida, determinada atividade incide mais diretamente sobre o desenvolvimento psíquico, promovendo transformação e especialização das funções psíquicas, e balizando o modo de ser da pessoa, ou seja, sua personalidade. Tais atividades são denominadas como *atividades-guia* e operam como parâmetros para a análise da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Passaremos, na sequência, a examinar tais atividades, buscando derivar implicações para a atuação pedagógica, com base na seguinte sequência de períodos, correspondentes atividades-guia e parâmetros etários aproximados, com base em Elkonin (1987):

| |
|---|
| primeiro ano de vida: comunicação direta-emocional = *aprox. 0 - 1ano* primeira infância: atividade objetal-instrumental = *aprox. 1a - 3anos* idade pré-escolar: brincadeira protagonizada = *aprox. 3a - 6anos* idade escolar: atividade de estudo = *aprox. 6a – 10anos* |

**Fonte**: Adaptado de Elkonin (1987).

Os parâmetros etários indicados são aproximados pois, como já explicado, não é o crescimento do organismo da criança que determina o período do desenvolvimento em que ela se encontra. Justamente por isso a periodização histórico-cultural não tem pretensão de universalidade.

É importante pontuar, ainda antes de avançarmos, que a atividade-guia de dada idade é a forma principal ou dominante de mediação na relação da criança com a realidade, mas não esgota sua experiência naquele período. Da própria atividade dominante origina-se uma *linha acessória de desenvolvimento* vinculada à gestação

do que virá a constituir-se como próxima atividade-guia, na transição à nova idade. Isso nos permite perceber que, quando estudamos o desenvolvimento da criança, não podemos focalizar um período ou idade isoladamente, sem situá-lo na *processualidade* que aponta sempre para o devir, o *vir-a-ser*. Por um lado, isso significa considerar que a conduta peculiar da criança em determinada idade resulta de uma história prévia de desenvolvimento. Por outro, que aquilo que aparece com característica de determinado momento do desenvolvimento já contém, em si, o embrião da próxima idade, o que tem implicações decisivas para o trabalho educativo, como buscaremos demonstrar. De partida, indicamos que essa proposição nos convoca a conhecer o desenvolvimento infantil em toda sua abrangência, não restringidos pelo interesse pragmático pela idade com a qual cada um de nós trabalha, mas pensando que cada criança é aluno ou aluna de toda a rede, de toda a escola, que nosso trabalho se apoia em trabalho anteriormente realizado por companheiros e companheiras de ofício, e terá também continuidade em outras tantas mãos.

### 2.3. Primeiro ano de vida: Comunicação direta-emocional e manipulação primária dos objetos

Superada a transição entre as condições da vida intrauterina e extrauterina nas primeiras semanas de vida, o primeiro grande desafio que se apresenta para o bebê é comunicar-se com outros seres humanos. Desde o nascimento, o adulto-cuidador interpreta o choro, os gemidos, os movimentos corporais, as expressões faciais do bebê, mas em um primeiro momento estes são apenas atos reflexos que expressam estados emocionais. Gradativamente, o bebê passa a captar sensório-perceptualmente a imagem do adulto, os sons de sua fala, e vai associando a presença dos cuidadores com o atendimento de suas necessidades e a promoção de seu bem-estar. Passa a manifestar um *interesse receptivo* pelos estímulos do entorno, especialmente pela figura humana (VYGOTKI, 1996a).

O adulto convida o bebê ao ato de comunicação, que vai se constituindo como primeira necessidade social. O sorriso, no segundo mês de vida, é o marco inaugural desse processo. O bebê passa então a manifestar uma série de reações em resposta à presença do adulto, emergindo o que se denomina de complexo de animação: concentração visual na figura do adulto acompanhada de sorriso, gritinhos e agitação motora global, com movimentos dos membros inferiores e superiores. À medida que

acumula experiências de troca emocional com o adulto, aquilo que emerge no bebê como reação passa a ganhar contornos de *interesse ativo*. O pequeno passa a emitir comportamentos em busca do adulto, incitando-o à comunicação.

A comunicação pode ser entendida como relação entre dois sujeitos em que se coordenam as ações de ambos: um responde à ação do outro, e ao mesmo tempo incita o outro a agir, constituindo a cadeia de comunicação. O adulto fala com o bebê, o bebê se alegra e balbucia, o adulto reage ao balbucio falando novamente com o bebê e fazendo algum som engraçado com a boca, o bebê ri e movimenta os bracinhos, como que pedindo mais…, assim vão se tecendo longas “conversas” nesses primeiros meses de vida! O dado mais característico dessa comunicação, do ponto de vista do bebê, é seu caráter emocional e direto: o bebê não dispõe de outro recurso que a expressão afetivoemocional.

Estabelecer essa conexão emocional com outros humanos pode ser considerado a primeira grande conquista do desenvolvimento, da qual dependem todas as outras. Essa necessidade que se engendra no bebê como resultado das ações do adulto é a mobilizadora das neoformações centrais do primeiro ano de vida. A comunidade diretaemocional é a atividade que guia os avanços do psiquismo nesse período (ELKONIN, 1998; CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016).

Com esse postulado, destacamos a importância da interação afetiva entre as/profissionais que atuam no berçário e os bebês. Muitas vezes a (cansativa) rotina de atender necessidades de ordem prática – alimentação, higiene, sono, etc. – acaba levando à secundarização daquilo que estamos destacando como decisivo para o pleno desenvolvimento do bebê: a atividade de comunicação afetivo-emocional. É preciso que tenhamos clareza de que os momentos em que as/os educadores do berçário relacionamse afetivamente com o bebê são sumamente importantes.

Uma forma bastante interessante de garantir que as necessidades do bebê sejam atendidas em sua integralidade é justamente integrar essas dimensões em uma mesma ação de cuidado e educação: a troca da fralda, o momento do banho e da alimentação, a hora do soninho, todas essas são oportunidades para o intercâmbio afetivo com o bebê, para formar e fortalecer o vínculo, para que ele se perceba sujeito em uma relação de comunicação ativa com outro sujeito humano.

No curso do primeiro ano de vida, o bom desenvolvimento da linguagem depende diretamente da atividade de comunicação direta-emocional. Mobilizado pelo

motivo de entrar e permanecer em comunicação afetiva com o adulto, o bebê esforça-se para emitir sons e ganhar controle de seu aparelho fonador em formação, imitando o adulto e atentando para o significado das palavras. Entre o quinto e o sexto mês de vida já se verificam as primeiras formas imitativas de movimentos e sons, o que abre a possibilidade para que o adulto-educador ofereça modelos gestuais e sonoros diversos, provocando a criança à imitação. Esse acúmulo de aprendizagens levará a que os sons aleatórios sejam superados por formas de comportamento e comunicação socialmente formados. Ao longo do segundo semestre do primeiro ano de vida espera-se que o bebê vá se tornando cada vez mais capaz de compreender palavras verbalizadas pelos adultos, associando-as aos objetos, o que se denomina *linguagem compreensiva*, e emitir sons que reproduzem a estrutura sonora dos fonemas, embora ainda sem domínio dos significados, o que configura *linguagem ativa*. As primeiras palavras despontam na transição à primeira infância – ainda estritamente subjugadas ao contexto simpráxico (e portanto ao campo perceptual das crianças), via de regra compreendidas apenas pelos adultos que compartilham o cotidiano da criança.

A atividade de comunicação bebê-adulto também dá ensejo para a introdução de novos elementos na vivência infantil: os objetos da nossa cultura. À medida que se estabelece uma conexão afetiva e comunicacional entre bebê e adulto, torna-se possível a este *apresentar o mundo* àquele, dando-lhe a conhecer objetos diversos.

A manipulação exploratória dos objetos é a linha acessória de desenvolvimento que desponta já nos primeiros meses de vida e vai ganhando crescente importância ao longo do primeiro ano de vida, passando a interessar cada vez mais intensamente ao bebê. Trata-se, a princípio, de uma manipulação indiferenciada, e por isso denominada *manipulação primária*. O bebê realiza operações motoras semelhantes com quaisquer objetos que estiverem ao seu alcance, contando com um repertório ainda bastante limitado. Ampliar o repertório de operações de manipulação exploratória dos objetos é um importante objetivo do trabalho educativo dirigido aos bebês, que vincula-se com o desenvolvimento sensório-motor.

Conforme Elkonin (1998), espera-se que ao final do primeiro ano de vida nossa criança já seja capaz de realizar com os objetos *ações concatenadas*, ou seja, encadeadas e coordenadas, que reflitam a captação de suas propriedades físicas (cor, textura, som, peso, temperatura, equilíbrio etc.) e processos elementares de

comparação e análise. Empilhar, encaixar e desencaixar são exemplos daquilo que chamamos ações concatenadas.

A experiência da criança no primeiro ano de vida é decisiva para a formação de conexões cerebrais vinculadas à captação e análise da informação sensorial. Por isso, é fundamental não apenas disponibilizar objetos diversificados e constantemente renovados para exploração sensorial (que abarque visão, audição, olfato, tato, paladar), mas garantir que a experiência de exploração das propriedades dos objetos seja uma atividade compartilhada com um par mais desenvolvido que possa, inclusive, oferecer modelos e provocar a percepção de detalhes e propriedades dos objetos. O horizonte, como veremos, é que gradativamente a captação sensorial (marcadamente analítica) seja superada pela percepção do objeto como um todo (portanto sintética), o que se articula, intrinsecamente, com a nomeação dos objetos pelo adulto e correspondente o desenvolvimento da linguagem compreensiva, acima destacada.

Por fim, como aspecto central do primeiro ano de vida, destacamos a conquista da *autonomia locomotora* pelo bebê, condição que vai gradativamente transformando sua relação com o entorno e com os adultos. Se a princípio o bebê é completamente dependente do adulto nesse quesito, necessitando ser transportado de um canto a outro, a relação de dependência vai se reconfigurando à medida que o auxílio do adulto vai se tornando menos necessário e o bebê passa a engatinhar e posteriormente andar, deixando, com isso, de estar diretamente subjugado à disponibilidade em lhe atender os anseios de alcançar dado objeto, pessoa ou local.

Aqui é bastante importante lembrar a unidade entre o processo de crescimento orgânico (anátomo-fisiológico) e o desenvolvimento sócio-cultural, relação na qual este desponta como determinação central: os processos de maturação orgânica são culturalmente condicionados, de tal modo que o desenvolvimento cultural se apoia nos processos orgânicos e os transforma. Com isso queremos destacar que os novos domínios locomotores do primeiro ano de vida não simplesmente manifestam-se à medida que cresce o bebê, mas dependem integralmente da atividade social, compartilhada, na qual o adulto vai criando as condições necessárias para que o pequeno sinta necessidade de locomover-se com autonomia e possam nele se formar as novas operações psicomotoras requeridas para tanto. O interesse afetivo pelo adultoeducador e pelos estímulos do ambiente, com destaque aos objetos, constituem o lastro necessário para esse desenvolvimento. O que isso significa? Que a

necessidade de locomover-se não é um motivo em si mesmo, pois o bebê esforça-se para conquistar novos domínios de ação motora movido pelo ímpeto de dirigir-se ao adulto e explorar os objetos disponíveis no entorno, cabendo, então, ao adulto-educador, manejar tais condições visando à promoção do desenvolvimento integral no primeiro ano de vida.

### 2.4. Primeira infância: Atividade objetal e o nascimento do faz-de-conta

Na transição do primeiro ano de vida à primeira infância, temos uma criança que “quase anda” e “quase fala”, cuja relação com as pessoas e com os objetos passa por uma transformação importante, um salto qualitativo.

Se anteriormente a imagem dos objetos refletidas no psiquismo do bebê constituía-se essencialmente à base de suas propriedades físicas, sensorialmente captáveis, estes passam agora a ser percebidos como *instrumentos da cultura*, com função social específica e diferenciada, e modos de uso também específicos e determinados. A compreensão da função social dos objetos é, portanto, um elemento novo que desponta nesse período etário, e ganha centralidade na relação da criança com o mundo. O adulto, por sua vez, de centro da situação psicológica, vai convertendo-se em parceiro da *atividade objetal*, que tipicamente guia o desenvolvimento no período de 1 e 3 anos.

Ao identificar aquilo que se configura como o *novo* de cada idade, é importante fazê-lo, como já apontamos, considerando a processualidade do desenvolvimento. Isso significa que a atividade propriamente objetal forma-se no bebê com base no acúmulo de experiências de manipulação primária exploratória do primeiro ano de vida. Também o acúmulo de experiências de comunicação emocional mostra-se decisivo para que o bebê, na nova idade, possa voltar-se ao adulto como portador da experiência social, ou seja, como aquele capaz de explicitar aquilo que os objetos não comunicam, imediatamente, pela via da mera captação sensorial, e portanto pressupõe um processo de transmissão cultural.

O que é o objeto, para quê ele serve e como deve ser manejado? Estas são as interrogações seminais da primeira infância, que mobilizam intensamente os pequenos e se realizam justamente no contexto da atividade objetal, em que, sob orientação dos adultos, reconstituem-se em cada criança os modos sociais de

utilização dos objetos que se formaram ao longo da história da sociedade, como explica Elkonin (1996).

O autor enfatiza a importância da atividade objetal *em colaboração com os adultos*, pois "[…] nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante simples manipulação, sem a ajuda nem direção dos adultos, sem um modelo de ação" (ELKONIN, 1998, p.216). Evidentemente a criança também aprende mediante a observação das ações dos adultos e pela ação exploratória individual dos objetos, mas, afirma Elkonin (1998), estas são formas secundárias e insuficientes, complementares à necessária atividade conjunta, na qual os adultos orientam e organizam, em conformidade com um modelo, as ações da criança. Primeiramente, a atividade conjunta entre criança e adulto centra-se na apropriação do *esquema geral de ação com o objeto*, que revela para a consciência infantil sua significação social; apenas posteriormente passa a se visar o aprimoramento do *aspecto operacional*, o ajuste das operações de manuseio dos objetos/instrumentos. Nas palavras de nosso autor: "[…] durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas" (ELKONIN, 1998, p.220).

A linguagem tem papel decisivo nesse processo, como meio de comunicação e, também, como veículo dos significados sociais, razão pela qual o trabalho educativo deve nortear-se pelo objetivo de promover seu desenvolvimento. É em conexão com o desenvolvimento da linguagem que se forma, na criança, a *percepção semântica*, isto é, a percepção mediada por significados. Como pontuam Franco e Chaves (2016), Vigotski indica que a percepção é a função psíquica cujo desenvolvimento mais viceja na primeira infância.

Ao se debruçar sobre o problema da captação da realidade pelo psiquismo humano, Leontiev (2004, p.51) chama atenção para essa peculiaridade da percepção propriamente humana, seu caráter semântico: "no momento em que eu percebo o objeto, não só estou percebendo suas dimensões espaciais e temporais, como também percebo seu *significado*.". É na primeira infância que essa possibilidade se inaugura para a criança, transformando radicalmente sua relação com o entorno,

partejando a *consciência* da existência dos outros e de si mesmo em um mundo de objetos criados e transformados pela ação humana.

Considerando o exposto, retomamos Pasqualini e Martins (2020, p.443) onde se indica como objetivos nucleares do ensino na primeira infância a “progressiva e abrangente apropriação dos nomes dos objetos, suas propriedades, funções e modos sociais de uso”, garantindo-se a “aquisição de linguagem compreensiva e primórdios da fala (dos sons às palavras), no segundo ano de vida”, e o “domínio da linguagem oral/fala (das palavras às frases), a partir do terceiro ano de vida”. Também pontua o referido texto a importância da “conquista dos domínios locomotores (sensomotricidade), com destaque progressivo à marcha e à coordenação óculo-manual, visando ao autodomínio da conduta locomotora”.

Não é difícil dimensionar o impacto da atividade objetal sobre os domínios locomotores da criança. Cada novo objeto pressupõe operações específicas, desafios de preensão, sustentação, controle e coordenação de movimentos etc., proporcionando à criança a ampliação do repertório de ações motoras e o progressivo domínio voluntário destas. O copo, os talheres, os alimentos, as peças do vestuário, a mochila, o giz de cera e o papel, a massinha, a bola, o baldinho e o rastelo, os equipamentos do parquinho (balanço, escorregador, gangorra), os livros, o xilofone e outros instrumentos musicais disponibilizados na/pela escola, variados brinquedos e objetos: cada nova apropriação objetal-instrumental da criança colabora para a formação e incorporação de novas operações psicomotoras, proporcionando maior autonomia e crescente independência em relação ao auxílio do adulto, contribuindo para a ampliação da consciência sobre o entorno.

Ainda na primeira infância outra forma de relação com os objetos começa a se formar: o uso lúdico. Trata-se da linha acessória de desenvolvimento desse período, que nasce da atividade objetal e vai gradativamente dela se diferenciando e se emancipando. Nasce o faz-de-conta! Mas como se explica esse processo? Convém lembrar que, para a psicologia histórico-cultural, os processos de desenvolvimento não são guiados pela natureza, de modo que não tomar a atividade lúdica que começa a se formar nesse período como algo natural da idade. Então: por que e como se forma, na primeira infância, o embrião da atividade lúdica?

Elkonin (1998) explica que, no curso da atividade objetal, à medida que a criança efetivamente passa a dominar o uso dos instrumentos, começa a ocorrer a

*transferência da ação com um objeto a outro*. A criança que aprendeu a se pentear passa a pentear não só a si mesma mas também a boneca e o ursinho de pelúcia. Na ausência do pente, passa a usar uma régua de madeira para pentear a si mesma e/ou à boneca. No primeiro caso, trata-se de transferir a ação aprendida em uma circunstância específica para outras condições, o que expressa um movimento de generalização do ato: usar o pente para *pentear* o próprio cabelo, *pentear* o cabelo da boneca, *pentear* o ursinho de pelúcia. No segundo caso, vemos a substituição de um objeto por outro diante da necessidade de completar a situação habitual da ação (pentear) que ela aprendera a realizar com um objeto que se faz ausente (o pente).

Vemos, assim, que na ausência de determinados objetos, estes podem ser substituídos por outros se – e somente se – permitem à criança realizar a ação desejada: a criança contenta-se em executar com o objeto substitutivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. Não é preciso que existam semelhanças de cor, tamanho, forma e outras características contanto que seja possível executar, com o objeto substitutivo, o esquema geral de ação. Assim nascem as ações lúdicas, representando importante avanço do psiquismo infantil na direção do despregamento das circunstâncias imediatas presentes. A criança passa à utilização *variada* do objeto, e vai se configurando a diferenciação entre a ação prática com os objetos e a ação lúdica, que tem como característica peculiar a transmissão do significado da ação "[…] em forma sintética e abreviada, na forma de esquema de ação" (ELKONIN, 1998, p.256).

Destacamos o avanço representado pela formação embrionária de ações lúdicas pois nesse período do desenvolvimento, a primeira infância, a conduta da criança ainda é essencialmente determinada pela situação visual/sensorial imediata. A aquisição da fala, engendrando a percepção semântica e gradativamente instituindo-se como mediação de todos os processos psicológicos, permitirá que o mundo se "duplique" na consciência infantil, constituindo-se o plano ideativo do psiquismo. Com isso, a ação que é a princípio univocamente determinada pelo objeto, passará a ser guiada pela ideia: se na primeira infância o objeto suscita a ação, no curso desse período do desenvolvimento vai sendo gestada a possibilidade da ação que, suscitada pela ideia, faz com que a criança busque o objeto substituto que permita realizá-la. Essa é uma premissa da atividade lúdica protagonizada, a

brincadeira de papéis, que emergirá como atividade-guia no próximo período, a idade pré-escolar.

É de suma importância que o trabalho educativo dirigido à primeira infância proporcione o enriquecimento e diversificação da atividade objetal à luz dos específicos objetivos e conteúdos curriculares das várias áreas/campos de experiência. Além disso, é fundamental que se realizem intervenções pedagógicas visando a formação das premissas da brincadeira de papéis, fomentando o faz-de-conta.

Os brinquedos temáticos desempenham um papel importante nesse momento dado o poder que têm sobre a criança as impressões externas, como já apontamos. Nesse período inicial, as ações lúdicas caracterizam-se ainda por serem repetitivas e desarticuladas/desconectadas entre si: a criança repete uma mesma ação muitas vezes com um mesmo objeto, realiza duas ou mesmo várias ações elementares sem vinculação nenhuma. Conhecer o percurso de desenvolvimento da brincadeira é fundamental para que o professor/a professora possa identificar intervenções que promovam a complexificação dessa atividade. Como veremos a seguir, o enredo lúdico vai se tornando mais rico e desenvolvido à medida que as ações vão conquistando encadeamento e continuidade que reflete a lógica da vida social, e a criança passa a realizar ações *como se fosse* um adulto, assumindo um papel lúdico.

### 2.5. <u>Idade pré-escolar:</u> Brincadeira protagonizada e atividades de produção

Os três primeiros anos de vida constituem a primeira grande *época* do desenvolvimento infantil. A magnitude das mudanças que ocorrem do nascimento ao terceiro aniversário é espantosa e em nenhum outro tempo da vida se produzirá comparável transformação no organismo, no psiquismo, na atividade. Se garantidas as condições necessárias para um desenvolvimento saudável e pleno, nosso recém-nascido, completamente dependente do *outro* para a própria sobrevivência, se tornará capaz, por volta dos três anos, de locomover-se com autonomia; comunicar-se formulando frases complexas, interrogar, discordar, argumentar, escolher; coordenar voluntariamente uma série de movimentos, realizando operações e ações psicomotoras diversificadas, dominar um considerável número de

objetos/instrumentos culturais. Todas as conquistas acumuladas até então se expressam na mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

A ideia de que, no curso da periodização do desenvolvimento, altera-se a posição objetiva que a criança ocupa no sistema de relações sociais, proposta por Leontiev (2001), significa que novas possibilidades de participação na vida social se abrem, e, ao mesmo tempo, novas demandas e expectativas se colocam para os pequenos. Salienta o autor que "[…] a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta" (LEONTIEV, 2001, p.81). Esse processo envolve "[...] uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores" (LEONTIEV, 2001, p.81).

A partir da formulação de Leontiev (2001), podemos examinar o processo pelo qual a atividade objetal, que fora dominante na primeira infância, vai perdendo sua força mobilizadora à medida que novas necessidades vão se constituem na/para a criança, de tal modo que a brincadeira protagonizada torna-se guia do desenvolvimento psíquico na nova idade. Qual seriam os novos motivos que, na transição à idade préescolar, impulsionam a atividade de brincar? Por que, afinal, a criança brinca? O que a torna tão receptiva ao lúdico? E qual é a relação que existe entre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico?

Nosso ponto de partida para o estudo da brincadeira infantil é o indicativo de Vigotski que nos convoca a uma "análise interna profunda" sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento infantil, indo além de sua aparência de atividade prazerosa e recreativa. Tal análise deve ser capaz de revelar a natureza, a estrutura, o conteúdo e o processo formativo da atividade de brincar, bem como seus impactos sobre o psiquismo em desenvolvimento. Necessitamos uma *explicação científica* da brincadeira infantil.

Como vimos, ainda na primeira infância surgem as premissas da brincadeira, e esta atividade, na idade pré-escolar, alça-se à condição dominante e alcança sua forma mais desenvolvida: a protagonização lúdica. Queremos chamar atenção para um aspecto decisivo para o entendimento das possibilidades desenvolventes contidas na brincadeira: quando dizemos que esta atividade alcança sua forma mais desenvolvida na idade préescolar, está pressuposta a compreensão de que *a*

*brincadeira se desenvolve*, se torna mais complexa. A brincadeira enriquecida em seu conteúdo e gradativamente complexificada em sua estrutura é que poderá promover neoformações psíquicas na criança pré-escolar.

Elkonin (1998) nos explica em sua célebre obra “Psicologia do Jogo” que o caminho de desenvolvimento da brincadeira vai da *ação concreta com os objetos* à *ação lúdica sintetizada* e, desta, à *ação lúdica protagonizada*. Passemos ao detalhamento desse percurso.

As ações com os objetos, como vimos, têm centralidade na primeira infância e mobilizam intensamente o interesse da criança. As chamadas ações lúdicas sintetizadas, como também já indicado anteriormente, formam-se ainda na primeira infância, e se realizam como ações simples e reiteradas, com caráter fortemente imitativo da *aparência da ação* do adulto. A criança “prepara a comida”, ou “dá de comer” à boneca, e pode repetir inúmeras vezes as mesmas ações lúdicas.

O acúmulo significativo de ações objetais funcionais e ações lúdicas com objetos da primeira infância é a base para que a consciência da criança sobre a realidade que a circunda vá se expandindo, permitindo que gradativamente ela se aperceba que o uso dos objetos ocorre no interior de sistemas sociais de relação humana. Quem usa o objeto? Em interação com que outra pessoa isso ocorre, e em que contexto? Os avanços no âmbito da capacidade de generalização do pensamento permitem que a criança vá decodificando certas categorias: objetos de criança, objetos de adulto, objetos de menino, objetos de menina, objetos da escola, e assim por diante. Com isso, a aparência da ação vai se saturando de novas informações, levando ao destaque das relações sociais no interior das quais se dá o uso dos objetos e, portanto, ao *significado social da ação*. Ao mesmo tempo, a ampliação do repertório de uso dos objetos e correspondente desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo vai fazendo com que a criança seja cada vez menos dependente do auxílio dos adultos, engendrando uma *tendência à atividade independente*. Nessa esteira, a transição que ocorre por volta dos três anos tem como marcas a consciência do eu e o reposicionamento perante os adultos.

A brincadeira institui-se como atividade dominante pois, por seu caráter nãoutilitário, ou seja, não comprometido com um resultado objetivo, ela possibilita à criança expandir significativamente sua esfera de ação: não é permitido a ela que dirija ou prepare uma refeição na “vida real”, mas ela pode fazê-lo na situação imaginária

da brincadeira. Podemos dizer que a brincadeira emerge como solução da contradição vivenciada pela criança entre a intensa necessidade que sente e agir e participar da vida social, por um lado, e por outro a impossibilidade de agir e participar, seja por incapacidade operacional ou interdição social convencionada.

O elemento novo que tende a aparecer na atividade lúdica na transição à idade pré-escolar, como expressão das conquistas acima apontadas, é a protagonização, isto é, a assunção de um papel lúdico: a criança agora prepara a comida e dá de comer a boneca *como se fosse* a mãe, o pai, a avó. De acordo com Elkonin (1998), o papel assumido pela criança refaz radicalmente as suas ações e a significação dos objetos com que opera. Surge propriamente o *enredo lúdico* e a situação imaginária.

Na forma mais desenvolvida da brincadeira, os papéis sociais interpretados são bem delineados e definidos, e a criança observa durante toda a brincadeira "uma nítida linha de conduta" que corresponde ao papel social assumido (ELKONIN, 1998, p.299). As ações desdobram-se do papel e "[…] desenvolvem-se em ordem estritamente reconstituinte da lógica real" (ELKONIN, 1998, p.299). Se alguma criança, na brincadeira coletiva, infringe a lógica das ações, tende a ser questionada pelas demais: se assume o papel de professora e age em desacordo com que se espera socialmente de uma professora, é bastante provável que seja interpelada: "mas professora não faz assim!". Isso nos faz perceber que, embora não explicitamente, a brincadeira protagonizada contém regras, internas aos papéis, regras de conduta a que as crianças submetem, voluntariamente, suas ações. Não falamos de regras formuladas antes do jogo e que estruturam as ações, mas regras que são a base da situação imaginária: "[...] a conduta da criança no jogo sujeita-se a certas regras ligadas ao papel cuja interpretação ela assume" (ELKONIN, 1998, p.302).

Isso também nos faz pensar se essa forma mais desenvolvida de brincadeira se faz presente na vivência de nossas crianças, ou se elas permanecem confinadas a enredos monótonos e simplificados, que pouco ou nada desafiam o psiquismo. Não custa lembrar que o desenvolvimento da atividade não ocorre natural ou espontaneamente, mas depende da mediação dos processos educativos, do que decorre, necessariamente, a reflexão: tem a escola proporcionado condições educativas para que a brincadeira infantil alcance patamares desenvolventes?

Ainda de acordo com Elkonin (1998), uma das premissas para que a criança possa adotar um papel social no contexto da brincadeira é que sua consciência

identifique os traços típicos da atividade desenvolvida por um adulto, ou seja, que capte as ocupações típicas ou traços características de sua conduta. Isso porque "[…] o fundamental do jogo consiste em *reconstituir as relações sociais* existentes entre as pessoas" (ELKONIN, 1998, p.284, grifo nosso). Essa é uma chave crucial para compreender a peculiaridade do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar: a consciência infantil se defronta, nessa idade, com o desafio de "decifrar" os modelos sociais de relação humana, ou seja, as *normas, valores e sentidos* que subjazem as formas pelas quais as pessoas agem e se relacionam entre si na sociedade. A esfera afetivo-volitiva do psiquismo é, portanto, intensamente mobilizada na atividade lúdica protagonizada, tendo as vivências desse período importante impacto sobre a formação da atitude da criança diante do mundo e de sua personalidade. Também o plano cognitivo do psiquismo é provocado a desenvolver-se nessa atividade, em especial se considerarmos que o papel social é uma representação generalizada, uma síntese: ao protagonizar um motorista ou um dentista, ainda que possa se basear em suas experiências pessoais de interação e relação, a criança não pretende imitar uma pessoa em específico, mas o motorista em geral, o dentista em geral, o que está em questão são as funções sociais, os papéis sociais, que podem ser concebidos como sínteses relativamente estáveis de relações sociais.

A explicação científica da brincadeira refuta ideias muito arraigadas no senso comum que atribuem a essa atividade uma função de escape, fuga ou distanciamento da realidade, como se a criança fosse levada a um reino de pura invenção. O conteúdo central da brincadeira, em seus diversos enredos e argumentos, são as relações sociais, e os esforços das crianças voltam-se a reconstituir tais relações na esfera lúdica. Ao fazêlo, aprofunda-se o entendimento que possuem sobre a realidade: "[…] quando se coloca no lugar da educadora é que se vê diante da necessidade de encontrar e destacar as relações da educadora tanto com as crianças quanto com a cozinheira, de estabelecer as funções das diversas pessoas e as ligações entre elas" (ELKONIN, 1998, p.302).

Elkonin (1998) postula que "a fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade circundante" (ELKONIN, 1998, p.302), ou seja, o conhecimento de mundo que lhes proporcionam suas experiências de vida, especialmente as escolares. Disso decorre a importância de se garantir aos pré-escolares uma ampliação e aprofundamento de

seu conhecimento e entendimento da realidade, por meio das mais diversas estratégias pedagógicas, em articulação com os conteúdos das diversas áreas do currículo/campos de experiência.

Como utilizar a brincadeira como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar? Elkonin (1998) coloca essa questão e nos dá algumas pistas, mas alerta que essa não é uma problemática de simples resolução, razão pela qual, salienta, muitas professoras e professores acabam preterindo essa atividade e optando por outras cujo modo de condução é mais familiar e tipicamente estabelecido.

Uma primeira diretriz a esse respeito refere-se à clareza da especificidade da brincadeira protagonizada frente a outras formas de atividade lúdica. Nem toda brincadeira pré-escolar é brincadeira de papéis. Nem toda situação imaginária envolve, propriamente, a protagonização de relações sociais. É preciso diferenciar as situações em que introduzimos *elementos lúdicos* nas atividades de ensino-aprendizagem da situação da brincadeira de papéis propriamente dita. Elkonin (1998) nos ajuda a estabelecer essa distinção com o exemplo da brincadeira de armazém: afirma que dependendo de como a propomos e organizamos com as crianças, essa brincadeira pode focalizar conteúdos matemáticos, referentes ao domínio de quantidades (unidades, peso, troca, valor etc.) ou a atividade social dos papéis envolvidos (como interagem e o que fazem atendente, vendedor, cliente). Ambas formas são importantes na educação infantil! O alerta aqui é que não basta recorrer ao lúdico nos diversos momentos da rotina na escola: é preciso planejar tempos, espaços e recursos para o desenvolvimento dos *enredos protagonizados* com as crianças.

Uma segunda diretriz refere-se ao papel do adulto na brincadeira. Elkonin (1998) não deixa dúvidas sobre a importância e necessidade de mediação educativa para que a brincadeira pré-escolar alcance seus níveis de maior complexidade. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que, por sua natureza e estrutura, a brincadeira não aceita a forma tradicional de intervenção pedagógica baseada em instruções dadas por um agente externo. É preciso que a intervenção seja realizada sem ameaçar ou desestabilizar a “aura lúdica”. Uma das formas mais interessantes de se fazer isso é, sem dúvidas, brincando *com* as crianças. O desafio principal é *construir com as crianças* uma proposta de enredo, preferencialmente desdobrada de uma sequência didática que vá permitindo aos pequenos acumular

elementos/conhecimentos de mundo que darão base à protagonização. Como já indicamos, Elkonin (1998) é explícito em relação à necessidade de ampliar o conhecimento de mundo da criança para que sua brincadeira possa ter um conteúdo enriquecido, humanizador, e – portanto – desenvolvente. Leituras e contação de histórias; filmes, curta-metragens e documentários; excursões e visitas a locais diversos do bairro e da cidade; rodas de conversa com a professora e convidados externos (moradores da comunidade, profissionais de diversas áreas, artistas locais etc): esses são alguns exemplos de ações que podem compor uma sequência didática que vá saturando a apreensão das crianças sobre um determinado complexo de atividade social humana, ensejando, assim, a protagonização das relações sociais envolvidas. Essa nos parece uma via para articular os conteúdos de ensino dos vários campos do currículo, permitindo concretizar aquilo que é objetivo nuclear do ato de ensinar: ampliar a consciência do sujeito-destinatário acerca do mundo em que vivemos, promovendo neoformações afetivo-cognitivas.

Sem pretender esgotar no escopo desse texto toda a complexidade envolvida na intervenção pedagógica no contexto da brincadeira, queremos destacar um último aspecto importante. Se a brincadeira de papéis reflete a realidade conhecida pelas crianças, é esperado que nela se reproduzam relações sociais alienadas, marcadas pelo preconceito, pela discriminação, pela exclusão, até mesmo por atitudes por vezes agressivas e violentas. Também é esperado que apareçam, na conduta espontânea de nossas crianças, a disputa, a rivalidade, a concorrência entre iguais – essas não são, afinal, marcas da sociabilidade dominante no mundo capitalista em que vivemos? Cabe à professora e ao professor de educação infantil intervir no sentido de coibir tudo aquilo que desumaniza e produz exclusão. A forma pela qual isso deve ser feito precisa, não obstante, ser coerente com o projeto de humanização: não se trata de dar broncas, punir, ameaçar ou castigar as crianças, mas promover *com elas* uma reflexão sobre as formas de sociabilidade que estão detectando em sua realidade e reconstituindo em sua brincadeira, ao mesmo tempo que oferecemos um outro modelo de intercâmbio humano, inclusivo, não competitivo, dialógico, acolhedor. Esse tipo de reflexão pode ser provocado e cultivado em rodas de conversa após o momento de brincadeira, ou mesmo dentro do próprio enredo, especialmente quando a professora ou professor assumem papéis lúdicos e a partir deles colocam situações-problema que requerem reflexão e posicionamento das crianças.

Ainda a respeito da idade pré-escolar, é preciso abordar a importância das demais atividades que, junto da brincadeira e em articulação com ela, compõem a vivência escolar da criança pequena. Referimo-nos: ao desenho, à pintura, à modelagem (massinha, argila), à construção (com blocos, objetos), e às ações elementares de estudo. Embora possam ser caracterizadas como *atividades acessórias* em relação ao efeito desenvolvente da brincadeira protagonizada, não devemos tomá-las como pouco importantes para a formação da criança. Mais de uma vez já afirmamos aqui que em cada período do desenvolvimento produzem-se as neoformações típicas da idade e, ao mesmo tempo, gesta-se aquilo que despontará como nova forma de relação com o mundo na transição ao novo período, a próxima atividade-guia. No contexto destas atividades acessórias é trabalhada uma dimensão crucial do desenvolvimento infantil, que será decisivo no próximo período do desenvolvimento, a idade escolar: a capacidade de planejamento e organização da ação tendo em vista a geração de um produto. Tais atividades podem ser agrupadas em uma grande categoria denominada “atividades de produção”.

As atividades de produção, também denominadas na literatura de atividades produtivas (MUKHINA, 1996), exigem da criança capacidades diferentes daquelas que se formam e se exercitam na brincadeira. A principal é definir antecipadamente um resultado esperado, um produto desejado, e em função dele organizar e encadear as ações. Inicialmente a criança pinta, desenha e modela de modo essencialmente espontâneo. As mediações pedagógicas vão colocando o desafio de definir antecipadamente o que fazer em função de determinado resultado esperado, fazendo com que tais atividades tornem-se revestidas de intencionalidade. Para tanto é preciso construir *com* as crianças finalidades que façam sentido e auxiliá-las a coordenar seus atos em função dessas finalidades.

Delimitar certas condições e fazer proposições específicas para as atividades de produção é uma forma interessante de intervenção nesse sentido: por exemplo, desenhar usando apenas certas cores, ou ocupando apenas metade do papel; espalhar a tinta no papel e produzir marcas de determinado tipo (circulares, verticais, horizontais, com riscadores), oferecer modelos para a construção com objetos e massinha, e assim por diante. Em um primeiro momento, intervenções como essas podem soar como restrição à ação da criança, mas é preciso compreender que elas são necessárias para que nossos pequenos possam dominar e organizar as próprias

ações, tornando-se, assim, capazes de escolher formas de agir dentro de um repertório ampliado, resultante da atividade educativa. Não há liberdade de ação no ponto de partida, pois a liberdade não se confunde com o mero agir sem restrições visíveis: o significado de ação *livre* aproximase muito mais da possibilidade de, conhecendo e dominando diversas possibilidades, optar por determinada alternativa. Por isso defendemos que o ensino não se opõe à liberdade, mas é sua própria condição!

Evidentemente, além da formação da capacidade teleológica (o agir organizado em função de finalidades conscientes), as atividades de produção contribuem para a formação da criança dentro de suas especificidades: desenho e pintura vinculam-se especialmente à formação da consciência estética (o que nos remete aos conteúdos das artes visuais), e também à capacidade de representação e simbolização da realidade (que constitui premissa da aquisição da escrita); a construção requer a capacidade de analisar as propriedades dos materiais e suas possibilidades de combinação (peso, equilíbrio, encaixe, etc.); a modelagem demanda a análise da resistência da matéria manipulada e das operações necessárias para lhe imprimir determinada forma que comunique/represente algo, ou que reproduza um modelo desejado (também se articulando com artes visuais, se pensarmos na escultura como expressão artística). Aprender a analisar o que cada ação ou modalidade de atividade que propomos às nossas crianças mobiliza, requer, provoca e forma em seu psiquismo, e consequentemente qual a natureza da mediação pedagógica a ser proporcionada: eis um exercício fundamental para a professora e para o professor que se compromete com o projeto do ensino desenvolvente.

Atividade lúdica protagonizada e atividades de produção, combinadas, resultam em transformações notáveis no psiquismo infantil ao longo da idade pré-escolar, estabelecendo as premissas para a transição, por volta dos seis anos, a um novo período do desenvolvimento, a idade escolar. Na idade escolar desponta como guia do desenvolvimento a *atividade de estudo*. O intenso desenvolvimento da linguagem e da memória ao longo da idade pré-escolar, aliado à formação da capacidade (embrionária) de imaginar, e os avanços no que respeita ao domínio voluntário da própria conduta, incluídas as ações corporais, destacam-se como bases para a futura formação da atividade de estudo.

O *interesse estável em aprender*, que suplanta a curiosidade situacional e efêmera do pré-escolar como resultado da ampliação da consciência sobre o mundo alcançada nesta idade (se garantidas as condições educativas para tal), é, também, uma conquista decisiva que alicerça a formação do motivo da atividade de estudo. A criança vai deixando de sentir-se satisfeita em representar ludicamente as ações dos adultos e passa a sentir necessidade de outro modo de penetração na realidade social. Sua consciência vai-se apercebendo que a efetiva integração na vida social pressupõe dominar os conhecimentos que os adultos dominam, com especial destaque para o código da língua escrita. Com isso, ainda em fins da idade pré-escolar, podemos observar que a criança engaja-se ações embrionárias de estudo, com a finalidade de aprender. Inicialmente a finalidade de aprender subordina-se, ainda, à atividade lúdica protagonizada, ou seja, a criança interessa-se por conteúdos que se desdobram da brincadeira ou que podem vir a enriquecê-la; gradativamente, o aprender vai emancipando-se de sua vinculação com a brincadeira, e firmando-se como motivo de uma atividade especificamente voltada à obtenção do conhecimento, a atividade de estudo. Por isso Leontiev (2001, p.64) afirma que "[…] a criança começa a aprender na brincadeira", e dessa atividade, dominante na idade pré-escolar, nasce e se diferencial progressivamente a atividade de estudo.

### 2.6. <u>Idade escolar:</u> Atividade de estudo e as relações com os coetâneos

A transição ao período do desenvolvimento denominado de idade escolar, em nossa sociedade, se dá por volta dos seis anos. É muito importante que tenhamos a clareza de que essa viragem não ocorre automaticamente quando a criança completa seis anos de idade ou quando ingressa na escola de ensino fundamental. Devemos estar atentos ao *processo* de transição da idade pré-escolar à idade escolar, seja para construílo com a criança desde a escola de educação infantil, seja para sustentá-lo na escola de ensino fundamental. Considerando essa processualidade, os sistemas de ensino precisam planejar cuidadosamente a passagem das crianças entre esses segmentos!

A criança que ingressa no ensino fundamental já percorreu um longo caminho de desenvolvimento, como vimos nos tópicos anteriores desse texto. Um dos resultados mais notáveis desse longo e intenso acúmulo é o que Vigotski denomina de *perda da espontaneidade infantil*, considerada uma marca da transição à idade

escolar. Os avanços nos processos psicológicos, especialmente nas interconexões entre eles, vão engendrando uma reestruturação da consciência, de modo que começa a se interpor uma mediação intelectual nas vivências infantis: diferentemente da criança pré-escolar que simplesmente se alegra e se entristece à medida que se afeta pelas situações, a criança escolar se alegra e *se sabe* alegre, se entristece e *se sabe* triste. Essa novidade sinaliza um salto qualitativo na integração entre cognição e afetos e requalifica profundamente as relações das crianças com as pessoas de sua convivência.

Também é um traço característico dessa viragem a expectativa de passar a realizar uma atividade séria, significativa, socialmente valorizada: a imensa maioria das nossas crianças, afinal, deseja “ir pra escola” e aprender! A atividade de estudo tem em nossa sociedade, de um modo geral, a marca de uma atividade importante, prioritária, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

O autor que mais se dedicou a elaborar uma teoria da atividade de estudo foi V. Davidov, tendo, inclusive, realizado experimentos didáticos sistemáticos e longitudinais, desenvolvendo um método de trabalho pedagógico que ficou conhecido com sistema Elkonin-Davidov. De acordo com Puéntes (2017), entre as décadas de 1950 e 1980 pesquisadores soviéticos, dentre eles Elkonin e Davidov, constituíram grupos de trabalho, criaram laboratórios de pesquisa, realizaram experimentos formativos em escolas-piloto, deixando um legado científico rico e fértil para pensarmos a questão da organização do ensino, particularmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visando à formação do pensamento teórico.

Destacamos dois postulados que alicerçam as proposições de Davidov sobre a atividade de estudo, derivados das formulações de Vigotski, e já indicados ao longo deste texto: 1) o bom ensino promove o desenvolvimento; 2) os conhecimentos apropriados pelos estudantes são determinantes de seu desenvolvimento intelectual. Nessa esteira, a *atividade de estudo* é entendida como aquela que, guiada pela atividade de ensino, proporciona a apropriação, pelo estudante, das bases das formas mais desenvolvidas de consciência social: ciência, artes, filosofia.

Assim, a atividade de estudo engendra, paulatinamente, uma mudança na lógica do pensamento infantil, alterando qualitativamente seu curso. Se nos anos iniciais de vida o pensamento da criança subjuga-se, basicamente, a seu contexto imediato e experiências particulares, a atividade de estudo inaugura o alargamento de

seu universo cultural, descortinando relações cognitivas com objetos e fenômenos em sua universalidade. Essa mudança na lógica interna do pensamento da criança é o primeiro requisito para o desenvolvimento do pensamento rigorosamente abstrato – lastro do pensamento teórico, questão que aclararemos no transcurso desse texto.

Identificamos, no item dedicado à idade pré-escolar, que a brincadeira protagonizada tem como conteúdo fundamental o próprio ser humano, ou seja, as relações humanas e seus sentidos e normas sociais subjacentes. A atividade de estudo, por sua vez, tem como objeto o *conhecimento sistematizado*: o objetivo que orienta a criança ao engajar-se nessa atividade é aprender, apropriar-se de sistemas de conhecimento que são de domínio das pessoas adultas, e com isso compreender melhor como funciona a realidade e como se situar nela.

A relação da criança com o conhecimento está posta desde a idade pré-escolar, como vimos, período do desenvolvimento em que a brincadeira protagonizada dirige a formação de novas capacidades como *atividade* dominante e dela se desdobram *ações* de estudo. Pontua Davydov (2008) que já ao final da idade pré-escolar a criança começa a sentir a necessidade de fontes de conhecimento mais ricas que aquelas disponíveis na vida cotidiana e na brincadeira, momento que coincide com a gestação da atividade de estudo em sua forma embrionária. As ações de estudo vão crescendo em importância e, à medida que seu resultado passa a “surpreender” a criança e ser mais significativo para a criança que o próprio motivo de brincar, vai se diferenciando e se emancipando a atividade de estudo. Com isso queremos destacar que ainda na escola de educação infantil é preciso proporcionar aprendizagens capazes de engendrar o motivo do estudo.

Isso não significa, contudo, que a criança já chegue à escola de ensino fundamental “pronta” para engajar-se na nova atividade. Em especial no primeiro ano do ensino fundamental, devemos construir uma transição entre a brincadeira e a atividade de estudo, compreendendo que o novo arranjo institucional ao qual a criança necessita integrar-se traz desafios que podem levar tempo e demandam suporte para serem compreendidos e assimilados, u seja, para que aquilo que se coloca como *demanda* institucional converta-se em *motivo* orientador das ações da criança. O motivo da atividade de estudo não precede, como pré-requisito, a formação dessa atividade, mas consolida-se efetivamente à medida que essa própria atividade se

incorpora ao repertório da criança. Pasqualini e Abrantes (2016, p.92) abordam a processualidade dessa transição elucidando que:

> [...] a princípio o jogo se mantém como atividade dominante e o estudo surge como possibilidade embrionária. As condições educativas devem criar as condições necessárias para que, com o ingresso da criança no Ensino Fundamental, essa relação de dominância progressivamente se inverta, de forma que o estudo passe a ser dominante e o jogo possa ir gradativamente perdendo a centralidade, sem desaparecer, mas passando ao lugar de atividade acessória, subordinada, secundária, que pode cumprir funções diversas no planejamento de ensino, potencializando o próprio estudo.

A conceituação de atividade de estudo em Davydov (2008) refere-se a uma forma específica de atividade direcionada à *assimilação de conhecimentos teóricos*, visando a *formação do pensamento teórico*. Trata-se da atividade mediante a qual a criança, orientada pela professora ou professor, se apropria de forma *sistemática* do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e desenvolve as capacidades necessárias para agir nessas esferas da prática social. O caráter sistemático é o elemento novo que reveste as aprendizagens no novo período do desenvolvimento, e que exige da criança o domínio da conduta externa e dos processos psíquicos internos.

Mukhina (1996) pondera que o estudo requer da criança que seja capaz de observar, escutar, atentar, memorizar e recordar, compreender as instruções e o significado das tarefas. Mais que isso, nossos jovens estudantes precisam *se propor a* solucionar as tarefas apresentadas, engajando-se em ações planejadas e organizadas. O grande desafio do professor e da professora dos anos iniciais do ensino fundamental é criar condições para que o agir da criança se oriente cada vez mais pelo *motivo de aprender*, e não pelo mero cumprimento daquilo que pede o adulto (seja pela busca de elogios/aprovação ou por medo de recriminação).

Se a percepção e a memória foram as funções psíquicas que, pela interconexão com a linguagem, mais destacadamente se desenvolveram na primeira infância e na idade pré-escolar, respectivamente, na idade escolar a função que será alçada à centralidade é o pensamento. O papel que a escola desempenha nesse processo é crucial.

O horizonte que orienta Davydov (2008) em sua teorização sobre a atividade de estudo é a formação do *pensamento teórico*, que pode ser conceituado como aquele capaz de apreender os fenômenos em seus nexos dinâmico-causais internos,

ou seja, capaz de ir além da captação empírica imediata e alcançar as *relações gerais* subjacentes aos acontecimentos singulares. Por sua característica de pensamento *rigorosamente abstrato*, o pensamento teórico é capaz de decodificar as interconexões não aparentes entre os fenômenos, apreendendo-os em seu movimento (mesmo quando nos aparecem estáticos) e captando suas contradições internas (mesmo quando nos aparecem absolutos).

É fato indiscutível que os nossos sentidos nos proporcionam uma captação enganosa de inúmeros fenômenos naturais: nossa percepção visual faz parecer que sol nasce e se põe e que é ele que gira em torno da Terra, que o raio e o trovão ocorrem separadamente, e assim por diante. Quando passamos à esfera dos fenômenos sociais, isso se complica maximamente. A ciência é o empreendimento histórico humano que nos permite apreender como os fenômenos *de fato* funcionam, a despeito de nossa limitada captação sensorial. A tarefa histórica da escola é justamente socializar essa conquista humana, permitindo a todos o acesso a esse saber. Como cantou Gilberto Gil: "*se foi permitido ao homem tantas coisas conhecer, é melhor que todos saibam o que pode acontecer! Queremos saber! Todos queremos saber!*"

Transmitir o conhecimento científico é tarefa da escola e se realiza à medida que logramos *reconstituir no pensamento do estudante o movimento de pensamento contido e fixado nos conceitos*. Quando a criança aprende, por exemplo, o conceito de porcentagem, ou o conceito de fração, formam-se em seu psiquismo *novas operações de pensamento*. Tais operações incorporam-se a tal ponto que se tornam automatizadas, e as utilizamos sem esforço e muitas vezes sem mesmo perceber em nossa vida cotidiana e não-cotidiana. Trata-se de conceitos da matemática que foram historicamente elaborados e necessitam ser transmitidos às novas gerações. O processo de transmissão-assimilação é justamente o problema que subjaz a atividade de estudo: como organizar a atividade do estudante de modo que nela se reconstitua a atividade intelectual historicamente sistematizada nas ciências, de acordo com as possibilidades do período etário. O mesmo princípio vale para a Arte e para a Filosofia, guardadas as especificidades de cada esfera de objetivação humana – a Arte vinculada à formação da consciência estética, ou do reflexo artístico da realidade, e a Filosofia à capacidade de reflexão sobre o(s) sentido(s) da existência humana.

Para que os estudantes possam efetivamente entrar em atividade de estudo, é necessário que sejam formuladas, pelo professor, *tarefas de estudo* bem estruturadas e organizadas, cuja resolução propicie ao estudante a apreensão de relações conceituais gerais que explicam um determinado conjunto de fenômenos. Uma vez apropriada pelo estudante a relação conceitual geral, exercita-se a capacidade de exame de casos particulares. Isso exige do professor a clareza de *qual é o conceito que se pretende ensinar e quais os movimentos (ou operações) de pensamento que ele pressupõe*; dessa compreensão referente ao conteúdo do ato educativo – e considerando seu sujeitodestinatário – se desdobra sua forma, ou seja, a formulação de tarefas de estudo que concretizem as relações conceituais que se pretende que o estudante aprenda e incorpore.

Para concluir, há um último aspecto que gostaríamos de focalizar a respeito da idade escolar. Se a relação da criança com o conhecimento tem centralidade na vivência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, também as *relações com os coetâneos* têm importância formativa, constituindo-se como linha acessória de desenvolvimento.

Crescendo em importância, essa dimensão do desenvolvimento assumirá dominância como a atividade-guia do próximo período, a adolescência. Assim sendo, a escola deve estabelecer objetivos pedagógicos referentes a essa dimensão da experiência escolar das crianças, não relegando a dimensão da sociabilidade ao manejo espontâneo.

Quando não há diretividade visível, os rumos do processo formativo são ditados pelas forças hegemônicas da sociedade, que exercem uma espécie de diretividade invisível. No que respeita a formação da sociabilidade, isso significa que, se não houver intervenção pedagógica explicitamente orientada, a tendência é que se reproduzam no contexto escolar relações marcadas por valores alienantes: o individualismo, a competição, a (falaciosa) meritocracia. Para combater essa tendência, realizando a intencionalidade de máxima humanização de nossos estudantes, é preciso que sejamos capazes de *produzir relações sociais orientadas pela ética coletivista*, em que cada criança aprenda a sentir-se responsável não apenas por sua própria aprendizagem, mas pela aprendizagem e desenvolvimento de seus pares, de toda a turma.

Isso exige de nós, professores, auto-observação e autoconsciência, para que sejamos capazes de identificar a orientação ética implícita de nossas ações, recusandonos a reproduzir tradições muito estabelecidas e arraigadas na prática escolar que estimulam a competição entre iguais, tais como a premiação dos "melhores", a classificação ou "*rankeamento*" dos estudantes, o tratamento desigual em função do desempenho, a tendência a dar mais atenção pedagógica aos que menos precisam. A formação de coletivos não é um processo que ocorre espontaneamente, em especial no seio de uma sociedade individualista, razão pela qual necessitamos cultivar *com* e *entre* nossos estudantes relações de colaboração, ajuda, diálogo, acolhimento, amizade, companheirismo. Considerando a especificidade da escola e de seu papel na formação do estudante, nosso grande desafio talvez seja como pensar e organizar a atividade de estudo como um processo coletivo.

Concluímos este texto que apresenta os fundamentos teóricos da Matriz Curricular com o qual o município de Presidente Prudente a partir de agora se compromete enfatizando que nosso horizonte é formar os estudantes, desde o momento que os recebemos na educação infantil até o momento em que concluem a primeira etapa do ensino fundamental, para que sejam pessoas de pensamento, de sentimento e de ética: que possamos garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do *pensamento teórico*, para a formação de *sentimentos maximamente humanos* e para o cultivo de uma *ética coletivista*, orientada pelo compromisso com o conjunto da sociedade.

**REFERÊNCIAS:**

CHAVES, M.; FRANCO, A. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: L. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. pp. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A. e FACCI, M. G. D. (orgs.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. pp. 93-108.

DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental instruction*: a theoretical and experimental psychological study. Nova Science Publishers, 2008.

ELKONIN, D. B. In: Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS*: Antologia. Moscú: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A.N. *Desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. A imagem do mundo. In: M. Golder (org) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R Luria & A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.
LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.I, 1979.

LURIA, A.R. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: L.T.C., 1981.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento cognitivo.* São Paulo: Íconi, 2008.

MARTINS, L.M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N.S.D. (orgs). *O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares.* Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L.M. & CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivocognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*. v. 21, série 4, 2016, pp. 699-710.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBAHR, F. S. F. (orgs.)

Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p.81-93. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf

PUÉNTES, R. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag*. Uberlândia, v.1, n.1, p.20-58, jan./abr. 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

VIGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.
VIGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid, Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. (orgs). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Íconi, 2001a.

VIGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas.* Tomo IV. Madrid, Visor, 2001b.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VYGOTSKI, L. S. El primer año. In:___. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996. pp. 275-318

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: ___. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996. pp. 251-274.

# SEÇÃO III

## PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

# GT VIII – EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**Jussara Oliveto**



**Régis Henrique dos Reis da Silva**



**Lidiane da S. Esvicero**



**Gláucia Valéria Rampasso**



**Flávia Caroline** Ferreira



**Ariádine Ferrigato Gonçalves**



**Daniela Lázari de A. Souza**



**Débora Christiane da Silva**



**Luciana Gomes**



Ana Rafaela C. Carmona



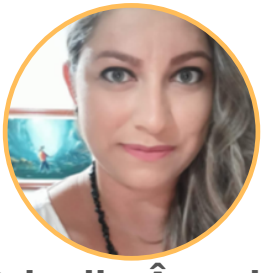
Míriam Alves Turesso



Michelle G. Vasconcelos de Lima



Rosimeiry Leandro



Priscila Ângela Muniz de Oliveira



Matheus Augusto Mendes Amparo



Rafaela Reginato Hosokawa



Lonise Caroline Z. de Lacerda



Regina dos Santos C. Neves



Bruna Fernanda da S. Caravalhal



Rosângela Leal



Mirian Miotto B. Muniz



Ronaldo Desiderio Castange



Maria Andreia S. Santana



Viviane A. Franco



Mônica Nemézio da C. Siqueira



Paula Zanoni

## SEÇÃO III. PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA[87]

87

**Assessor Especialista de Área:** Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva.
**Coordenação do GT**: Prof.ª Me. Jussara Oliveto Miralha.
**Comissão redatora:** Jussara Oliveto Miralha, Lonise Caroline Zengo de Lacerda, Matheus Augusto Mendes Amparo, Ronaldo Desiderio Castange.
**Membros do Grupo de Trabalho:**
Ana Rafaela Costa Carmona - Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial.
Ariádine Ferrigato Gonçalves - Terapeuta Ocupacional, Especialista em saúde mental e psiquiatria, Especialista em gerontologia. Terapeuta Ocupacional do Centro de Avaliação e Acompanhamento / SEDUC.
Bruna Fernanda da Silva Caravalhal - Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Prof.ª de Educação Especial.
Daniela Lázari de Almeida Souza - Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional, Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, especialista em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado. Prof.ª de ensino fundamental, atuando como Orientadora Pedagógica de Educação Especial.
Débora Christiane da Silva - Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusão. Prof.ª de Educação Especial.
Flávia Caroline Ferreira - Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Psicomotricidade e Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial.
Gláucia Valéria Rampasso - Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusão, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Prof.ª de Educação Especial.
Jussara Oliveto Miralha - Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, Mestre em Educação. Coordenadora pedagógica da SEDUC, responsável pelo Programa de Educação Especial Inclusiva. Coordenadora do Grupo de trabalho.
Lidiane da Silva Esvicero - Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clinica e Institucional e Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial.
Lonise Caroline Zengo de Lacerda - Bacharel em Direito, Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância, Mestre em Educação. Prof.ª de Educação Especial.
Luciana Gomes - Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Neuropedagogia e Mestranda em Educação. Prof.ª de Ensino Fundamental, atuando como psicopedagoga do CAA - Centro de Avaliação e Acompanhamento / SEDUC.
Lucinei Pereira Barbosa Pachella – Pedagoga, Especialista em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Coordenação Pedagógica. Prof.ª de Educação Especial.
Maria Andreia Sitolino Santana - Pedagoga, Especialista em Educação Especial inclusiva e Especialista em Psicopedagogia. Prof.ª de Educação Especial.
Matheus Augusto Mendes Amparo – Pedagogo, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Libras: Prática e Tradução / Intérprete, Especialista em Planejamento, implementação e gestão em Educação a Distância, Mestre em Educação, Doutorando em Educação. Prof. de Educação Especial.
Michelle Galhardo Vasconcelos de Lima – Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, Especialista em Educação Especial, Especialista no ensino estruturado para autista, Especialista em ABA, Especialista em Neuropsicomotricidade. Prof.ª de Educação Especial.
Míriam Alves Turesso - Pedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Especialista em Psicopedagogia Clínica. Prof.ª de Educação Especial.
Mirian Miotto Barboza Muniz - Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial (2019), Prof.ª de Ensino Fundamental (2020).
Mônica Nemézio da Costa Siqueira - Pedagoga, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Mestranda em Educação. Prof.ª de Educação Especial.

Ana Rafaela Costa Carmona
AriádineFerrigato Gonçalves
Bruna Fernanda da Silva Caravalhal
Daniela Lázari de Almeida Souza
Débora Christiane da Silva
Flávia Caroline Ferreira
Gláucia Valéria Rampasso
Jussara Oliveto Miralha
Lidiane da Silva Esvicero
Lonise Caroline Zengo deLacerda
Luciana Gomes
Lucinei Pereira Barbosa Pachella
Maria Andreia Sitolino Santana
Matheus Augusto Mendes Amparo
Michelle Galhardo Vasconcelos de Lima
Míriam Alves Turesso
Mirian Miotto Barboza Muniz
Mônica Nemézio da Costa Siqueira
Paula Zanoni
Priscila Ângela Muniz de Oliveira
Rafaela Reginato Hosokawa
Regina dos Santos Cardoso Neves
Régis Henrique dos Reis Silva
Ronaldo Desiderio Castange
Rosângela Leal
Rosimeiry Leandro
Viviane Albuquerque Franco

---

Paula Zanoni - Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Psicopedagogia, Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, e Especialista em Transtorno Global do desenvolvimento e transtorno do Espectro Autista. Prof.ª de Educação Especial.

Priscila Ângela Muniz de Oliveira - Pedagoga, Especialista em LIBRAS, especialista em Gestão Escolar. Prof.ª de Educação Especial - interlocutora de LIBRAS.

Rafaela Reginato Hosokawa - Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial.

Regina dos Santos Cardoso Neves - Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial (2019), Prof.ª de Educação Infantil (2020).

Régis Henrique dos Reis Silva – Licenciado em Educação Física, mestre em Educação Especial, Doutor em Filosofia e História da Educação. Prof. do Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP.

Ronaldo Desiderio Castange - Licenciado em Geografia, Pedagogo; Mestre em Educação; Especialista em Educação Especial e Especialista em avaliação do ensino e da aprendizagem. Prof. de Educação Especial.

Rosângela Leal - Pedagoga, Especialista em Educação Especial. Prof.ª de Educação Especial.

Rosimeiry Leandro - Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Especialista em Neuropedagogia. Prof.ª de Educação Especial.

Viviane Albuquerque Franco - Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Gestão Escolar, Saúde Mental e Educação Inclusiva. Prof.ª de Educação Especial.

## PRICÍNPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Mãos dadas*

*Não serei o poeta de um mundo caduco.*
*Também não cantarei o mundo futuro.*
*Estou preso à vida e olho meus companheiros.*
*Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.*
*Entre eles, considero a enorme realidade.*
*O presente é tão grande, não nos afastemos.*
*Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*
*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,*
*não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,*
*não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,*
*não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.*
*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,*
*a vida presente.*
*Carlos Drummond de Andrade*

### 3.1. Fundamentos Teórico-Metodológicos

Em uma sociedade democrática, há como falar de uma escola que não seja para todos/as?

Entendemos que a discussão acerca da escola “inclusiva” (que, no contexto excludente em que vivemos, ainda necessita desse adjetivo) deve iniciar pela compreensão de aspectos históricos e sociais sobre o movimento de inclusão das pessoas com deficiência e de outros grupos historicamente excluídos, e resultar na necessária reorganização da escola e de seu fazer pedagógico para efetivar o direito constitucional à educação.

Não é tarefa que se empreenda de maneira solitária. Exige, como aponta o poeta, um caminhar “de mãos dadas”... De “mãos dadas” com todos/as, de “mãos dadas” com os desafios que nos cercam, de “mãos dadas” com nosso tempo...

Nesse sentido, o presente documento retrata o momento histórico em que vivemos, nossas compreensões, nossa forma de organização na busca por uma escola que efetivamente cumpra com seu papel social de ensinar e ensinar a todos/as.

Para tanto, estruturamos nossas ideias em três grandes temáticas:

**Aspectos históricos, conceituais e legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva:**nesse primeiro tópico, abordaremos aspectos

históricos e conceituais acerca da educação inclusiva e da educação especial inclusiva, pontuaremos os principais aspectos legais e teceremos considerações em relação à escolarização das pessoas com deficiência na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

**Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino:** buscando aproximar o tema de nossa realidade local, discorreremos sobre o histórico da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, sobre a organização e funcionamento da Educação Especial enquanto modalidade transversal.

**O Estudante público-alvo da Educação Especial no contexto da sala comum:** apresentaremos nossas considerações sobre a organização da escola, em especial, o Projeto Político Pedagógico e a formação continuada na área da Educação Especial, além de temáticas específicas como a questão da avaliação da aprendizagem e nossa compreensão sobre a terminalidade específica.

Para finalizar nossas discussões, apontaremos outras demandas que envolvem a construção de uma escola para todos/as.

Esperamos que este documento auxilie aos diferentes profissionais de nosso Sistema Municipal de Ensino a compreender a necessidade premente de construirmos conjuntamente uma escola que garanta a todos/as o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, uma escola que entenda a complementaridade e suplementaridade da Educação Especial para os estudantes público-alvo da Educação Especial e como importante apoio ao professor diante dos desafios diários da sala de aula, uma escola que assuma seu papel diante dessa população.

## 3.2. Aspectos Históricos, Conceituais E Legais Da Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva

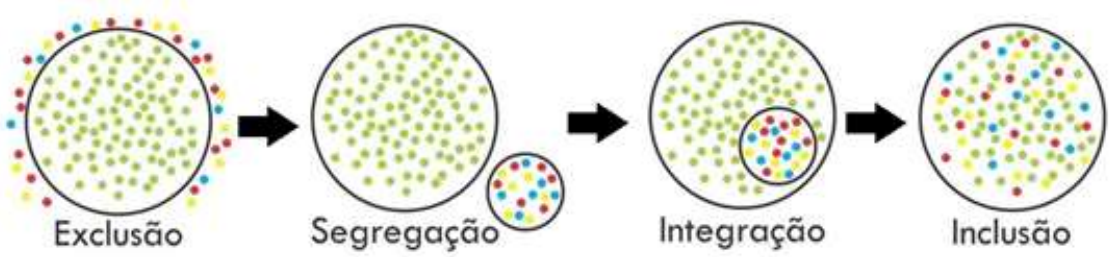
### 3.2.1. Aspectos históricos e legais: da exclusão à educação especial na perspectiva da educação inclusiva

O processo histórico das pessoas com deficiência nos âmbitos político, social, cultural e educacional foi e ainda é marcado por lutas e reivindicações em prol de seus direitos humanos. Esse processo histórico, até o momento atual, pode ser dividido em

quatro principais períodos, de acordo com Sassaki (2006): exclusão, segregação, integração e inclusão.

Com a finalidade de facilitar a compreensão e apresentar ao leitor informações históricas de forma sucinta, faremos um breve histórico desses períodos, iniciando pela análise da figura abaixo:

Figura 1:




Fonte: Adaptado de Moore (2016).

O primeiro círculo refere-se a um período de **exclusão**, onde as pessoas com deficiência (representadas pelos pontos coloridos em vermelho, azul e amarelo) já eram, desde o nascimento, excluídas do convívio em sociedade, ou seja, do convívio com as outras pessoas que não possuíam nenhum tipo de deficiência (representada pelos pontos verdes dentro do círculo). Podemos observar este movimento na antiguidade em culturas indígenas, romanas e gregas, onde as crianças nascidas com deficiência eram até mesmo sacrificadas.

Esse período se modifica com o início do cristianismo, onde a deficiência passou a ser relacionada a uma origem divina: um castigo de Deus ou a ira celeste, por exemplo (CORRÊA, 2010).

Inicia-se então o segundo período, representado pelo segundo círculo da Figura 01, denominado de **segregação**. Conforme pode ser observado na figura, as pessoas com deficiência permanecem afastadas do convívio geral, mas considerada a sua existência.Embora ainda não pertencentes à sociedade, eram segregadas a “espaços exclusivos” para os seus “iguais”. As pessoas com deficiência não eram mais sacrificadas, mas cuidadas e mantidas apartadas dos demais (CORRÊA, 2010). Nessa fase, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, envolvidas em atividades manuais e terapêuticas.

Importante destacar que nesse momento, também como uma resposta aos movimentos sociais das famílias de pessoas com deficiência, começam a surgir as primeiras escolas especiais, inicialmente organizadas e mantidas por associações de

pais. O reconhecimento da necessidade de Educaçãoestava, porém, atrelado a uma ideia de que precisavam de “escolas especiais”, “professores especiais”, “currículos especiais”, “materiais especiais”.

No caso do Brasil, esse período ficou marcado pela criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), do Instituto dos Surdos Mudos em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), do Instituto Pestalozzi em 1926 (instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental) e da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1945.

Ao longo desse período, a concepção de deficiência respaldava-se em umaconcepção médica, numa “busca pela normalização” e por “produtividade”, respaldadas ainda na percepção de que as pessoas com deficiência também poderiam ser produtivasao mercado de trabalho. Deste modo, se buscaramformas de ofertar a escolarização e o treinamento profissional, primeiro em escolas especiais, depois em classes especiais dentro de escolas comuns.

Nesse momento, percebe-se uma mudança filosófica importante, um terceiro período chamado de **integração** (representado pelo terceiro círculo da Figura 01), onde as pessoas com deficiência começaram a ter acesso a alguns espaços sociais, dentre eles a escola. A participação em conjunto com os demais estudantes só era possível, porém, àqueles estudantes com deficiência que possuíssem condições de acompanhar as atividades acadêmicas da mesma forma e no mesmo ritmo que os demais estudantes. Nesse período, a existência de classes especiais dentro das escolas comuns possibilitava que transitassem pelo espaço coletivo, ou iniciavam na sala comum e, caso não se adaptassem, eram novamente redirecionados para a sala especial. A ideia central da “normalização” também adentrou ao espaço escolar, ou seja, permaneciam no ensino comum apenas aqueles que “conseguiam” se adaptar à escola, “superar” suas dificuldades por si.

De acordo com Mendes (2006, p. 388), “a Educação Especial realizada pelas instituições e classes especiais, constituiu-se em um “sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”.

A mudança desse período denominado integração, para o período posterior denominado Inclusão (representado pelo último círculo da Figura 01), começou a ser

gestada em diferentes países. A proposta de inclusão foi sendo construída a partir da publicação de diversos documentos de âmbito internacional ao longo do século XX e início do século XXI, desencadeados principalmente por discussões e reivindicações de diferentes grupos e movimentos sociais, e, em especial, dos movimentos de direitos humanos que começaram a cobrar e exigir mudanças na legislação, de políticas públicas em todos os âmbitos sociais acerca das pessoas com deficiência e de outros grupos também excluídos.

Dentre tais documentos internacionais, que sinalizam para uma mudança conceitual, destacamos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), um marco na garantia dos direitos humanos, que define em seu artigo primeiro: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”;

- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), que traz o conceito de “pessoa deficiente” influenciando inclusive o conceito inserido na Constituição Federal Brasileira de 1988;

- “Carta para os anos 80”, elaborada no ano de 1981 (Ano Internacional das Pessoas com Deficiência), que tem como uma de suas principais metas não somente a participação, mas a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência em todos os aspectos de vida política, econômica e social (BRASIL, 1981);

- Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien/ Tailândia em 1990, que chama a atenção para os altos índices de crianças e adolescentes sem escolarização, definindo compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas com conhecimentos básicos necessários para uma vida digna e a construção de uma sociedade mais humana e mais justa;

- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), elaborado pela Conferência Mundial sobre Educação Especial da UNESCO, em Salamanca/ Espanha, 1994, que assegura "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", fornecendo diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social;

- Declaração da Guatemala (OEA, 1999), onde ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto Federal nº 3.956,

de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), que, dentre outras proposituras, estabelece o conceito de Discriminação;

- Declaração de Nova Iorque (ONU, 2007), definida durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de emenda constitucional uma vez que tratou de forma global os direitos fundamentais e princípios relativos à pessoa com deficiência, influenciando a elaboração da LBI - Lei Brasileira de Inclusão, Lei federal nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015);

- Declaração Mundial de Incheon para a Educação (UNESCO, 2016), que ratificou os tratados de direitos humanos internacionais anteriores e estabeleceu diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos. Além disso, reafirmou a concepção inclusiva da escola, defendendo a equidade como forma de enfrentamento diante da exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades para que o acesso e a participação de todos sejam garantidos.

O Estado brasileiro, signatário de todas essas Declarações Internacionais, buscou acompanhar e atender às mudanças, criando dispositivos legais para promover ações, a fim de garantir às pessoas com deficiência o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola comum, bem como a garantia de acesso em outras áreas sociais, como saúde, habitação, transporte, etc.

Dentre estes dispositivos, destacamos primeiro a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que instituiu o objetivo de promover o bem de todos, excluindo-se quaisquer preconceitos, sejam de origem, raça, sexo, cor, idade ou outras formas de discriminação. No âmbito educacional, de acordo com esta legislação, é apontado:

> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além desse artigo que estabelece a todos o direito à educação, a Constituição Federal de 1988 prescreve ainda, em seu Artigo 208, a garantia de Atendimento Educacional Especializado complementar às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, sendo esse um dever do Estado. Além da Constituição Federal, outras legislações nacionais passaram a referendar tal conceito.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reforça no artigo 55 a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos na

rede regular de ensino, independente das condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais e linguísticas de cada um.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), vemos que é recomendado que é a escola que deve se adaptar para atender às necessidades específicas de cada estudante a partir do uso de métodos, recursos e organização específica (ao invés de o estudante se adaptar à escola, conforme preconizado no período de integração).

Em 1999, a Educação Especial foi definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, a partir do Decreto nº 3.298 (que regulamenta a Lei nº 7.853/89).

Em 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB N. 02 de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resoluçãoreforçou ainda mais a mudança de paradigma a uma nova proposta de educação transformadora que valoriza a diversidadee o direito à igualdade de oportunidades, ao determinarem seu artigo 2º:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 1).

No entanto, embora as Diretrizes tenham também ampliado a atuação da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino, deixou em aberto a possibilidade de esse ensino substituir o ensino regular, o que ainda acarretava, de certo modo, um processo de segregação.

No ano seguinte, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) enfatizou a necessidade de construção de uma escola inclusiva que favorecesse o atendimento a todos os estudantes. Para isso, estabeleceu objetivos e metas que contribuíssem para essa mudança, como, por exemplo, o aumento na oferta de matrículas para estudantes com deficiência na sala comum, formação docente e acessibilidade física.

Importa também destacar que em 2002 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, definindo no inciso II do § 3º do Artigo 6º que os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí

incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” são conhecimentos exigidos para a constituição de competências neste processo de formação inicial (BRASIL, 2002, p. 2-3).

Em 2003, foi implantado pelo Ministério da Educação - MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005), que teve por objetivo promover a formação de gestores e educadores em um grande número de municípios, e, assim, apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com foco na garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2008, foi lançada a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que retomou todos os marcos históricos e normativos da Educação Especial, apresentou o diagnóstico da Educação Especial a partir do Censo Escolar MEC/INEP, definiu os estudantes atendidos pela Educação Especial e estabeleceu objetivos e diretrizes para a efetivação da concepção de inclusão escolar, “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 5).

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva concretizou-se e definiu a oferta de educação no ensino comum para todos, e a oferta no contraturno escolar do Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, o Estado assume não apenas o acesso e a permanência dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEEs) nas escolas comuns, mas também reconhece a necessidade de serviços e atendimentos de caráter complementar e/ou suplementar com a oferta do AEE - Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Outro documento importante a ser destacado são as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (BRASIL, 2008), que determinaram o público-alvo da Educação Especial, institucionalizando o AEE e definindo o tipo de formação prevista para o exercício da docência na Educação Especial e suas atribuições.

Por fim, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015. O Estatuto compilou diferentes legislações nacionais, reafirmando e garantindo direitos quanto: à igualdade e não discriminação, ao

atendimento prioritário, ao direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao transporte e mobilidade, à acessibilidade, à informação e comunicação, à tecnologia assistiva, à participação na vida pública e política, à ciência e tecnologia, à justiça, à igualdade, prevendo ainda os crimes e infrações em relação às pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Salientamos a importância desse documento legal como resultado de reivindicações de movimentos sociais, uma vez que reúne diferentes dispositivos legais em único documento, contemplando detalhes e garantindo visibilidade e efetividade de suas normas.

Todo esse processo em âmbito internacional e nacional, principalmente no final do século XX e início do século XXI, contribuiu para a superação das concepções de segregação e integração e passagem ao período atual, chamado de **inclusão,** conforme apontamos anteriormente.

Cumpre destacar ainda que a concepção de inclusão materializada na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) teve como foco a aceitação e valorização das diferenças e a preocupação com métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades de cada estudante, com ou sem deficiência (MENDES, 2006).

Para Ropoli (2010),

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI, 2010, p. 07).

Se por um lado a política de Educação Especial trouxe avanços significativos no que se refere ao direito da escolarização em escolas comuns para a pessoa com deficiência, apoiando-se em um investimento significativo na organização de salas de recursos multifuncionais, formação de gestores e educadores em nível nacional, por outro lado,apoiou-seno conceito de diferenças, estabelecendo como mote a “valorização das diferenças como condição humana.”

De acordo com Kuhnen (2016), embora o conceito de diferenças possa vir com “ares de novidade”, ligados a linhas educacionais teóricas mais progressivas, respalda-se numa ideia de deficiência com cunho biológico, “naturalizante”, uma vez

que a diferença passa a constituir a condição biológica humana, própria de cada indivíduo. Nesse sentido, a autora alerta para a desconsideração de quanto a condição social e psicossocial afetam consideravelmente a condição de deficiência.

Paralelamente, ao final da década de 1980 e durante a década de 1990, a concepção de deficiência passa a ser analisada também a partir de discussões e pesquisas com base na teoria do materialismo histórico dialético, que trazem em seu bojo a vertente do contexto social na formação do ser humano, deixando, pois, de analisar e explicar a deficiência apenas pela esfera médica/biológica/individual.

Como aponta Kuhnen (2016, p. 26), a definição ou a forma de compreender a deficiência

> [...] tem repercussão, ou podemos dizer, constitui um horizonte de racionalidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência. Ao mesmo tempo, a concepção de deficiência presente nas políticas públicas para a educação especial no país é um elemento constitutivo dos processos de incorporação dos sujeitos com deficiência ao sistema de ensino, visando sua inserção ao mercado de trabalho, a integração do exército de reserva, ou mesmo sua participação nos processos de consumo e de ações estatais de alívio à pobreza.

Do ponto de vista educacional, destacamos que os pressupostos apresentados pela Política de Educação Inclusiva trouxeram avanços na medida em que apresentaram a necessidade de romper com uma escola/pedagogia tradicional, argumentando acerca da necessidade de um ambiente com diversidade de pessoas, estratégias e métodos, com a finalidade do desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes, porém, a relação entre deficiência e contexto social careceu de maior análise.

Dessa maneira, como explicita a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, é importante considerar que toda essa dinâmica envolta nas políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência não se dão ao acaso, mas estão inseridas em “relações políticas e econômicas face aos ajustes necessários para a manutenção do modo de produção capitalista, assim como as mediações sobre os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência” (KUHNEN, 2016, p. 26).

Entendemos, pois, a necessidade de analisarmos e explicitarmos os conceitos subjacentes a uma política de Educação Inclusiva. No próximo tópico abordaremos um pouco mais os aspectos conceituais acerca do público-alvo da Educação Especial, tendo como fundamentação a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-

Cultural, teorias que fundamentaram a construção do currículo municipal de Presidente Prudente/SP.

### 3.3 Aspectos Conceituais

Como dissemos anteriormente, as mudanças na compreensão da Educação Especial numa perspectiva inclusiva foram impulsionadas pelos movimentos sociais e organismos internacionais, respaldados em uma visão contemporânea dos direitos humanos. Portanto, é importante destacar que a discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência e, em especial, do direito a estudar na sala comum, dentro de sua faixa etária, em espaços sociais construídos para todos/as, é um processo recente e que ainda comporta muitos desafios, entre eles o próprio conceito de deficiência, que desencadeia (ou não) as proposituras educacionais.

A evolução desse conceito pode ser observada nos documentos ainda vigentes. No artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009), a conceituação do público-alvo da Educação Especial é mais específica, sendo assim definida:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II– Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III– Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Já no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, podemos observar uma progressão neste conceito, fruto das discussões e declarações internacionais, ampliando a compreensão, uma vez que passa a localizar a deficiência não apenas na condição individual/biológica da pessoa, mas também na relação dessa pessoa com a vida em sociedade:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LEI FEDERAL Nº 13.146/2015).

Assim, é importante compreender que a condição de deficiência e suas implicações na vida dos sujeitos não pode ser analisada apenas pela ótica do indivíduo, mas principalmente deve considerar a estrutura e organização do meio em que o sujeito vive.

Dada esta condição, cabe refletirmos sobre alguns desses desafios quando pensamos na escola: Para quais estudantes a escola tem organizado as estratégias de ensino-aprendizagem?Qual o “modelo” de estudante que ainda permeia o imaginário educacional? Esse “modelo” aproxima-se de quais grupos sociais? De quais culturas? De quais padrões? Tais questões nos remetem a pensar e a rever a forma como compreendemos a sociedade, a escola e próprio fazer pedagógico que ocorre no interior de cada sala de aula.

A visão de deficiência, durante muito tempo e ainda nos tempos atuais, esteve/está atrelada apenas à condição biológica do ser humano, como se as implicações e limitações da deficiência estivessem ligadas unicamente à condição individual da pessoa. Nesse sentido, o “saber da medicina” sobrepujou todas as demais áreas, em especial a pedagogia. Em tal perspectiva, o fracasso escolar das pessoas com ou sem deficiência sempre foi “explicado” apenas pela ótica individual, da limitação, do “defeito” que não as faria aprender. As condições sociais de vida das pessoas bem como a maneira que a escola organiza e sistematiza o ensino sequer são questionadas. Há de se considerar ainda que a medicina, ao “tratar” a deficiência, o faz com abordagens similares ao tratamento de outras doenças, desconsiderando que cada ser humano vive a deficiência de maneira diferente, intimamente relacionada a suas condições econômicas e materiais efetivas.

Kuhnen (2016) analisa a relação de subordinação dos processos pedagógicos à medicina e pontua que “as diferenças ocorrem na compreensão do que seja o social, do social da deficiência e da contextualização ou não da deficiência como um fenômeno efetivamente social e histórico” (KUHNEN, 2016, p. 26). A autora ilustra seu pensamento ao dizer que, ao se depararem com o laudo médico, pais e profissionais

> [...] passavam a “olhar” para esse aluno com deficiência assentes nos elementos ou características presentes nesse diagnóstico. Com isso, o aluno passava a ser considerado apenas pelo “olhar clínico do diagnóstico”, e eram desconsideradas suas características relativas à idade, gênero, etnia, classe, religião, entre outras. Como desdobramento, os possíveis problemas de aprendizagem ou de comportamentos “indesejáveis” eram atribuídos ao diagnóstico, e a criança perdia a sua condição de sujeito singular e histórico, com suas histórias particulares, pertencente a uma determinada classe social e

> inserida num determinado modo de organização e produção da sociedade (KUHNEN, 2016, p. 31).

Tais discussões são pertinentes e nos remetem a como são concebidas e analisadas as diferenças em nossa sociedade e na escola, atreladas principalmente a uma condição exclusivamente individual, biológica, que, por conseguinte, limita a possibilidade da escola enquanto promotora de desenvolvimento humano. Muito comum vivenciarmos em algumasescolas a percepção de “alívio” que se instaura quando um estudante com dificuldades de aprendizagem recebe um laudo médico de deficiência, deslocando para o sujeito toda a responsabilidade pelo “não aprender”. Os efeitos dessa concepção médica/biológica de deficiência na escola são complexos e preocupantes.

A esse respeito, Kuhnen (2016) aponta ainda que o conceito de diferenças presente nos documentos oficiais também está ancorado em uma concepção médica:

> Podemos perceber também que a concepção de deficiência difundida pelos organismos nacionais e internacionais nos documentos das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva está sustentada na lógica médico-psiquiátrica. Pois, embora haja um questionamento da deficiência (usada como sinônimo de diferença) como algo que nos enriquece, como algo em constante transformação, a diferença deve ser, ao fim das contas, a marca humana. Está presente uma visão inatista e *a priori* de deficiência: a diferença como “nossa marca humana”. Sob esta ótica, o processo de aprendizagem deve respeitar a singularidade de ser diferente ou deficiente e, portanto, cada um tem que traçar o seu caminho para aprender, o que expressa um reducionismo na compreensão sobre o desenvolvimento humano.
>
> É, portanto, o processo de transformar em objeto biológico, ou inato, ou abstrato**, algo que é social e historicamente construído**. Em nossa análise, tal posicionamento traz um motivo ideológico implícito, ao conceber o sujeito, a deficiência e o processo de ensino-aprendizagem numa visão dicotômica entre sujeito e realidade histórica.(Grifo nosso)

Conforme aponta Oliveira (2018), é importante evidenciar que não se trata de negar a deficiência, ou desconsiderar as condições biológicas, mas sim de compreender que não é essa condição que determina o ser humano, mas sim a apropriação dos instrumentos sociais disponíveis em nosso tempo histórico. A autora ainda salienta que

> [...] a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico, ou seja, o que nos torna pertencentes ao humano são as capacidades culturalmente colocadas como a linguagem, a representação, os atos cotidianos da cultura, apropriarmo-nos das formas de ser do nosso tempo desde os atos simples - banhar-se, pentear o cabelo, escovar os dentes, comer com

> talheres, vestir roupas -, até os atos mais sofisticados como o uso da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho, da música, da arte, da religiosidade. Nenhum desses atos, do simples ao complexo, está determinado biologicamente, mas são apropriados pelos processos de mediação, com os outros e com os objetos de nossa cultura, de caráter instrumental e/ou simbólico. (OLIVEIRA, 2018,p. 20).

Nesse sentido, Kuhnen aponta ainda que a base biológica da deficiência, estudada pela área médica, não explica por si a condição das pessoas com deficiência, pois “há também uma base sociológica do processo de subjetivação do sujeito com deficiência num determinado contexto sócio-histórico.” (KUHNEN, p. 119). A autora corrobora ainda com a perspectiva de Vygotsky ao apontar que o fenômeno da deficiência é complexo e multideterminado,uma vez que o destino da pessoa não é definido pelo “defeito” em si mesmo, mas por suas consequências sociais e psicossociais:“o defeito orgânico não conduz necessariamente, por causas sociais, ao aparecimento do sentimento de ‘inferioridade’, estigma social ou psicológico de sua posição em relação a sua posição social”. (VYGOTSKY, apud KUHNEN, p. 119).

Mas como apropriar-se da linguagem, da escrita, do cálculo etc. se sua condição biológica não lhe permite ouvir? Ou se não lhe permite ver? Ou se sua condição física não lhe permite segurar um lápis?

A análise do sujeito com deficiência, tendo como referência apenas aquilo que lhe “falta” em sua condição biológica, desconsidera que a constituição do sujeito é social, marcada pelas demandas e acesso aos recursos criados pela humanidade. A deficiência precisa ser compreendida “como uma das formas de constituição humana e não uma oposição à condição de normalidade.” (OLIVEIRA, 2018, p. 24).

O papel fundamental então de uma Educação Especial que seja, de fato, inclusiva reside justamente no social: que instrumentos podem ser pensados para que o sujeito possa criar possibilidades de enfrentar suas marcas biológicas e apropriar-se dos bens sociais historicamente construídos? Que recursos, estratégias, condições de aprendizagem precisam ser adequados para valorizar as diferentes formas de constituição humana e possibilitar a todos o acesso ao currículo escolar?

Este é o desafio que enfrentamos atualmente: rever a escola em todos os seus aspectos, em toda sua forma de organização, e possibilitar a todos os estudantes a máxima aprendizagem possível, considerando o sujeito em suas múltiplas determinações. Significa mudar o olhar que se tem da pessoa com deficiência, considerando suas habilidades e potencialidades, direcionando esforços para analisar

o contexto social e cultural em que esteja inserido, oportunizando condições necessárias para seu desenvolvimento, instrumentalizando-o com recursos e serviços que minimizem e/ou eliminem barreiras de acessibilidade ao conhecimento, à cultura, aotrabalho e à vida em geral.

O modelo social de deficiência, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, traz uma mudança de perspectiva, em que o enfoque central deixa de ser as limitações biológicas para voltar-se para a reorganização do ambiente social em que a pessoa com deficiência está inserida, de maneira a lhe oferecer as melhores e mais eficazes possibilidades de desenvolvimento, aumentando assim a funcionalidade deste sujeito no contexto social em que vive. Como bem salienta Diniz (2012), toda pessoa com deficiência já viveu ou viverá algum tipo de restrição em virtude da inacessibilidade do meio:

> Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizar a linguagem de sinais, da falta de materiais em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis. (DINIZ, 2012, p. 14).

Assim, para garantir a apropriação de todos ao conhecimento, a organização escolar requer encontrar meios eficazes diante de seus objetivos a atingir, exige que o ensino seja organizado de maneira a possibilitar a aprendizagem e o consequente desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os estudantes. Como nos aponta Vygotsky:

> O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKY, 1998, p, 118).

Desse modo, entendemos que nosso desafio atual é criar as condições necessárias para o ensino-aprendizagem desses sujeitos, construindo caminhos e processos que ajudem na superação das limitações impostas pela deficiência, rompendo com posturas preconceituosas que limitam e determinam as possibilidades do sujeito diante de realidade, colocando-os em situação de inferioridade.

### 3.4 A Escolarização Do Público-Alvo Da Educação Especial Inclusiva Na Perspectiva Da Pedagogia Histórico-Crítica E Da Psicologia Histórico-Cultural

Conforme citado anteriormente, o movimento de escolarização das pessoas com deficiência esteve ligado aos conceitos e à compreensão social da deficiência presente em cada época.

O Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, foi entendido inicialmente como um "processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar **e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**", de modo a "garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica." (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

Essa resolução, em discordância ao que traz o texto constitucional, pontuava a possibilidade de existência das classes especiais, permitindo a criação destas nas escolas comuns ou o encaminhamento de estudantes para escolas especiais.

Embora a coexistência entre ensino comum inclusivo e educação especial paralela e substitutiva ainda permeie os documentos oficiais e a prática social, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente sempre respaldou-se, desde sua origem, na compreensão de que a escola é um direito de todos e que o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência deve ser realizado em período oposto ao ensino regular. Entendemos que é fundamental para as crianças com deficiência sua inserção na sala de aula comum, por permitir a convivência e o desenvolvimento com seus pares e propiciar as mesmas condições de aprendizagem e apreensão da cultura ofertada a todas as crianças. Dessa forma, também não procedemos com o encaminhamento de crianças para escolas especiais, por partilharmos desse entendimento e, ainda, por entendermos que a decisão pela escolha por um serviço segregado é de responsabilidade da família.

A vivência de uma escolarização em escolas e classes segregadas tem forte impacto no desenvolvimento humano das pessoas com deficiência. Barroco e Leonardonos lembram do pensamento de Vygotsky com relação à exclusão das pessoas com deficiência e aos impactos da existência das salas especiais, ao pontuar que

> As limitações de desenvolvimento notadas nos sujeitos com deficiências têm intrínseca relação com o isolamento ao qual são submetidos. Nesse sentido, esse autor também faz críticas à escola especial para deficientes de sua época, a qual, em seu entendimento, proporcionava uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, segregando e situando esses sujeitos em um microcosmo estreito e fechado, onde tudo fora adaptado ao defeito; ou seja, um ambiente que nada tem em comum com o mundo normal no qual os deficientes devem viver. (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 332).

Dessa maneira, entendemos que a escolarização das crianças com deficiência, assim como todas as demais crianças, deve ocorrer em ambiente plural, heterogêneo e compartilhando dos mesmos direitos de ter acesso aos conhecimentos do currículo escolar.

Entendemos que, para o processo de escolarização, o Atendimento Educacional Especializado tem papel determinante, uma vez que se estabelece como articulador de uma mudança na prática pedagógica de maneira a favorecer a aprendizagem de todos na escola comum.

O Decreto Federal nº 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, assim conceitua a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado:

> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II- Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (DECRETO FEDERAL Nº7611/2011).

Somada a essa discussão, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 também regulamenta a função do Atendimento Educacional Especializado e as atribuições do professor que atua na sala de recursos:

> Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

> Parágrafo único: Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (Resolução MEC/CNE nº 04/2009).

Importa reconhecer que não apenas do ponto de vista legal, mas também do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência não é condição para o não aprender, e depende do que lhe é ofertado enquanto oportunidades. Do ponto de vista psicológico, de acordo com Barroco e Leonardo (2016), ao se reportar a Vygotsky:

> O que distingue a criança com e sem mobilidade ou deficiência é a sua personalidade, a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica. Sua tese básica [...] é de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo. (BARROCO E LEONARDO, 2016, p. 322).

Assim, podemos compreender que cada um aprende ao seu modo, sejam pessoas com ou sem deficiência, mas que, no caso deste público, são necessários recursos ou estratégias que lhes assegurem equidade de participação nos processos educacionais. Para Barroco e Leonardo (2016),

> O acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhes são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura. (BARROCO E LEONARDO, 2016,p. 322).

Dessa premissa, decorre nossa compreensão de que todos aprendem melhor juntos, que não há homogeneidade sequer na aprendizagem de crianças que não são público-alvo da Educação Especial, que, portanto, o respeito às especificidades e singularidades de cada estudante e a busca por estratégias que beneficiem a todos/as deve ser construída no coletivo. Importante destacar que o desenvolvimento humano não decorre apenas da maturação biológica, mas depende das condições sociais de vida. Conforme salienta Martins (2015),

> diferentemente dos animais, ainda que o homem conte com todas as propriedades orgânicas, morfofisiológicas, requeridas a um desenvolvimento tipicamente humano, esse desenvolvimento não

> ocorrerá caso ele seja privado de condições sociais de vida e de educação. (MARTINS, 2015, p. 6).

A escola, como instituição social responsável pela transmissão dos conteúdos historicamente construídos, tem assim uma relevância extrema, uma vez que o desenvolvimento individual do ser humano decorre das condições sociais de aprendizagem. Saviani (2003, p. 10), ao defender uma pedagogia que reconheça o papel social dos conhecimentos historicamente construídos na aprendizagem e constituição humana, pontua que “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. Entendemos que a natureza humana não é dada ao Ser Humano, mas por ele produzida sobre sua base de natureza biofísica. Assim, é de suma importância a participação das todas as pessoas na escola comum e nos demais setores sociais, garantindo seu desenvolvimento integral junto a seus pares, inclusive as pessoas com deficiência.

No mesmo sentido, Martins (2015), ao se referir aos estudos de Vygotsky, ressalta que o autor se contrapõe às concepções de que o psiquismo se desenvolveria a partir da maturação biológica de estruturas mentais presentes nos sujeitos desde o nascimento, mas que “o que institui o psiquismo humano são as funções psíquicas e elas, por sua vez, transformam-se, requalificam-se, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura” (MARTINS, 2015, p. 7). Salienta a autora que estas funções psíquicas são diferenciadas em funções psíquicas elementares (constituída pelos dispositivos naturais e biológicos) e funções psíquicas superiores (com origem na vida social). É por meio da produção e apropriação da cultura que as funções psíquicas elementares evoluem do padrão estímulo-resposta para a existência de comportamentos voluntários, próprios apenas dos seres humanos, constituindo assim as funções psíquicas superiores. Ou seja, o que nos torna humanos e o que nos faz desenvolver o psiquismo tipicamente humano (raciocínio lógico, análise/síntese, comparação, generalização, abstração, memória mediada, atenção voluntária etc.) é nossa condição de aprender com outros humanos, mediados pelo conhecimento. Desta forma, as pessoas com deficiência se beneficiam muito da convivência na escola comum e na sala comum, dada a heterogeneidade dos grupos sociais ali existentes, permitindo seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) assegura que a aprendizagem de pessoas com deficiência apresenta melhores possibilidades diante do coletivo. Ao seu encontro, Beyer (2010, p. 107) afirma que “é praticamente inútil lutar contra a deficiência e suas consequências diretas e, ao contrário, é legítima, frutífera e promissora a luta contra dificuldades da atividade coletiva”. Por esse motivo a heterogeneidade de culturas e comportamentos propiciados às pessoas com deficiência na escola comum favorecem seu desenvolvimento.

Podemos entender que há a distinção entre duas concepções de deficiência, como aborda Vygotsky (1997): uma que caracteriza como **deficiência primária**, inerente à existência da pessoa, relacionada a limitações físicas, sensoriais ou cognitivas; e outra caracterizada como **deficiência secundária**, que ocorre no âmbito das relações sociais, compreendida como uma consequência social da deficiência primária. Nesse sentido, as repercussões sociais que envolvem o indivíduo determinam a deficiência, e não apenas a questão biológica. Diniz (2012, p. 8) acrescenta que “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”, ressaltando ainda que há especificidades que precisam ser consideradas: “afirmar que a deficiência é um estilo de vida não significa igualá-la em termos políticos a outros estilos de vida disponíveis. Há algo de particular no modo de vida da deficiência, que é o corpo com lesão.” (p. 73).

Partindo desses pressupostos, concordamos com a indagação da autora ao questionar se “seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” (DINIZ, 2012, p. 17). A autora pondera, entretanto, a preocupação em não sobrevalorizar a independência potencial da pessoa com deficiência, uma vez que

> a sobrevalorização da independência é um ideal perverso para muitos deficientes incapazes de vivê-lo. Há deficientes que jamais terão habilidades para a independência ou capacidade para o trabalho, não importa o quanto as barreiras sejam eliminadas. (DINIZ, 2012, p. 62).

O reconhecimento de situações de dependência pessoal em alguns quadros de deficiência não pode, porém, ser considerado como regra para todos, e nem tampouco descartar a importância e responsabilidade social em garantir a acessibilidade e promover a máxima participação de todas as pessoas nos diferentes espaços de vida. Lembramos aqui que todos os seres humanos são necessariamente dependentes, visto que são seres sociais; o que mudasão as formas e os níveis de dependência.A participação nos diferentes espaços sociais e o acesso à cultura permitem ao ser humano estabelecer novas formas de se relacionar com sua

realidade, sendo fundamental para as pessoas com deficiência. De acordo com Vygotsky,

> A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. (VYGOSTKI; LURIA, 1996, p. 228).

Deste modo, dentro da perspectiva vigotskyana, o desenvolvimento da pessoa com deficiência está relacionado à compensação social e também ao processo educacional, necessitando que a educação apresente uma práxis intencional, na perspectiva histórico-cultural, organizando-se para possibilitar a apropriação da cultura material e intelectual. Para Leontiev (1978, p. 272), “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens [...] este processo é, portanto, um processo de educação”.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência depende, portanto, das condições educacionais a que está subordinado. Barroco e Leonardo (2016), ao se reportarem a Vygotsky, Luria e Leontiev, argumentam que

> O desenvolvimento humano normal e especial, como o da pessoa com deficiência intelectual ou física sensorial e não sensorial, é histórico social. Esse entendimento vem seguido de propostas de trabalho e de intervenções psicológicas e educacionais que resultam na humanização, ou seja, no processo que busca a realização no plano individual dos êxitos conquistados no plano genérico. Também apontam para a necessidade de transformar práticas sociais para oportunizar, de fato, o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores – algo fundamental, visto que essas funções compõem ou permitem a consciência. (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

Nesse sentido, identificamos a importância da discussão acerca da elaboração de um currículo escolar que valorize os conhecimentos como forma de constituição humana, amparadosobretudo na compreensão da relação “conteúdo - forma - destinatário” (MARTINS, 2012) e, principalmente, considerando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial dentro do espaço escolar comum. Alicerçados nessa compreensão de desenvolvimento humano, cabe a análise e estudos acerca de como transpor barreiras necessárias para que tais estudantes também possam apropriar-se da cultura material e intelectual, considerando seus limites epossibilidades individuais, enfatizando, porém, o entendimento da importância do outro na constituição do indivíduo, seja este com ou sem deficiência.

## 3.5 A Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva No Sistema Municipal De Ensino De Presidente Prudente

### 3.5.1 Histórico da educação especial no Sistema Municipal de Ensino

Em um contexto social ainda marcado pela exclusão de direitos básicos, a construção de uma escola inclusiva (que ainda precisa ser assim adjetivada para evidenciar que a exclusão ainda ocorre), para além de uma ação pedagógica, constitui-se em uma ação política, cultural e social. Tal paradigma educacional está fundamentado em uma concepção de direitos humanos que também contextualiza as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva publicada em 2008. A escola historicamente foi excludente até mesmo por constituir-se e desenvolver-se no âmago de uma sociedade também excludente.

A trajetória da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC na construção de uma escola inclusiva vem de longa data e precisa ser resgatada para que se compreenda melhor sua atual forma de organização e desafios.

A SEDUC teve sua origem em 1983 com o atendimento da educação Infantil (pré-escola de 04 a 06 anos) e Educação de jovens e adultos, lembrando que nesta época a educação infantil de zero a três anos (creche) era mantida pela Secretaria de Assistência Social. Desde esse momento, os estudantes com deficiência eram matriculados nas salas comuns, sem que, no entanto, houvesse um trabalho direcionado e sistematizado para o desenvolvimento e aprendizagens de tais estudantes. É importante dizer que, ao longo de sua trajetória, a secretaria foi estruturando equipes internas, responsáveis pela orientação, apoio e suporte às unidades escolares, porém, em relação a todos os estudantes. Até o ano de 1998 contava tanto com a equipe pedagógica (coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, técnica em recreação, técnica em artes) e uma equipe técnica multidisciplinar (com psicólogo escolar, fonoaudiólogo e assistente social que, em 2006, passou a ser denominada SACE- Setor de Ações Complementares à Educação, com a inserção também de um educador de saúde na equipe). Tais equipes orientavam o trabalho desenvolvido com todos os estudantes nas escolas, sem ocorrerem tampouco discussões específicas acerca das peculiaridades do atendimento aos estudantes com deficiência.

Cumpre lembrar que, no cenário nacional, frente às discussões acerca da necessidade de descentralização do ensino no Brasil, foi promulgada em 1996 a Emenda Constitucional nº 14 que, entre outras disposições, estabeleceu em seu artigo 3º a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e educação infantil. O Estado de São Paulo, já como uma estratégia para viabilizar a municipalização, realizou uma reorganização das escolas estaduais, separando o atendimento dos estudantes do ensino fundamental – ciclo I (1ª a 4ª série), do ensino fundamental – ciclo II (5ª a 8ª série) e ensino médio em escolas específicas. Tal estratégia possibilitou o estabelecimento de convênios para que os municípios assumissem a primeira fase do ensino fundamental.

Em Presidente Prudente, o processo de municipalização iniciou-se em 1998, primeiramente com a criação de 36 salas de aula de 1ª série do Ensino Fundamental – ciclo I nas escolas municipais e, a partir de 1999, iniciou-se, gradativamente, a municipalização das escolas estaduais que atendiam ao Ensino Fundamental - ciclo I. Com a incorporação das escolas de Ensino Fundamental e consequente ampliação de demanda, ampliou-se também o número de estudantes com deficiência, desencadeando a necessidade de um olhar mais atento a esse público e da adoção de uma política de atendimento aos “portadores de necessidades educacionais” (termo utilizado na época).

A SEDUC constituiu então, no ano de 1998, uma equipe específica para trabalhar com a Educação Especial e acompanhar os casos de crianças com deficiência nas escolas. Tal equipe era composta por uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga escolar – que compunham anteriormente a equipe multidisciplinar da SEDUC e foram designadas especificamente para essa atuação, além de manter, paralelamente, as equipes de coordenação pedagógica e equipe multidisciplinar, já existentes. As principais ações realizadas por essa equipe de Educação Especial, nesse momento inicial referiam-se principalmente à identificação das crianças com deficiência, sensibilização dos profissionais da escola para receber os estudantes com deficiência, a fim de evitar preconceitos e/ou atitudes que pudessem comprometer a permanência e o sucesso da criança; atendimento às famílias das crianças com deficiência e articulação com os demais especialistas que atendiam a tais crianças.

No ano de 1999, foi criada a primeira sala de recursos do município, na EM Dr. João Franco de Godoy que, de início, atendia apenas aos estudantes com deficiência intelectual de todas as escolas municipais;naqueleano, 27 (vinte e sete) estudantes. A orientação pedagógica acerca do funcionamento da sala de recursos ficou sob a responsabilidade da equipe de coordenação pedagógica, e o acompanhamento dos casos, das famílias e das escolascontinuou sob a responsabilidade da equipe de Educação Especial.

Cumpre destacar que nesse período, em âmbitonacional, a discussão acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva ganhava força, principalmente com a publicação em 1999 do Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamentava a Lei nº 7.853/89. Este Decreto estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, salientando sua atuação complementar ao ensino regular, regulamentando assim o já preconizado na Constituição Federal de 1988. Em sintonia com esse Decreto, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 2º, a resolução determina: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Foi nesse contexto então, de discussão nacional acerca do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, concomitante ao processo de municipalização de ensino, que a Educação Especial começou a ser discutida e organizada no Sistema Municipal de Presidente Prudente.

Ressaltamos que a Política de atendimento das pessoas com deficiência, adotada desde esse início, preconizou o atendimento dos estudantes na sala comum, e, complementarmente, no contraturno, o atendimento em salas de recursos.

Em março de 1999, com a municipalização da Escola Prof.ª Carmem Pereira Delfim (Vila Líder), o município passou a viver um dilema. A escola mantinha uma sala especial para estudantes com deficiência física e múltiplas, com estudantes de idades variadas (crianças e adultos) e, ainda, provindos de vários municípios do entorno. Durante o decorrer do ano e nos dois anos subsequentes, foram tomadas ações de

maneira a transformar tal sala especial em sala de recursos multifuncionais. A primeira ação foi a de encaminhar os estudantes não residentes em Presidente Prudente para as escolas de seu município. Com os estudantes que eram do município, foi realizado um convencimento das famílias acerca da necessidade e das vantagens dos estudantes serem matriculados nas salas de aula comuns. Os estudantes foram gradativamente encaminhados para as salas comuns do ensino fundamental ou Educação de Jovens e Adultos– EJA, e, no ano de 2003, a sala transformou-se de vez em uma sala de recursos.

No ano 2001, houve uma alteração na equipe de Educação Especial: tanto a equipe de coordenação pedagógica assumiu a modalidade Educação Especial (com a designação de um coordenador responsável para o atendimento a essa modalidade) como também a equipe SACE: os profissionais de uma mesma área, que já dividiam as escolas para atuarem, passaram a atender a todos os estudantes de uma mesma escola, com ou sem deficiência, extinguindo-se assim a equipe específica de Educação Especial. Nesse momento, é importante enfatizar o valioso apoio da Prof.ª. Drª. Marilda Moraes Garcia Bruno. Na época, a professora atuava como consultora do MEC em assuntos de inclusão, além de estar em fase de conclusão de seu doutorado no curso de pós-graduação da UNESP campus de Marília. Foi realizado um contrato com a Secretaria Municipal de Educação, por meiodo qual a professora prestou uma valiosa assessoria, auxiliando a discutir com os gestores das escolas a necessidade de se rever o Projeto Político Pedagógico, a avaliação da aprendizagem, bem como os serviços de apoio especializados, entre outros aspectos. Foi uma ajuda importante, num momento de direcionamento de ações.

Além do trabalho na sala de recursos e da equipe de Educação Especial, também em 1999, foi criado o Centro de Avaliação e Acompanhamento– CAA[88]. A criação desse Centro foi uma ação intersetorial, diante da demanda não atendida para avaliação e diagnóstico decrianças com queixas de dificuldades acentuadas de aprendizagem, com suspeita de deficiência intelectual. É importante compreender que a ação intersetorial para manter o CAA envolvia a Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Ensino (Estadual), Secretaria Municipal de Saúde, Conselho

[88] Maiores informações sobre a estrutura e funcionamento do CAA podem ser obtidas no livro: MASUYAMA, P. M. K.; RIZO SALOMÃO, F. Interdisciplinaridade e educação: aprendizagem e desenvolvimento humano. Contribuições para uma educação para todos. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.

Municipal de Educação – COMED, atendendo aos estudantes da rede pública municipal e estadual. Ao longo dos anos, porém, as parcerias intersetoriais se extinguiram, passando o CAA a ser gerido e financiado apenas pela SEDUC. Em 2006, o CAAe a equipe SACEforam regulamentados pela lei n. 6.524/2006 dentro da estrutura do então Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica (posteriormente alterado para Coordenadoria de Gestão Educacional) com a nomeação dos técnicos em caráter definitivo e exclusivo da educação, passando a atender apenas a estudantes matriculados nas escolas municipais.Destacamos ainda que, ao longo dos anos e a partir da perspectiva teórica adotada, o CAA voltou-se para o entendimento da história da produção da queixa escolar de cada criança e direcionou ações diversificadas junto à escola, à família e à criança, buscando possibilitar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Cumpre destacar que a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva teve um grande investimento a partir do ano de 2003 e incluiu desde programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade (Programa Escola Acessível), de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Presidente Prudente beneficiou-se de tais programas, destacando-se aqui os programas de formação continuada.

O Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” – MEC/SEESP foi organizado com o intuito de “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Em nível de formação, é importante destacar que, no ano de 2003, o município de Presidente Prudente tornou-se polo deste Programa. O programa viabilizou tanto a participação da coordenação local do Programa em Seminários Nacionais, como também a formação regional organizada e realizada pelo município polo, através de Seminários temáticos, todos financiados pelo governo federal. Foram realizados oito Seminários Regionais de Formação de Gestores e Educadores, compreendidos entre os anos de 2004 e 2014. Tais eventos, organizados e coordenados pela coordenadora pedagógica responsável pela Educação Especial no município, impulsionou significativamente as ações de inclusão no Sistema Municipal de Ensino, uma vez que possibilitou a formação continuada tanto dos professores que atuavam nas salas de

recursos quanto de todos os gestores das escolas municipais. Tomou-se o cuidado de convidar para as palestras e oficinas profissionais de renome na área de Educação Especial, qualificando positivamente tal ação formativa.

Além dos seminários regionais, o município também foi polo de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Especial em EaD – Educação a distância, com encontros mensais presenciais, financiados pelo Governo Federal e organizados pela Universidade Federal do Ceará. Cumpre destacar a importância de tais cursos, haja vista que, em tal período, poucos eram os cursos de especialização voltados para a Educação Especial e que pudessem formar o professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado. Todos os professores do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente que atuavam nas salas de recursos nos anos em questão puderam participar de tais cursos, promovendo assim uma formação consistente para o grupo.

Com relação aos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, a princípio, eram selecionados dentre os professores efetivos de Educação Infantil e do Ensino fundamental que já atuavam no sistema de ensino, mas que tinham especialização e/ou experiência com estudantes com deficiência. Embora o Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente, Lei Complementar nº 79/99, previa o cargo de professor de Educação Especial, não havia concurso para tal cargo. A decisão de afastarprofessores selecionados, já integrantes do sistema municipal de ensino, afastando-os temporariamente de suas salas de aula para atuarem nas salas de recursos, parece ter sido uma decisão acertada considerando que, dado o momento tão delicado de inserção de uma Política de Educação Especial Inclusiva no município, foram selecionados professores que, para além de conhecimento técnico (com cursos de especialização, aprofundamento na área), também apresentavam envolvimento e compromisso ético com a inclusão escolar. Com a ampliação do número de professores, a seleção para a sala de recursos passou a ser realizada anualmente, por meiode processo de inscrição e classificação interna dos professores efetivos interessados, aumentando a rotatividade do grupo (em virtude de os professores escolherem outras escolas, como também devido à entrada de novos professores, com maior pontuação, que entravam para a equipe).

A temporalidade incerta na atuação da sala de recursos causava grande aflição aos professores que nela atuavam, bem como também o descontentamento das

escolas, pois ano a ano alterava-se o professor que lá atuaria. Somou-se ainda a essa problemática uma questão de ordem funcional também ponderada pelos professores: para o cargo de professor de educação especial, o Estatuto do Magistério Público Municipal prevê um salário inicial 20% maior doque os demais professores (uma vez que é exigido desse profissional uma especialização na área), e os professores que estavam atuando nessa função permaneciam na referência salarial de professor de educação infantil ou ensino fundamental. Dadas as reivindicações dos professores e das escolas, essas discussões foram inseridas durante o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, e uma das metas inseridas foi a de prover esse cargo através de concurso público.

No ano de 2017 foi aprovada no município a Lei Complementar nº 210/17 que ajustouos requisitos e as atribuições do cargo de professor de Educação Especial, haja vista que as condições previstas então no Estatuto do Magistério Público Municipal encontravam-se em disparidade com os requisitos pontuados na Legislação Federal, além de criar o cargo de professor de educação especial– interlocutorde LIBRAS, inexistente até então. No mesmo ano, foi realizado concurso público para os dois cargos: professor de educação especial e professor de educação especial– interlocutor de LIBRAS. Entre os anos de 2018 e 2019, tais professores passaram a ser chamados pelo concurso público, sedimentando-se assim a equipe de Educação Especial. Destacamos que, entre os professores de educação infantil e ensino fundamental que já atuavam na sala de recursos, quatro deles passaram no concurso público e assumiram o cargo de professor de educação especial, contribuindo com seus conhecimentos e experiências na formação continuada dos demais professores ingressantes.

Cumpre ressaltar que uma das preocupações foi justamente a de manter as discussões,os estudos e os avanços já alcançados. É importante destacar que, desde 1999 até o presente momento, se manteve a mesma coordenadora pedagógica da equipe interna da SEDUC, garantindo assim a continuidade na organização e direcionamento do trabalho. No período compreendido entre 2011 e 2017, outra coordenadora pedagógica também atuou na Educação Especial, dividindo o grupo entre AEE de Educação Infantil e AEE de Ensino Fundamental.Além disso, importa lembrar que, desde 1999, a coordenadora pedagógica responsável pela modalidade em nível de Secretaria, além da sua função de organização e direcionamento da

Política de Educação Especial (o que inclui a formação continuada a gestores e professores da sala comum), a fim de garantir a especificidade do trabalho acumulou também a função do Orientador Pedagógico (cargo que compõe a gestão escolar, existente em cada escola), executando atividades como a formação continuada, visitas de observação nas salas de recursos,orientaçãoindividual aos professores, análise dos planejamentos, avaliação, estudos de caso etc.Em 2018, a coordenadora pedagógica de AEE de Educação Infantil, que havia iniciado o trabalho em 2011, se aposentou, e com a chegada dos professores ingressantes e a necessidade de maior acompanhamento a esses professores, em maio de 2018 foi designada uma professora de ensino fundamental, que já havia atuado durante muitos anos na equipe anterior, para atuar como Orientador Pedagógico de Educação Especial. A coordenação pedagógica da Educação Especial ficou novamente com uma só coordenadora.

O Orientador Pedagógico de Educação Especial passou a atuar junto aos 21 professores de educação especial e 01 professor de Educação Especial – interlocutor de LIBRAS, visitando todas as salas de recursos das escolas, orientando individualmente, analisando planos e avaliações, etc., garantindo a continuidade do trabalho que vinha sendo realizado, sanando dúvidas e apoiando os professores ingressantes. As reuniões semanais de HTPC específicas para a formação continuada dos professores de educação especial continuaram sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica.

Quanto às salas de recursos, cumpre dizer que tais salas também passaram por readequações ao longo da história. De sua implantação até o ano de 2011, as salas eram organizadas por tipo de deficiência, o que exigia uma logística complexa, uma vez que as crianças poderiam estar matriculadas em qualquer escola municipal e serem transportadas para escolas distantes. Com o número crescente de estudantes com deficiência, distribuídos entre todas as escolas municipais, a estratégia mais adequada, e, em consonância com a Política Nacional, foi a de transformar todas as salas de recursos em salas de recursos multifuncionais, atendendo assim à criança em uma localidade mais próxima.

Na tabela e gráfico abaixo, podemos analisar a evolução do número de estudantes público-alvo da Educação Especial e a consequente evolução no número de salas de recursos multifuncionais.

Tabela 1: Número de EPAEEs matriculados no Sistema Municipal de Ensino.

| **Tipo*** | **1999** | **2005** | **2011** | **2015** | **2019** |
|---|---|---|---|---|---|
| Deficiência auditiva/ surdez | 13 | 22 | 14 | 16 | 22 |
| Deficiência visual / baixa visão | 01 | 10 | 09 | 10 | 21 |
| Deficiência visual/ cego | 0 | 1 | 06 | 02 | 00 |
| Deficiência física/ múltiplas | 09 | 34 | 40 | 58 | 93 |
| Deficiência intelectual | 22 | 58 | 84 | 91 | 148 |
| Altas habilidades | 00 | 00 | 00 | 02 | 00 |
| TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) / TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) | 00 | 00 | 05 | 30 | 99 |
| **Total:** | **45** | **125** | **158** | **209** | **383** |

*Considerados apenas aqueles com diagnóstico.

Conforme pode ser observado na Tabela 01 acima, após 20 anos, o número de estudantes com deficiência ampliou-se significativamente, embora estima-se que ainda haja muitas crianças com deficiência ainda não identificadas, fora da escola ou mesmo matriculadas em escolas especiais, ainda existentes. Um exemplo dessa consideração é a quantidade total de estudantes comparada à quantidade total de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 2019, o número total de estudantes de berçário ao ensino fundamental e EJA foi de 18.830 estudantes, sendo que apenas 2% dessa população foi identificada como estudante público-alvo da Educação Especial. De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[89], em 2018, cerca de 6,7% da população apresentaria algum tipo de deficiência.

Acompanhando o crescimento do número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas salas comuns, observa-se uma ampliação importante também das salas de recursos multifuncionais, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

[89] Extraído de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf) Acesso em: 04 nov. 2019.

Gráfico 01: Evolução no número de salas de recursos multifuncionais




Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

No que se refere à quantidade de salas de recursos multifuncionais, é importante explicar que todas as salas (espaço físico) atendem aos estudantes tanto no período da manhã quanto da tarde, o que na prática significa que temos duas classes (turmas) para cada sala de recursos multifuncionais.

A ampliação do número de salas de recursos multifuncionais também favoreceu o desenvolvimento de ações formativas nas unidades escolares, uma vez que o professor de Educação Especial não apenas atende aos estudantes nas salas de recursos, mas observa-os durante a aula comum e orienta os professores nos momentos de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Destacamos a importância da ampliação das salas de recursos multifuncionais nas diferentes escolas, pois a simples presença da sala de recursos e a presença constante e a participação do professor de Educação Especial nos momentos de HTPC favorecem o processo de inclusão escolar. Tal profissional torna-se um apoio importante para a equipe gestora não apenas ao auxiliar o redirecionamento do planejamento de ensino, mas principalmente ao lidar com os preconceitos, atitudes equivocadas, dificuldades dos demais docentes para lidar com as crianças, entre outros. Conforme aponta o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com

> deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (...) A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (MEC/SEESP, 2008, p. 11).

É importante também lembrar que, desde o início da implantação da sala de recursos, eram atendidos tanto os estudantes com deficiência da Educação Infantil quanto os do Ensino Fundamental, porém, no que se refere aos estudantes com deficiência do berçário e maternal, devido à dificuldade de logística para o atendimento (impossibilidade de transporte escolar para deslocamento até a escola polo), os professores de Educação Especial acompanhavam e orientavam o atendimento dos professores de Educação Infantil e/ou educadores infantis, sem atender diretamente ao estudante. Em 2011, realizamos uma alteração nessa dinâmica, destinando salas de recursos multifuncionais específicas para a educação infantil, possibilitando que, além da orientação ofertada aos professores e educadores, os professores de Educação Especial pudessem também atender aos estudantes de educação infantil em cada uma de suas escolas. Diferente do que ocorre com os estudantes do ensino fundamental, no caso da educação infantil os professores de Educação Especial passaram a se deslocar para cada uma das escolas para assim realizar o atendimento, caracterizando um serviço de itinerância[90]. Quando a escola de Educação Infantil não conta com uma sala específica para o atendimento, os diretores de escola são orientados a destinar tempo dentro de um dos espaços já existentes (brinquedoteca, biblioteca, sala de multimeio, entre outros).

[90]Denominamos como *serviço de itinerância* tanto o atendimento realizado pelo professor de Educação Especial aos estudantes do berçário e maternal (que é realizado na escola da própria criança, mesmo que não haja espaço físico específico para realizar o atendimento), como também apoio e suporte ao professor da sala comum, efetivado através das visitas de observação nas salas comuns dos EPAEEs- estudantes público-alvo da educação especial.

Tal alteração na organização do atendimento à Educação Infantil foi muito significativa, uma vez que provocou o olhar direcionado das escolas para as dificuldades e os atrasos no desenvolvimento das crianças de berçário e maternal, já iniciando desde esse momento com atividades de estimulação precoce que propiciem o desenvolvimento e aprendizagem.

### 3.5.2. A Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE

A Educação Especial durante anos foi organizada de maneira substitutiva ao ensino comum, conduzida majoritariamente por instituições assistenciais e filantrópicas, reforçando/ produzindo ideias preconceituosas, discriminatórias e inadequadas acerca das pessoas com deficiência.

É fundamental compreender, como nos aponta Piccolo e Mendes (2013), que não há como pensar na deficiência sem pensar o contexto em que vivemos, em especial, no contexto de produção capitalista, em que “a possibilidade de exploração da força de trabalho determina quem é ou não é deficiente, incluído ou marginalizado pela sociedade, na medida em que as relações de produção definem a própria condição social de invalidez” (p. 294). Associada a essa situação, coaduna-se ainda uma concepção de deficiência fundamentada em uma visão médica/biológica do ser humano, reforçando a ideia de deficiência como uma condição “exclusivamente individual, uma tragédia pessoal”, que pouco ou nada tem a ver com o contexto social, econômico e cultural, uma condição “natural” de que deriva uma incapacidade “individual”. Tal compreensão é limitada, uma vez que desconsidera as complexas situações de exclusão a que as pessoas com deficiência estão envolvidas, situações estas que nada têm de “natural” ou de individual.

Grande parte das incapacidades e desvantagens experimentadas pelas pessoas com deficiência não são derivadas apenas da condição biológica, mas da forma como a sociedade se organiza. Um exemplo dessa situação é a restrição sentida por uma pessoa usuária de cadeira de rodas: a restrição em sua locomoção é derivada de sua condição biológica ou do fato de os diferentes espaços não apresentarem acessibilidade arquitetônica? A incapacidade de se comunicar é uma condição biológica ou decorrente da não disponibilização de ajudas técnicas que permitam às pessoas expressarem-se por outras vias que não apenas a oral? Ou seja, não há como negar que o ser humano apresenta diferentes condições biológicas, mas é preciso compreender que boa parte das incapacidades que apresenta é muito mais

decorrente da falta ou inadequação das condições sociais do que especificamente determinadas por essa condição.

Além disso, importa ainda lembrar que a causa de muitas deficiências está relacionada a condições de vida: má nutrição, extrema pobreza, falta de saneamento básico, falta de acesso a recursos médicos, entre outras condições sociais, que afetam/determinam o desenvolvimento humano (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 295).

Nesse sentido, ressaltamos nossa compreensão de que a deficiência, para além de uma diferença individual ou cultural, é constituída por um conjunto de condições (sociais, econômicas, culturais, biológicas etc.) e que a condição biológica não explicará por si mesma as condições de exclusão e incapacidade vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

Della Fonte (2016) alerta ainda para a questão de como o preconceito social, referente ao lugar social ocupado pela pessoa com deficiência, também interfere na sua identidade e em seu processo de exclusão ou inclusão:

> O lugar social da pessoa deficiente passa a compor uma condição agravante ou atenuante do preconceito social. Pessoas de camadas trabalhadoras e populares com algumas deficiências entram mais facilmente na lista dos excluídos por sua dificuldade de acessar as riquezas humanas produzidas. Por outro lado, algumas de grupos sociais dominantes nem ao menos têm a sua identidade resumida à deficiência, e sua deficiência nem sequer é vista como impedimento para sua participação social. Portanto, o defeito orgânico não é por si só um problema, mas pode transformar-se dependendo do contexto social e histórico. (DELLA FONTE, 2015, p. 6).

É com essa compreensão de deficiência envolvendo múltiplas relações e, principalmente, envolvendo condições sociais e políticas, que pensamos no papel da escola e da Educação Especial (modalidade de ensino complementar). A escola, enquanto instituição responsável pelo ensino-aprendizagem, ao cumprir com sua função de socializar os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos em suas formas mais desenvolvidas para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, também lhes oportuniza condições objetivas e subjetivas que lhes permitirão lutar por melhores condições objetivas de vida (DUARTE, 2015).

A Educação Especial materializada no Atendimento Educacional Especializado - AEE se constitui, em nosso entendimento, como um meio para auxiliar a escola a repensar suas estratégias para que os estudantes público-alvo da Educação Especial possam aprender o máximo possível no espaço escolar. Com isso queremos ressaltar que o AEE não substitui em hipótese alguma o papel da escola enquanto responsável

pelo currículo, nem tampouco pode ter fim em si mesmo, mas precisa estar entrelaçado ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala comum.

A participação e inserção do estudante nos atendimentos realizados no contraturno escolar poderá auxiliar a partir da compreensão das necessidades de cada estudante, na inserção dos melhores recursos, no ensino de estratégias cognitivas que permitam ao estudante relacionar-se com o conteúdo escolar de maneira mais adequada. Porém, de nada adiantará o atendimento nas salas de recursos multifuncionais se a sala de aula comum continuar a mesma, se a organização dos espaços e tempos da escola não considerarem as diferentes necessidades de seus estudantes.

Assim, entendemos que o papel do AEE caminha em duas direções: buscar formas de promover o desenvolvimento humano, ensinando o uso de estratégias de estudo, inserção de recursos de tecnologia assistiva, entre outros conhecimentos que não estão previstos no currículo escolar, mas também envolver-se com a escola de maneira a instaurar um trabalho colaborativo com os gestores e professores da sala comum a fim de se repensar o ensino para promover aos estudantes público-alvo da Educação Especial - e aos demais estudantes da escola - a apropriação dos conhecimentos escolares.

Cumpre salientar, conforme já citado anteriormente, que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu artigo 205 o direito de TODOS à Educação, e em seu artigo 208, inciso III, a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE para as pessoas com deficiência. Destarte, considera que toda criança tem direito à escola comum, e que essa precisa organizar-se para promover a aprendizagem de todos/as, mas também não deixa de considerar as especificidades das pessoas com deficiência. De acordo ainda com o Decreto Federal nº 7611/2011, são objetivos do AEE:

> Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (DECRETO FEDERAL nº 7611/2011).

Dessa maneira, considerando as prerrogativas legais e o entendimento acerca do papel da Educação Especial em nosso Sistema de Ensino, o AEE está organizado em nossa rede em duas direções:

- O Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado nas salas de recursos multifuncionais;
- O Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado no serviço de itinerância e HTPCs no intuito de estabelecer o trabalho colaborativo com a escola (diretor de escola, orientador pedagógico, professores e demais funcionários).

Nos próximos tópicos, discorreremos mais detalhadamente sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE e sobre a organização da escola para atendimento aos estudantes com deficiência.

### 3.5.3 Organização do atendimento na sala de recursos multifuncionais

Em nosso Sistema Municipal de Ensino, as salas de recursos têm um caráter multifuncional, atendendo a todos os EPAEEs matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Ciclo I e Educação de Jovens e Adultos - EJA, das escolas municipais.

Como ainda não alcançamos o objetivo de ter uma sala de recursos em cada escola, o atendimento é organizado em escolas polos e suas respectivas escolas da área de abrangência, definidas considerando tanto a proximidade geográfica das escolas quanto a demanda manifesta de EPAEEs em cada ano. Os atendimentos são organizados em pequenos grupos com não mais de cinco estudantes, considerando a faixa etária, as características e as necessidades apresentadas, ou individualmente, quando as características apresentadas pelos estudantes assim o requererem.

Para os **estudantes da pré-escola, ensino fundamental e EJA**, o atendimento aos alunos é realizado na sala de recursos da escola polo, sempre no contraturno escolar, garantindo ao menos um atendimento semanal com duração de duas horas, podendo ser estendido para até três atendimentos semanais caso haja possibilidade de atender a toda a demanda.

O transporte escolar para a sala de recursos da escola polo é garantido pela Secretaria Municipal de Educação. O condutor escolar se responsabiliza pelo trajeto

do estudante de casa até a escola polo e, após o término do atendimento, da escola para casa, de forma gratuita aos pais/responsáveis.

**Para os estudantes de berçário e maternal**, o atendimento é realizado na própria escola da criança, sendo que o professor de Educação Especial da escola polo é que se desloca para as escolas de sua abrangência para realizar o atendimento ao estudante. O atendimento é realizado preferencialmente no contraturno escolar, e, no caso de estudantes de período integral, no período em que não está com o professor.

Quando a escola da abrangência da educação infantil não tem uma sala de recursos específica, o atendimento é realizado em espaços definidos pelos gestores da unidade escolar: brinquedoteca, biblioteca, etc., sendo que, no momento de atendimento, o espaço é exclusivo para esse atendimento.

Em virtude das características da faixa etária, o atendimento no berçário e maternal é sempre individual, com duração de uma hora. Assim como para os estudantes maiores, é garantido o mínimo de um atendimento semanal, podendo ser estendido para até três atendimentos semanais, se houver possibilidade.

### 3.5.4 Objetivos E Conteúdos Dos Atendimentos Nas Salas De Recursos Multifuncionais

Diferentemente da sala comum, que tem por objetivo socializar a todos os estudantes os conhecimentos previstos no currículo escolar, as salas de recursos multifuncionais têm por objetivo inserir conhecimentos complementares/suplementares ao currículo, considerando a singularidade de seus destinatários. Dada essa característica, é que se distingue do reforço escolar, uma vez que o reforço tem por objetivo desenvolver os mesmos conteúdos escolares que o aluno não conseguiu dominar de maneira satisfatória durante o período regular de aula.

Para atingir seus objetivos, o foco do trabalho das salas de recursos multifuncionais está na identificação das habilidades e necessidades do estudante, de maneira a inserir recursos e estratégias que lhe permitam estabelecer uma relação de sucesso com o conhecimento da sala comum. Cada estudante é único, apresenta características específicas que não se encerram na sua deficiência, apresentando variações ou outras comorbidades associadas, além das especificidades de sua

condição social, cultural, econômica que interferem e/ou determinam seu desenvolvimento. Assim, é fundamental que o professor de Educação Especial esteja atento às características e necessidades de cada um dos estudantes para direcionar o trabalho, tanto na sala de recursos como também na sala de aula comum.

Importa ressaltar que, quando pensamos nos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, contamos com dois planejamentos, diferentes, mas correlacionados, ambos previstos no Projeto Político Pedagógico da escola e elaborados a partir do estudo de caso pedagógico (organizado de maneira colaborativa).

O primeiro é o **Plano de Atendimento do EPAEE na sala comum** (elaborado pelo **professor da sala comum** em conjunto com o professor de Educação Especial, gestores, pais e especialistas) , que analisará e explicitará que alterações deverão ser realizadas no trabalho educativo da sala de aula comum para proporcionar oacesso do EPAEE ao currículo escolar. Mais à frente, retomaremos a discussão acerca desse plano.

O segundo é o **Plano de Atendimento Individualizado - PAI** (elaborado pelo **professor de Educação Especial,** respaldado também no estudo de caso e nas necessidades do trabalho educativo da sala comum), mas que irá prever querecursos e estratégias serão inseridos durante os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e que auxiliarão ao EPAEE em seu processo de ensino-aprendizagem[91]. Nesse Plano, serão explicitados os objetivos, conteúdos, metas e prioridades complementares/suplementares que serão trabalhados na sala de recursos multifuncionais.

Conforme já exposto, esses objetivos e conteúdos são diferentes dos objetivos e conteúdos curriculares, uma vez que se respaldam na singularidade de cada estudante, são específicos para cada um deles, a partir de suas condições pessoais, buscando desenvolver capacidades e habilidades que permitam ao estudante a maior participação e aprendizagem no contexto escolar.

Na tabela abaixo, explicitamos os principais objetivos e conteúdos que poderão ser previstos no PAI elaborado para cada estudante.

[91] Os modelos do Plano de Atendimento na sala comum e do Plano de Atendimento Individualizado encontram-se nos anexos I e III deste documento.

Tabela 2: Objetivos e conteúdos da sala de recursos multifuncionais

| OBJETIVO | CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO |
|---|---|
| Ser capaz de realizar com autonomia e independência as atividades de vida diária e vida prática. | - Compreensão da rotina da escola.<br>- Inserção da rotina visual estruturada (respaldados no Método Teacch[92]).<br>- Habilidade para o uso de pratos e talheres, servir-se e alimentar-se sozinho.<br>- Desenvolvimento de habilidade para o uso do banheiro- sair e descer de cadeiras de rodas, higienização.<br>- Desenvolvimento do autocontrole da conduta.<br>- Regras sociais de convivência.<br>- Treino de trabalho independente: iniciar e concluir uma atividade sem apoio, mudar de atividade (respaldados no Método Teacch).<br>- Retirada da mamadeira/ chupeta.<br>- Retirada das fraldas. |
| Possibilitar a locomoção com autonomia e segurança, inserindo noções de orientação e mobilidade. | - Ensino de técnicas para o manuseio de cadeiras de rodas, subir e descer de cadeira de rodas.<br>- Utilização postural da pré-bengala e bengala, uso das técnicas para reconhecimento do espaço.<br>- Localização e locomoção no espaço físico.<br>- Noção de sentido e direção, pontos de referência. |

[92] O Método "Teacch" (TEACCH(*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* / Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) foi um modelo criado no final da década de 1960, na Universidade da Carolina do Norte (UNC), nos Estados Unidos, como resposta governamental aos pais que reclamavam por atendimento educacional aos alunos com autismo. O Método baseia-se na psicolinguística e no Behaviorismo, e tem como pressuposto a organização do ambiente, o ensino estruturado e a rotina estruturada/ previsibilidade. Por meio dessas estratégias, busca-se a diminuição dos comportamentos disruptivos, a ampliação do repertório comunicativo e o envolvimento do estudante nas atividades que deve fazer (com compreensão, não somente por repetição mecânica).
Embora as bases teóricas do método Teacch sejam divergentes das bases teóricas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, entendemos que as técnicas apresentadas por esse método (entre as quais destacamos a rotina visual e estruturada, o treino do trabalho independente, o uso da comunicação alternativa, o uso de reforçadores positivos) devidamente adaptadas ao contexto atual e da sala comum, têm apresentado resultados satisfatórios no apoio aos estudantes com autismo ou com deficiência intelectual graves, favorecendo seu processo de ensino-aprendizado. Entendemos que essas técnicas assumem outro sentido e significado quando compreendidas como meio para que o estudante possa vir a se apropriar adequadamente dos conhecimentos escolares e interagir com os demais estudantes.

| | |
|---|---|
| | - Estimulação dos sentidos existentes (tato, audição, olfato, etc.) para facilitar a identificação de ambientes e sua locomoção por eles.<br>- Reconhecimento de sua postura e equilíbrio corporal para controle do deslocamento. |
| Inserir recursos de tecnologia assistiva de maneira a possibilitar o acesso do estudante aos conteúdos curriculares. | - Inserção e ensino da utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, tais como:<br>- recursos ópticos (lupa manual, lupa de mesa, lupa eletrônica, telescópio);<br>- recursos não ópticos (controle de iluminação, seleção de contraste, ampliação, guia de leitura e de escrita, plano inclinado para leitura);<br>- vocalizador;<br>- cadernos ampliados, ampliação de textos;<br>- recursos para localização dentro do espaço escolar;<br>- leitura de mapas e imagens em relevo;<br>- uso da calculadora sonora e comum;<br>- engrossadores de lápis, facilitadores manuais;<br>- adaptadores para escrita (facilitador aranha mola e outros);<br>- teclado ampliado, teclado com contraste;<br>- etc. |
| Conseguir comunicar-se e expressar-se utilizando a Comunicação Alternativa e Aumentativa. | - Identificação e compreensão dos símbolos nos diferentes níveis (objeto – referência, fotos, imagens pictográficas, escrita).<br>- Utilização dos símbolos gráficos como forma de expressão.<br>- Formação de frases utilizando os símbolos gráficos/pranchas de comunicação.<br>- Utilização em contexto de: pranchas de comunicação, vocalizador, software de leitura de tela, aplicativos para CAA no Tablet, entre outros. |

| | |
|---|---|
| Desenvolver a linguagem oral e a comunicação social: ampliar o vocabulário e adequá-lo às situações de uso. | - Comunicação social – pedir ajuda, fazer perguntas, agradecer, iniciar uma conversa.<br>- Exercício de utilizar a linguagem oral para manifestar seus interesses e necessidades.<br>- Utilização da linguagem oral como instrumento para organizar o pensamento: sequência na exposição de ideias, coerência argumentativa.<br>- Exercício de descrição de situações e experiências: nomear, narrar.<br>- Exercício da capacidade de argumentação e confronto de pontos de vista: explicar, comparar, contra-argumentar. |
| Utilizar os recursos de acessibilidade ao computador. Utilizar o computador como ferramenta para pesquisar, acessar conteúdos digitais, expressar-se através da escrita. | - Informática acessível: ensino da utilização de recursos digitais presentes no sistema Windows: lupa, narrador, teclado virtual, escrita com sistema de varredura, reconhecimento de fala, ampliação de fonte, mudança de contraste.<br>- Informática acessível: ensino do uso de leitores de tela, entre eles o uso dos programas Dos Vox, Mecdaisy, Virtual Vision.<br>- Informática acessível: utilização de teclado ampliado, teclado com contraste, mouses adaptados e acionadores de pressão.<br>- Letramento digital: utilização do Word como instrumento de escrita.<br>- Letramento digital: utilização de e-mails e redes sociais como forma de comunicação e interação.<br>- Uso da internet para buscar informações e pesquisas. |
| Desenvolver seus processos mentais de maneira que consiga apropriar-se dos conteúdos escolares e utilizá-los como forma de | - **Operações lógicas do raciocínio:**<br>- Análise e Síntese: decomposição/ reunificação sucessivas a fim de identificar os nexos entre partes e todo;<br>- Comparação: confrontar objetos visando identificar semelhanças e diferenças (classificação)**;**<br>- Generalização: identificação de propriedades gerais e comuns entre objetos, descoberta de regularidades presentes entre parte e todo; |

| | |
|---|---|
| interação com o mundo. | - Abstração: ultrapassar a captação do objeto em suas propriedades sensíveis em direção às suas qualidades abstratas: relações “entre”.<br>- **Função Simbólica** – desenvolvimento das capacidades simbólicas de representação: desenho, imagem mental, faz de conta, imitação, linguagem.<br>- **Capacidade metacognitiva:** desenvolvimento dacapacidade de compreender os processos percorridos para chegar a uma ação; aplicar os conhecimentos a novas situações, estabelecer relação entre informações recebidas e novos conhecimentos e informações; exercitar a capacidade de resolver problemas, expressando suas conclusões;<br>- Desenvolvimento da **memória mediada**;<br>- Desenvolvimento da **atenção voluntária;**<br>- Desenvolvimento da capacidade de **observação.** |
| Utilizar o braile para escrever e ler. | - Alfabetização em braile, realização de leitura e escrita com esse código.<br>- Transcrição de textos impressos tinta/Braile/tinta, gráficos em alto relevo e mapas táteis, produção de material para leitura em sala de aula, ensino do uso da escrita cursiva. |
| Utilizar o sorobã para realizar as operações matemáticas. | - Ensino dos princípios que regulam o sorobã.<br>- Ensino das operações matemáticas com uso desse instrumento. |
| Desenvolver a competência linguística e gramatical da Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas com surdez/ | - Alfabetização com o uso de imagens e memória visual das palavras, apoio em sinais da LIBRAS: a partir do texto e de seu contexto comunicativo, associar letras e palavras a imagens pictóricas.<br>- Compreensão da leitura (produção de sentidos a partir de textos) por meio de apoios visuais, reconhecimento de palavras conhecidas, identificação das palavras repetidas no texto.<br>- Composição frasal da língua portuguesa (sujeito - verbo - objeto). |

| | |
|---|---|
| deficiência auditiva | - Compreensão da função das palavras no texto, relacionadas com sua classificação (verbos, substantivos, pronomes, adjetivos, advérbios, conectivos, etc.) como auxílio na compreensão textual.<br>- Ensino de leitura orofacial como apoio nas emissões linguísticas. |
| Utilizar a LIBRAS para comunicar-se;<br>- Utilizar a LIBRAS para compreender os conceitos fundamentais apresentados na sala comum. | - Uso funcional da LIBRAS - ensinar, dentro de contextos comunicativos, os sinais, posicionamento das mãos, gramática da LIBRAS.<br>- Compreensão dos conceitos ligados aos principais conteúdos curriculares ministrados na sala comum através do uso da LIBRAS associada ainda a outros recursos visuais (vídeos, experiências, gravuras, mapas, etc.). |
| Desenvolver os aspectos psicomotores através do brinquedo e do brincar (berçário e maternal). | - **Desenvolvimento de aspectos psicomotores:**<br>- Lateralidade.<br>- Esquema corporal e imagem corporal.<br>- Coordenação motora fina.<br>- Coordenação motora global.<br>- Equilíbrio.<br>- Estimulação tátil cinestésica.<br>- Orientação temporal.<br>- Organização espacial.<br>- Ritmo. |
| Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo estudante. | - Identificar habilidades e campos de interesses dos estudantes.<br>- Elaborar estratégias de enriquecimento curricular que favoreçam o desenvolvimento de sua área de interesse: iniciação e aprofundamento de temas gerais e específicos ligados à área de alta habilidade e campo de interesse.<br>- Proporcionar o acesso do estudante a recursos de tecnologia.<br>- Proporcionar o acesso do estudante a materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse. |

Salientamos que não é a deficiência por si que definirá quais serão os objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos na sala de recursos multifuncionais, mas, sim, as necessidades e características de cada criança, de seu contexto de vida.Uma criança cega, por exemplo, pode prescindir da inserção de recursos como o Braille, sorobã, mas também pode apresentar necessidade de investimento em seus processos mentais em função do que sua situação/condição de vida lhe proporcionou ou não. Assim, conhecer a criança e sua condição de vida é fundamental na tomada de decisões pedagógicas também na sala de recursos multifuncionais.

> O conteúdo que se pretende transmitir deverá ser assimilado por um sujeito determinado, a criança. Assim sendo, não é possível selecionar conteúdos de ensino desconsiderando quem é a criança a quem estamos ensinando, ou seja, sem compreender as possibilidades de assimilação do conteúdo pela criança em dado momento de seu desenvolvimento. É preciso conhecer a criança! Mas o que significa conhecer a criança? **Quais aspectos se mostramrelevantes para que criança e conteúdo possam entrar em relação**? Trata-se de uma tarefa altamente complexa e desafiadora. Em primeiro lugar, é preciso diagnosticar o “estado atual” de desenvolvimento de nossas crianças. Para tanto, é necessário conhecer o funcionamento psíquico e comportamental próprio de seu período atual do desenvolvimento: quais são as características esperadas? Quais as qualidades do psiquismo infantil e como a criança se relaciona com o mundo nesse período do desenvolvimento psíquico? Ao mesmo tempo, o momento atual do desenvolvimento precisa ser compreendido como parte ou momento de um processo, ou seja, **é preciso conhecer o percurso do desenvolvimento, captar seu movimento, sua lógica interna**. Em outras palavras, é preciso conhecer as conquistas essenciais de cada momento desse processo e o horizonte de desenvolvimento que se apresenta a cada momento e se renova e amplia continuamente. Isso implica conhecer as leis gerais (universais) que regem o desenvolvimento psíquico, mas também as **circunstâncias particulares de desenvolvimento de nossos alunos**. (PASQUALINI,2016,p. 62, grifo nosso).

Ressaltamos que a análise da história de vida do estudante, de sua trajetória escolar, das características pessoais, sociais, culturais (suas habilidades, potencialidades e dificuldades) é fundamental para a definição do trabalho educativo da sala de recursos multifuncionais, materializado no Plano de Atendimento Individualizado - PAI, conforme mencionamos anteriormente.

Esse plano é uma ferramenta que direciona o trabalho do professor de Educação Especial e também da equipe pedagógica da escola, uma vez que as necessidades a serem trabalhadas na sala de recursos multifuncionais devem ter como meta possibilitar a maior participação e aprendizagem do estudante na sala de

aula comum, considerando ainda a análise do estudante de forma integral, individualizada e humanizada. No anexo I, apresentamos a estrutura do PAI - Plano de Atendimento Individualizado e a explicação do que este documento deve contemplar.

É indispensável estabelecer ainda uma outra diferenciação importante: o AEE, materializado nos atendimentos da sala de recursos multifuncionais, não é análogo aos atendimentos clínicos da área da saúde (fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia etc.).

Os atendimentos clínicos podem ser apoios necessários para alguns estudantes que deles prescindir, na medida em que atuam com o objetivo de melhorar as condições de vida e bem-estar geral da pessoa. Tais atendimentos também podem até trazer reflexos positivos na vida do estudante na escola, porém, como decorrência de uma melhora geral de sua condição de vida.Importa ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem do estudante está diretamente relacionado com a prática pedagógica desenvolvida na sala comum e na sala de recursos multifuncionais e são independentes da existência (ou não) de atendimentos clínicos, uma vez que o compromisso dos atendimentos clínicos não é com a apropriação do currículo escolar.

O AEE, assim, difere-se desses atendimentos pois seu foco é educacional, visa a eliminar as barreiras que possam impossibilitar ou dificultar o processo de escolarização do estudante com deficiência. Seu olhar está direcionado para o estudante em um espaço específico: o espaço escolar. Também trará reflexos para a vida do estudante, mas, diferentemente do olhar clínico, seu âmago é o estudante no contexto escolar.

### 3.5.5. O ensino de LIBRAS, em LIBRAS e a interlocução em LIBRAS

É necessário ainda explicitarmos o trabalho específico desenvolvido para o, estudante com surdez usuário de LIBRAS. Para os estudantes com deficiência auditiva e surdez o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncional se divide em dois:

- O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (área do conhecimento que se constitui um desafio para esses estudantes), realizado no contraturno escolar e conduzido pelo professor de Educação Especial;

- O ensino de LIBRAS e em LIBRAS, conduzido também no contraturno escolar, porém pelo professor de Educação Especial – interlocutor de LIBRAS.

É importante compreendermos que nem todas as crianças com deficiência auditiva ou mesmo surdez irão prescindir da inserção da LIBRAS para comunicação, mas para além da comunicação interpessoal, a linguagem tem um papel importante ao permitir que a criança compreenda conceitos, organize o pensamento.

Assim, o ensino de LIBRAS e em LIBRAS é ofertado a todos os estudantes com deficiência auditiva e surdez,tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Para alguns, de acordo com sua condição auditiva, a LIBRAS passará também a ser sua primeira língua, passando a ser utilizada em todos os momentos.

Para outros, como é o caso de alguns estudantes com deficiência auditiva leve, que desenvolvem a linguagem oral, a LIBRAS será importante como apoio complementar para a elaboração de conceitos, e, de acordo com a necessidade da criança, poderá ou não passar a ser utilizada em sua comunicação diária. Não há como determinar para quem a LIBRAS será complementar e para quem será essencial, assumindo o status de língua padrão, daí o compromisso de inserir seu ensino a todos esses alunos, desde a educação infantil.

Durante o ensino de LIBRAS, o professor de educação especial – interlocutor de LIBRAS atuará ensinando os sinais, a posição das mãos, a gramática da LIBRAS. Trabalhará ainda no que chamamos de ensino EM LIBRAS, retomando alguns conceitos desenvolvidos na sala de aula comum e que possam não ter sido apropriados adequadamente pelo estudante. Através do uso da LIBRAS associada ainda a outros recursos visuais (vídeos, experiências, gravuras, mapas, etc.), o professor ajudará a criança a compreender esses conceitos.

Cumpre dizer ainda que o professor de educação especial – interlocutor de LIBRAS[93] atua em duas frentes:

[93] De acordo com a Lei Complementar nº 210/2017, que dispõe sobre a criação do cargo de professor de educação especial- interlocutor de LIBRAS e altera outros dispositivos do Estatuto do Magistério, para provimento do cargo é necessário Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ou licenciatura plena em Pedagogia com certificado de proficiência em LIBRAS obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação.

- Por 06 horas trabalhará na sala de recursos multifuncionais, com estudantes com deficiência auditiva e surdez que estudam no outro turno, ensinando a LIBRAS;
- Por 22 horas trabalhará na sala comum do aluno com surdez que já seja usuário de LIBRAS, fazendo a interlocução entre o professor da sala comum e o aluno com surdez.

É importante esclarecer que não utilizamos a denominação “intérprete de sinais” para esse segundo momento, por entendermos que, dadas as características da faixa etária com a qual trabalhamos (crianças da educação infantil e do ensino fundamental I), não bastará fazer a “tradução” em LIBRAS. Entendemos que esse professor precisará participar e interagir no ato linguístico, compreender o que a criança entendeu ou não, buscar outras formas de explicar alguns conteúdos curriculares para este estudante, caso a explicação do professor da sala comum, “traduzida” para o estudante não tenha sido suficiente.

Além disso, procuramos manter o mesmo professor para atuar na interlocução da sala de aula comum e no trabalho da sala de recursos multifuncional para que, compreendendo as necessidades do estudante na sala comum, o trabalho no AEE possa ser direcionado da melhor forma.

Outro trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial- interlocutor de LIBRAS é o que denominamos “ESCOLA BILÍNGUE”.

Tal projeto, iniciado em 2011, visa a ensinar LIBRAS aos demais alunos ouvintes das salas onde há estudantes com surdez. Este trabalho é realizado uma vez por semana, com duração de cerca de 50 minutos. Entendemos que essa ação é importante para que as crianças possam também conversar em LIBRAS com o estudante com surdez, favorecendo o relacionamento entre as crianças. Outrossim, há de se compreender a necessidade de difundir a LIBRAS como uma Língua Brasileira, que precisa ser de conhecimento de todos e não apenas da pessoa com surdez, para que efetivamente essas pessoas possam participar dos diferentes espaços sociais.

### 3.5.6. Metodologia De Ensino: Procedimentos Didáticos Nas Salas De Recursos Multifuncionais

Uma vez estabelecido quais serão os objetivos e os conteúdos que podem ser desenvolvidos na sala de recursos multifuncionais para que o estudante consiga participar e apropriar-se dos conteúdos escolares na sala de aula comum; analisadas as necessidades, habilidades e potencialidades do estudante, é importante pensar que metodologia e estratégias serão utilizadas para alcançar tais objetivos.

Conforme nos aponta Martins (2012),todo trabalho pedagógico deve fundamentar-se na tríade “forma - conteúdo - destinatário”, uma vez que não é possível decidir sobre o conteúdo de ensino apartado da forma de ensinar e sem considerar o destinatário do ato educativo.

Tal preceito deve fundamentar a prática pedagógica na sala de aula comum, como também a sala de recursos multifuncionais. Quais as necessidades que o estudante apresenta? Quais as habilidades que manifesta e que podem ser intensificadas, de maneira a permitir formas alternativas de aprender? Que habilidades ainda não foram consolidadas, mas que se apresentam dentro da zona de desenvolvimento iminente?

Enfim, conhecer a criança é condição *sine qua non* para eleger, entre os objetivos e conteúdos próprios do AEE, quais serão necessários para auxiliar o estudante e, simultaneamente, pensar quais as melhores estratégias para prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, porém, faz-se necessário também considerar que ações e operações serão realizadas para que o estudante incorpore efetivamente os instrumentos culturais transmitidos.

A esse respeito, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) apontam que

> A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada *ensinar*, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”. (MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 13)

Entendemos que, ao falar da metodologia de ensino, não há “receitas prontas e universais” que possam atender satisfatoriamente à totalidade de elementos envolvidos na atividade educativa, porém, por outro lado, acreditamos na necessidade de apontar caminhos, de explicitar alguns passos importantes a serem desenvolvidos que podem auxiliar os professores a direcionar seu fazer pedagógico.

A abordagem da pedagogia histórico-crítica aponta alguns elementos essenciais do ato educativo a fim de que alcance a efetiva apropriação do conhecimento pelo estudante. Não se trata de “passos” sequenciados e estanques, mas elementos que estarão relacionados em todo o decorrer do ato educativo, sendo eles: mediação da prática social como ponto de partida e de chegada, e seus momentos intermediários de problematização (que se impõe primeiro aos professores, ao identificarem os problemas da prática social que exigem uma resposta da educação); instrumentalização (apropriação dos conteúdos de aprendizagem); e catarse (incorporação dos conhecimentos à prática social).

Destarte, na atuação do professor nos atendimentos da sala de recursos multifuncionais, principalmente para estudantes da pré-escola, ensino fundamental e EJA, consideramos como pertinentes alguns procedimentos didáticos que destacamos a seguir, a fim de que os objetivos sejam atingidos.

**Apresentação do tema a ser estudado:** a partir de uma pergunta que incite uma situação-problema, estimular que os estudantes manifestem o que já sabem e o que querem saber sobre o tema; apresentar hipóteses sobre o assunto, como percebem o assunto em sua realidade objetiva. Nessa apresentação, o professor junto com o(s) estudante(s) farão o registro da situação-problema, das hipóteses dos estudantes, seja em cartazes ou mesmo no caderno.

Entendemos que, assim como ocorre na sala comum, é imprescindível mobilizar o estudante para uma nova aprendizagem. Salientamos que, mesmo considerando que é o professor que irá instigar para um novo tema a ser estudado - uma vez que o ensino não pode restringir-se aos interesses dos estudantes - todavia, é preciso provocar o interesse. Conforme aponta Pasqualini

> No arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica entende-se que o professor não pode ficar refém dos desejos, interesses e necessidades imediatos trazidos pela criança, sob pena de empobrecimento da experiência escolar. Mas, ao mesmo tempo, o desejo, o interesse, a necessidade são elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Isso porque a aprendizagem é um fenômeno que envolve o sujeito como um todo, ou seja, um processo

> afetivo-cognitivo, que mobiliza processos intelectivos em unidade com emoções e sentimentos. Trata-se, então, de instigar o desejo, provocar o interesse, produzir a necessidade pelo novo. (PASQUALINI,2016,p. 65).

Para além de mobilizar interesses, esse momento também é importante para compreender o grau de complexidade da compreensão do estudante sobre os conceitos a serem trabalhados a fim de que, conhecendo as representações mentais dos estudantes, o ensino possa ser organizado de maneira a superar percepções imediatas, representações particulares da realidade e dirigindo-se à construção de conceitos que permitam aos estudantes uma análise mais elaborada/científica do real. Conforme apontam Marsiglia, Martins e Lavoura (p. 21), citando Vygotsky,

> o pensamento se desenvolve nos indivíduos ao longo da história de apropriação de signos que lhe é legada por meio de ensino, sobretudo na escola, pressupondo mudanças qualitativas nas estruturas de generalização que pautam a formação de conceitos. (...) há que se levar em conta, então, que existe uma diferença qualitativa entre o que sejam abstrações sob a forma de representações verbais e o que sejam os conceitos propriamente ditos. As representações subjugam-se ao real, sensível e experimental do sujeito, assentando-se sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, **suplantar o sensível em sua particularidade tendo em vista captar os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica**. (p. 21)

**Estabelecer os passos que irão seguir para resolver a situação - problema:** onde poderão buscar informações? Como realizar pesquisas? Fazer estudos, entrevistas e experimentos sobre o assunto. Nesse momento, o professor irá direcionar o grupo, apontando o que precisam estudar, onde irão buscar as informações de maneira mais adequada, utilizando de maneira sistemática a estratégia de comparar ideias, formular dúvidas e sínteses dos temas.

Importa compreender que, em se tratando principalmente de estudantes com deficiência, que, em função da vivência e internalização de preconceitos sociais, acabam por estabelecer uma relação passiva com o aprender, sempre esperando do outro a resposta a um problema, ou esperando do outro que lhe diga o que fazer, é necessário utilizar estratégias que fomentem a participação ativa do estudante.

Assim, os procedimentos didáticos na sala de recursos, para além de auxiliar o estudante a utilizar os conhecimentos trabalhados em sua vida escolar e vida diária, também requer o desenvolvimento de uma atitude atuante diante do aprender. A

atitude do professor – ao mobilizar no estudante conhecimentos e estratégias já utilizadas anteriormente, bem como exercitar a atividade de ler e atribuir significado, de pesquisar, de entrevistar adultos ou outros estudantes comparando respostas, desenvolvendo argumentações lógicas, formulando pequenas sínteses –é exemplo de procedimentos intencionais e sistemáticos necessários para que se possibilite ao estudante com deficiência o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

**Finalizar o estudo:** comparar as hipóteses iniciais com as informações que obtiveram, fazer o registro das atividades que realizaram e do que aprenderam sobre a temática, compartilhar o que aprenderam, o que pode ocorrer através de e-mails para outras salas de recursos, apresentação para outras turmas da sala comum da própria escola, postagem em blog, elaboração de cartazes ou livros, filmagens, dentre outros.

Todo tema estudado tem um fim provisório. Provisório, pois a aprendizagem não ocorre de maneira linear, mas em espiral, cada vez aprofundando-se mais. Porém, as finalizações, pequenas sínteses, sejam elas visuais, orais, escritas etc., permitem ao estudante apropriar-se de forma mais adequada saquilo que foi aprendido, uma vez que exercita a memória, o registro, o fazer uso de diferentes tecnologias para relacionar-se com o conhecimento.

Entendemos que tais procedimentos didáticos podem auxiliar o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada na sala de recursos multifuncionais, estabelecendo uma sequência didática intencional e sistemática ao trabalhar com os conteúdos próprios do AEE.

Destacamos que, diferentemente da sala de aula na qual os conteúdos curriculares estão previamente estabelecidos, na sala de recursos multifuncionais os conteúdos escolares serão meios para que se desenvolvam as habilidades necessárias. Os conteúdos a serem desenvolvidos são definidos individualmente, ou para pequenos grupos, considerando as necessidades e especificidades de cada estudante.

A fim de exemplificar, tomemos o objetivo do AEE em inserir a comunicação alternativa e aumentativa – CAA – para uma criança que não se expressa verbalmente. Ensinar a criança a entender o que as figuras pictóricas estão representando, entender que poderá utilizar as figuras para dizer o que pensa, o que sente ou o que quer, não pode ocorrer de maneira solta, descontextualizada. É preciso

que se criem contextos comunicativos, a partir de temas pré-selecionados pelo professor, envolvendo não apenas as situações de vida prática, mas também os conteúdos escolares. Será necessário que esta criança aprenda não apenas a utilizar a CAA, mas a utilizá-la para se comunicar com outras pessoas, para interagir com o conhecimento, para expressar suas ideias, representações e conceitos. No contexto da discussão acerca da temática apresentada pelo professor, a criança fará uso da CAA, aprendendo além dessa estratégia de comunicação, que também pode falar o que pensa, ou o que sabe ou o que aprendeu sobre assuntos acadêmicos e escolares.

Cumpre destacar também que, além desse procedimento didático, o atendimento na sala de recursos segue ainda uma rotina com outras atividades escolhidas conjuntamente pelo professor e estudantes, que considera a especificidade da faixa etária e as necessidades e especificidades de cada estudante. Entendemos que a rotina do atendimento de berçário e maternal, dadas as características da faixa etária, diferem grandemente daquela desenvolvida na pré-escola e no ensino fundamental e EJA. Descreveremos abaixo a síntese dessa rotina.

**I- Rotina dos atendimentos no berçário e maternal:**

- Exploração do percurso da sala regular para a sala do atendimento (no caso de estudantes atendidos no horário em que estão na escola).
- Cantigas iniciais de rotina.
- Atividades psicomotoras.
- Atividade de estimulação das percepções sensoriais.
- Atividades de representação simbólica: imitação, brincadeiras de faz de conta, desenho, pinturas.
- Atividades específicas para inserção da tecnologia assistiva.
- Hora da história e despedida.

**II- Rotina dos atendimentos na pré-escola e ensino fundamental:**

-Roda da conversa.
-Organização do cartaz móvel com a rotina diária.
-Calendário de palitos.
-Atividades do projeto.
-Jogos de mesa pedagógicos.

-Atividades de Representação Simbólica.

-Hora da história;

-Hora do computador;

-Avaliação final com as crianças.

**III- Rotina dos atendimentos na sala de recursos para estudantes da EJA:**

-Por se tratar de jovens e adultos,os atendimentos na sala de recursos multifuncionais para esses estudantes apresenta uma rotina diferente, voltando-se principalmente para a roda de conversa, e atividades escolhidas pelos estudantes, com referência nos interesses e necessidades da vida adulta.

-Para cada adulto, é analisado seu contexto, suas necessidades de vida prática, dificuldades em relação aos conteúdos curriculares.

-A ênfase recai sobre as estratégias de inserção e utilização de recursos de tecnologia com uso do celular, de acessibilidade do computador, como buscar informações utilizando as mídias digitais, fundamentais para que possam se apropriar não apenas dos conteúdos próprios da sala de recursos, mas também aproximar -se das necessidades da vida adulta.

No anexo II explicaremos melhor cada um desses momentos da rotina para educação infantil e ensino fundamental e como se relacionam aos objetivos e conteúdos próprios da sala de recursos multifuncionais.

Cumpre destacar ainda uma questão polêmica quando discutimos o papel do AEE: é papel do AEE alfabetizar?

Alfabetização é conteúdo curricular, de responsabilidade da sala de aula comum. Por conseguinte, não cabe ao AEE substituir o papel da sala comum ou tampouco funcionar como uma “aula de reforço”, retomando atividades que cabem ao outro espaço.

Todavia, durante toda a realização das atividades na sala de recursos multifuncionais, a leitura e escrita serão instrumentos de mediação para que consigam se apropriar de outras habilidades e conhecimentos.

Entendemos que a leitura e escrita colaboram, enquanto instrumentos simbólicos, para o desenvolvimento de processos mentais, e, além disso, podem servir como meio, como pano de fundo, para o ensino de outras habilidades e conhecimentos específicos da sala de recursos multifuncionais.

Assim, há atividades da sala de recursos multifuncionais em que a leitura e escrita são utilizadas como instrumentos simbólicos para desenvolver os processos mentais, como, por exemplo, o uso do nome como forma de reconhecer/identificar seus pertences; o uso da escrita como recurso mnemônico durante atividades de entrevistas ou mesmo para o registro dos conhecimentos trabalhados; o uso de cartazes com figuras pictóricas e escrita para estabelecer a rotina do atendimento e, consequentemente, desenvolver sua organização espaço-temporal etc.

Além desses aspectos, na sala de recursos multifuncionais a escrita pode e será utilizada como meio para o desenvolvimento de outras habilidades, tais como: ensinar a utilizar o leitor de tela do Windows; ensinar o braile; a estruturação de frases e texto para alunos com surdez; a coerência textual para alunos com deficiência intelectual; enfim, a escrita será utilizada como mais um instrumento a favor do desenvolvimento da autonomia e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Queremos dizer, portanto, que durante todos os atendimentos, embora a alfabetização não seja um objetivo específico da sala de recursos multifuncionais, o uso funcional da escrita é enfatizado.

### 3.5.7. O Serviço De Itinerância E O Trabalho Colaborativo Com A Escola

Além do atendimento ao estudante realizado nas salas de recursos multifuncionais, o AEE realiza ainda outro serviço importante, que compõe a atuação do professor de Educação Especial: o serviço de itinerância.

O serviço de itinerância constitui-se de um serviço de orientação ao professor da sala comum, envolvendo discussões que possibilitam utilizar o conhecimento do AEE, acerca dos serviços e recursos complementares para auxiliar o trabalho na sala de aula comum, apontando a necessidade de revisão de conceitos, práticas e metodologias que envolvem todo o fazer pedagógico da escola de maneira a promover o ensino e aprendizado adequado também aos estudantes com deficiência.

A Resolução nº 04/2009 doCNE/CEB, em conformidade com a Política de Educação Especial, estabelece a função do AEE e atribuições do professor de sala de recursos multifuncionais. No que se refere às atribuições do professor do AEE, a Resolução estabelece em seu artigo 13:

> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

> necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.
> II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.
> III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais.
> IV – **Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade** dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na **sala de aula comum** do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.
> V **– Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais** na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade**.**
> **VI – Orientar professores e famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.
> VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
> **VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum,** visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/2009 grifo nosso)

Conforme pode ser observado nos grifos acima, as atribuições do professor de Educação Especial excedem o trabalho na sala de recursos multifuncionais, exigem um olhar para a sala de aula comum e um trabalho colaborativo com os demais professores e gestores.

É imprescindível que o professor de Educação Especial conheça e acompanhe o trabalho realizado com o estudante na sala de aula comum, a fim de contribuir com orientações para a efetivação de uma prática pedagógica que atenda à necessidade também dos estudantes com deficiência. Para tanto, sua jornada de trabalho prevê tanto momentos de atuação direta com os estudantes, como também momentos de trabalho pedagógico em que o estudante estará em relação com o professor da sala comum.

Destacamos que a jornada de trabalho do professor de Educação Especial é composta de 42 horas semanais[94] e está organizada da seguinte maneira:

[94] A jornada de trabalho de todos os professores está prevista no Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei Complementar nº 79/99 (disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=3&a=1999&n=79&c=) e na Lei Complementar nº 210/2017, que alterou a nomenclatura e os requisitos para o cargo de professor de Educação Especial, adequando-a à Legislação Federal vigente (disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=3&a=2017&n=210&c=) Acesso em: 29 jul. 2020.

- 28 horas de interação com os educandos, sendo 24 horas em atendimento em sala de recursos multifuncionais e 04 horas de visita de observação ao estudante durante o período de aula na sala comum;
- 14 horas de atividades pedagógicas, divididas em:

- 06 HTPC (horas de trabalho pedagógico coletivo), das quais 03 horas realizadas juntamente com os demais professores da sala comum da escola, e 03 horas com todos os professores de Educação Especial (reuniões dirigidas e coordenadas pela coordenadora pedagógica da SEDUC, responsável técnica pelo AEE e pela orientadora pedagógica de Educação Especial);

- 02 HTP (horas de trabalho pedagógico), que o professor realiza na escola, com atividades individuais de planejamento, estudo, reuniões com famílias e/ou especialistas, preparação de recursos etc.;

- 06 HA (hora atividade em local de livre escolha), horas destinadas também ao planejamento, estudo, preparação de recursos etc., que o professor realizará na escola, em sua casa ou outro local que considerar mais adequado.

Entre os diferentes momentos da jornada do professor, destacamos a importância das 04 (quatro) horas semanais destinadas à realização de **visitas de observação na sala comum,** uma das modalidades de atendimento ao estudante que também compõe o serviço de itinerância[95].

A observação do estudante em sala de aula comum é condição para que o professor de Educação Especial possa perceber em que medida as necessidades do estudante estão sendo atendidas dentro do contexto da aula, quais oportunidades de aprendizagem lhe estão sendo ofertadas e, a partir dessa verificação, pontuar o que precisa ser discutido em relação ao caso e orientar os professores e gestores nos procedimentos pedagógicos a serem adotados para possibilitar o aprendizado.

Importante ressaltar que é a sala comum (e não a sala de recursos) o *locus* principal de todo processo de inclusão escolar, o que justifica nossa ênfase no trabalho colaborativo a ser estabelecido entre professores, professores de Educação Especial e gestores escolares, seja nos momentos de estudo de caso, elaboração dos planos de atendimento (da sala comum e da sala de recursos), elaboração do Projeto Político

[95]Denominamos como *serviço de itinerância* tanto o atendimento realizado pelo professor de Educação Especial aos estudantes do berçário e maternal (que é realizado na escola da própria criança, mesmo que não haja espaço físico específico para realizar o atendimento), como também apoio e suporte ao professor da sala comum, efetivado através das visitas de observação nas salas comuns dos EPAEEs- estudantes público-alvo da educação especial.

Pedagógico da escola, seja nos momentos semanais de HTPC. Entendemos que os estudantes com deficiência, assim como todos os demais estudantes, têm direito ao acesso ao saber sistematizado previsto no currículo escolar e que o Atendimento Educacional Especializado (efetivado na sala de recursos multifuncionais), embora muito importante, **é meio** para que possamos alcançar nossa finalidade maior: a garantia de oportunidades que permitam também a esses estudantes se apropriar do saber sistematizado.

Durante suas visitas de observação às escolas, os professores de educação especial não atendem diretamente ao estudante, pois entendemos que esse atendimento deve ocorrer no período inverso ao da sala comum, na sala de recursos multifuncionais.

Nos momentos de visitas de observação, o objetivo é:

- acompanhar o trabalho do professor com os estudantes e as mediações realizadas entre professor - conhecimento e estudante;

- avaliar se há obstáculos ao processo de aprendizagem do estudante e buscar alternativas para sua plena participação;

- analisar em que medida há a necessidade de recursos de acessibilidade e/ou a inserção de recursos de tecnologia assistiva ou mesmo se há necessidade de implementar melhor sua inserção;

- analisar se as atividades propostas promovem a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, se promovem o relacionamento com os demais estudantes;

- oferecer informações específicas e necessárias que possam ajudar a reorganizar o ensino de maneira a promover a aprendizagem do estudante na sala comum.

Desse modo, a partir da observação periódica, o professor de Educação Especial conhece o desempenho do estudante, as propostas e atividades desenvolvidas na sala e terá melhores condições de realizar orientações pertinentes ao estudo do caso junto ao professor da sala comum.

Consideramos oportuno explicitar nossa compreensão acerca do **trabalho colaborativo** entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum.

Conforme já citamos anteriormente, a inclusão refere-se sobretudo à ideia de uma escola que promova a aprendizagem de todos/as. Para tanto, no que se refere

aos estudantes público-alvo da Educação Especial, entendemos que o apoio da Educação Especial é fundamental enquanto área de conhecimento voltada a identificar e eliminar as barreiras que estejam impossibilitando ou dificultando o processo de escolarização do estudante, inserindo, quando necessário, recursos e estratégias que possam atender às especificidades de determinadas condições humanas. Porém, também entendemos que é o professor da sala comum quem tem a responsabilidade de reconsiderar e rever sua prática pedagógica, a partir desse trabalho de reflexão conjunta.

Não é admissível, portanto, que o professor de educação especial se coloque numa posição de “detentor do saber”, de “sabe-tudo” em relação ao estudante com deficiência e assim determinar ao professor o que deve ou não deve fazer em sala de aula. Entendemos que tal postura não emancipa ninguém, e temos por objetivo que os professores da sala comum a partir de seus diferentes saberes, de seus estudos, de discussões conjuntas, construam conhecimentos que lhes permitam ser capaz de construir práticas pedagógicas adequadas, que permitam a todos/as a apropriação do saber sistematizado.

De acordo com Saviani (2016, p. 71), há diferentes saberes implicados na formação do educador (saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular), e tais saberes são provenientes tanto da experiência de vida como de processos sistemáticos de construção do conhecimento. Todos esses saberes têm sua importância, e o conjunto desses saberes deve ser mobilizado e articulado pelo educador em sua prática de acordo com o objetivo pedagógico de promover o desenvolvimento do educando.

Assim, acreditamos que é no diálogo, na discussão sobre o que é necessário, no estudo conjunto, na busca conjunta de estratégias pedagógicas em que cada um pode contribuir com o que sabe, que esse movimento acontece e que ocorre a formação continuada dos professores da sala comum.

Após a visita de observação, durante os momentos de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo –, o professor de educação especial apresentará suas observações e ponderações para que juntos, professor de educação especial, professor da sala comum, orientador pedagógico e diretor de escola analisem as situações-problema e busquem alternativas.

Cabe ao orientador pedagógico, em conjunto com o professor de Educação especial, definirem ainda se a discussão será restrita ao professor da turma à qual pertence o estudante ou se a discussão será estendida a todos os professores da escola, promovendo, assim, uma formação continuada também para os demais professores e enriquecer o estudo do caso, haja vista que outros professores poderão contribuir com seus saberes para pensar em outras estratégias de ensino que podem ser adotadas.

Nas discussões conjuntas, também há de se lembrar:

- os combinados e aquilo que cada professor ficará responsável por realizar precisam ser registrados, de maneira que possam servir como referência para análise posterior do trabalho realizado e, ainda, sistematizar essa vertente da formação continuada.

- a importância das atividades oferecidas para as crianças com deficiência não deve ser simplificada; devem ser atividades que permitam diferentes níveis de atuação.

- em caso de crianças com limitações e comprometimentos muito significativos, a ponto de não se beneficiarem das atividades propostas para os demais estudantes, ainda assim é fundamental que as atividades específicas estejam dentro da proposta temática oferecida para a turma e que não impeçam o estudante de realizar as atividades que os demais estejam realizando.

- as atividades mais produtivas geralmente são aquelas que estão contextualizadas de modo que a criança possa participar de maneira ativa, desenvolvendo sua capacidade de ouvir, de argumentar, de perceber diferentes ponto de vista.

- a organização de momentos de trabalhos de dupla, trio ou pequenos grupos deve permitir ainda que as crianças possam usar suas habilidades mais desenvolvidas e que possamser ajudadas por aquelas que têm maiores conhecimentos. Cumpre lembrar que as crianças precisam ser ensinadas a trabalhar em grupo, a ouvir o outro, a aceitar as ideias do outro, a dividir tarefas, e tal aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas depende da intervenção e mediação direta do professor.

Neste momento de troca e diálogo, é fundamental que a equipe gestora da escola – diretor, orientador pedagógico – também participe, contribua com suas

considerações e conhecimentos, acompanhe os combinados realizados, bem como se comprometam a dar suporte ao professor nesta empreitada.

Fundamental destacar que as discussões a serem realizadas não podem ser vistas apenas da lógica individual do estudante (centrada em sua condição pessoal, de deficiência, como, por exemplo, centrar-se na busca de atendimento clínico, reavaliação médica, orientação à família etc.), mas centrar-se principalmente na **análise da ação pedagógica**, de como mudar as estratégias da sala de aula e/ou da escola para que o estudante possa efetivamente participar e aprender.

Entendemos assim que o estudo do caso tem uma conotação que extrapola o âmbito individual do estudante: tem como foco a prática pedagógica, e deve servir ainda como um documento norteador da ação da escola, um documento que deve servir como forma de acompanhar, e registrar as ações desenvolvidas bem como seu impacto no ensino e aprendizado dos estudantes.

No tópico seguinte,explicitaremos um pouco mais a organização da escola para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 3.6. O Estudante Público-Alvo Da Educação Especial No Contexto Da Sala Comum

Conforme citado anteriormente, o AEE é um meio para que possamos promover a escolarização adequada do estudante público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum. Ou seja, é fundamental que a escola assuma seu papel diante de todos os estudantes, pensando em sua organização e estrutura de maneira a promover o acesso de todos.

Nesse contexto, é fundamental que compreendamos a necessidade de a escola explicitar seu compromisso em seus documentos, entre os quais destacamos: o Projeto Político Pedagógico e na elaboração do Plano de atendimento ao EPAEE na sala comum, através dos momentos de estudos de caso.

Cumpre destacar que diferença há entre o Plano de atendimento na sala comum e o Plano de Atendimento Individualizado. Os dois documentos devem compor o Projeto Político Pedagógico da escola, e estarem respaldados no estudo de caso pedagógico. Porém, enquanto oprimeiro refere-se ao planejamento do que será realizado na sala comum. considerando as necessidades do estudante para que consiga se apropriar dos conhecimentos da sala comum, o segundo, refere-se ao

planejamento do que será realizado em caráter complementar e suplementar na sala de recursos multifuncionais para inserir recursos, estratégias, serviços, de maneira a permitir que o estudante tenha condições melhores de acessar o conhecimento na sala comum. A seguir, discorreremos brevemente sobre cada um deles.

### 3.6.1. A atuação da escola: o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para o direcionamento da prática pedagógica nas unidades escolares. Nesse documento é que se materializam e se articulam as ideias, concepções e ações que conduzirão o trabalho pedagógico.

Desta forma, a concepção de uma Educação Especial inclusiva também deve estar materializada em tal documento, mesmo que a escola não tenha, naquele ano, matrículas de estudante público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a Educação Especial é uma modalidade transversal integrante da educação regular, direcionada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico de cada escola, uma vez que também é indicativa de qualidade social da escola:

> 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**; (...) (Resolução MEC/CNE/CEB nº 04/2009, grifo nosso)

O Projeto Político Pedagógico das escolas deverá explicitar suas concepções e ideias acerca de como a escola atenderá às diferentes necessidades e especificidades dos estudantes, como também materializar a forma como se organizará para atender especificamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial:

> Art.10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a ofertado AEE prevendo na sua organização:
> **I.Sala de recursos multifuncionais:** espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> **II.**Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> **III.**Cronograma de atendimento aos alunos;
> **IV.Plano do AEE:** identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> **V.**Professores para o exercício da docência do AEE;
> **VI.**Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> **VII.**Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CEB Nº 04/2009).

Ressaltamos que as escolas que não contam com salas de recursos multifuncionais devem explicitar em seu projeto político pedagógico para qual escola os estudantes público-alvo da Educação Especial serão direcionados para serem atendidos no AEE.

Independente da sala de recursos em que estejam matriculados, importa compreender que a prática pedagógica na sala comum deve estar voltada para promover a aprendizagem de todos/as. Tal princípio deve permear todo o Projeto Político Pedagógico da escola e materializar-se nas ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo.

Para tanto, compete ao diretor de escola e ao orientador pedagógico articular o trabalho docente a partir dos princípios, objetivos e metas estabelecidos conjuntamente no Projeto Político Pedagógico da escola: diagnosticar os principais entraves a aprendizagem, problemas e conflitos que envolvem o cotidiano escolar, as principais necessidades formativas dos docentes, e, a partir do mapeamento das principais problemáticas, envolver os docentes na busca de soluções, estabelecendo um trabalho colaborativo no qual todos possam se corresponsabilizar pelo fazer pedagógico.

### 3.6.2. Estudo de caso pedagógico e elaboração do Plano de Atendimento ao EPAEE na sala comum

Acreditamos ser importante frisar que cada estudante é um ser singular e traz características para além das orgânicas, de acordo com seu contexto econômico, social e histórico-cultural, que irão interferir no processo de ensino-aprendizado.

Dadas essas condições, entendemos que o conhecimento do estudante não se encerra na deficiência. Crianças com deficiência são antes de tudo crianças, possuem suas singularidades e especificidades, mesmo diante de uma mesma deficiência. Conhecer a criança, suas características e peculiaridades, o lugar social que ocupam, os preconceitos que vivenciam e que afetam sua condição humana, é essencial para adequar o ensino para todos/as.

Importante ressaltar que conhecer a criança é o primeiro passo para qualquer planejamento de ensino, mas o foco de toda discussão na escola deve centrar-se na seleção das melhores estratégias para possibilitar o aprendizado, considerando, para tanto, a tríade “conteúdo - forma - destinatário”, conforme já citado anteriormente.

O enfoque de uma prática pedagógica para todos/as recai, portanto, na organização do ensino, na seleção das melhores estratégias pedagógicas para cada conteúdo escolar, nas necessidades pontuais de adequação das atividades e recursos pedagógicos, considerando ainda as necessidades e especificidades de todos os estudantes a quem se destina e, entre eles, também os estudantes com deficiência.

Assim, o planejamento para todo o ano letivo deve prever também, antecipadamente, as necessidades e estratégias que melhor atenderão a todos/as, os recursos de acessibilidade que precisarão ser inseridos.

Temos ainda a preocupação de que tal planejamento considere também o trabalho conjunto com as famílias e os especialistas. É essencial o envolvimento da família, dos especialistas que atendam à criança, junto aos professores da sala comum, aos gestores escolares e ao professor de Educação Especial na tomada de decisões e implementação de diferentes ações necessárias para a vida do estudante. Dadas as dificuldades de conciliar agendas e horários, este trabalho é realizado sempre com o maior número de participantes possível. Tais discussões são realizadas durante reuniões semestrais, sistematizadas e registradas no **Plano de Atendimento na sala de aula comum** (ANEXO III).

Conforme já salientado anteriormente, o intuito desse plano, elaborado pela escola para cada um dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é materializar as discussões e ações pedagógicas que serão desenvolvidas para promover a aprendizagem do estudante. Nele constam, além da história do desenvolvimento da criança contada pela família, a forma como a família enxerga a criança e suas preocupações com a criança no ambiente escolar. Além da família, o professor da sala comum é levado a refletir sobre a criança nos aspectos da afetividade, sociabilidade, cognição, linguagem, motricidade e aspectos sensoriais, elencando habilidades e potencialidades das crianças e analisando suas dificuldades a partir das quais deve levantar possibilidades para a superação dos problemas. A partir desta análise inicial, são elaboradas metas a curto, médio e longo prazo pelos diferentes envolvidos. Cada um dos setores – professor da sala comum, professor de Educação Especial, família e especialistas – é levado a refletir e propor ações que cada qual, em sua área de atuação, desenvolverá ao longo do ano/semestre para superar as situações-problema apresentadas, bem como os resultados esperados diante das intervenções.

Com este plano, o professor da sala comum terá subsídios que o ajudarão, inclusive, a avaliar o desenvolvimento da criança ao longo do ano letivo, a partir do que foi planejado para possibilitar o acesso da criança ao currículo comum.

Importante lembrar que a intenção do ensino (escolarização) para os estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como para os demais estudantes, é permitir que a criança possa apropriar-se do currículo escolar, de maneira que os conhecimentos historicamente produzidos possam ser apropriados e possibilitar uma nova maneira de interagir com sua realidade objetiva.

Vygotsky (1995) confere uma grande relevância do domínio da cultura para o processo de desenvolvimento humano, uma vez que, para o autor, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir da internalização do processo de utilização do signo para mediar a relação com a realidade. Para ele, o conjunto das relações sociais transportadas ao interior do indivíduo forma a estrutura social da personalidade e o desenvolvimento cultural do psiquismo:

> [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. (VIGOTSKY, 1995, p. 150).

Ou seja, entendemos que a criança transforma o que a princípio é interpsíquico (interpessoal) em intrapsíquico (intrapessoal); depende do outro e depende do conhecimento (cultura) para desenvolver suas funções psicológicas superiores, funções estas que não provêm da base biológica, mas são tipicamente humanas, sociais.

Nesse sentido, cabe pensar: como lidar quando as condições pessoais do estudante interferem/limitam a compreensão dos conteúdos escolares, ou seja, quando limitam a apropriação dos conhecimentos e, consequentemente, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Qual caminho adotar? Assumir uma adaptação curricular, eliminando objetivos, conteúdos, desenvolvendo um “currículo a parte”, específico para o estudante?

Entendemos que tal opção (adaptação curricular) comporta graves equívocos. A adaptação curricular, preconizada inclusive em documentos oficiais no país, mais ligadas ao período de integração do que de inclusão, traz à tona vários problemas de ordem ética inclusive, que listamos abaixo:

-ao definir *a priori* o que o estudante será ou não capaz de aprender, eliminamos seu direito subjetivo a ter acesso ao conhecimento;

-ao não possibilitar o acesso do estudante a conhecimentos mais elevados, estamos negando a possibilidade que o aprender com o outro, de que o conhecimento escolar é adquirido de maneira “espiral”, não linear, que as pequenas aproximações às diferentes temáticas permitem sua compreensão posterior;

-reforçamos a ideia de que o problema está no indivíduo apenas, e que o meio/ sala de aula/ escola (as atividades que os demais estudantes realizam) são inquestionáveis e que devem continuar da mesma maneira que sempre foram.

Entendemos e reconhecemos que haverá estudantes que, para acessarem o conhecimento, necessitarão de que as estratégias de ensino e as atividades propostas sejam repensadas e adequadas às suas necessidades, que, talvez, não possam ser compartilhadas com os demais. A fim de ilustrar tal situação, vamos refletir sobre o caso de uma criança cega que precise fazer uso do Braille para ter acesso à escrita. Não é admissível pensar que todos os demais da classe (que enxergam) deverão usar o braile. Nesta condição, o recurso será específico para este estudante, mas o tipo de atividade a ser realizada (responder questionário, elaborar um texto, preencher lacunas etc.) deve ser o mesmo dos demais estudantes. Cabe pensar ainda que, em

outras situações, muitas das estratégias utilizadas para possibilitar o acesso a este estudante podem ser direcionadas a todos/as. Podemos pensar em vários exemplos dessa natureza:

-o uso de mapas táteis, maquetes, imagens com relevo etc. necessários para que os estudantes cegos ou com baixa visão possam compreender as relações espaciais, também podem ser utilizados com todos os estudantes, permitindo a exploração sensorial e a melhor compreensão do conceito;

-o uso de recursos visuais, indispensável para possibilitar a compreensão de conceitos pelos estudantes com surdez, auxiliará não apenas a ele, mas a todos/as;

-o uso de estratégias como experiências científicas, demonstrações, associadas a levantamento de hipóteses e pesquisa, essenciais para que estudantes com deficiência intelectual possam compreender conceitos, aprender a argumentar, também muito auxiliam aos demais estudantes;

-o uso da calculadora para permitir que estudantes com deficiência intelectual consigam realizar as operações aritméticas também pode ser um instrumento para que os demais estudantes aprendam a ter autonomia em corrigir suas atividades

Há, enfim, inúmeras práticas e estratégias essenciais para estudantes com deficiência que podem beneficiar o processo de ensino-aprendizado de todos/as.

Ainda assim, se o comprometimento do estudante é muito significativo, entendemos que o objetivo e o conteúdo podem ser apresentados através de outras estratégias, que não sejam tão discrepantes com as atividades realizadas pelas demais crianças.

Imaginemos um estudante com deficiência intelectual em um 4º ano que não esteja alfabetizado, durante uma aula de leitura e análise textual. Se o objetivo é fazer a análise do texto, o professor pode lançar mão de estratégias como:

-solicitar a leitura em dupla,

-solicitar que um estudante faça a leitura para a classe toda,

-se os demais precisam da leitura silenciosa, auxiliar apenas ele a fazer a leitura;

-após a leitura - se os demais terão que responder questões acerca da compreensão do texto, o professor poderá ainda organizar as questões em forma de múltipla escolha em que ele possa selecionar a resposta certa a partir de referências visuais e escritas; selecionar palavras conhecidas pelo estudante e que sugerem ou não a resposta à pergunta etc.

As estratégias são muitas, porém, a maior dificuldade será se o professor não conhecer o estudante, não perceber suas habilidades e o que consegue realizar com o apoio do outro.

E como conhecer o estudante para adequar o ensino?

Para facilitar a realização desse trabalho, é fundamental que haja o estudo de caso, porém, com ênfase na reorganização dos procedimentos didáticos metodológicos. Para marcar nosso posicionamento a esse respeito, de que não se trata de estudar o estudante por si, mas conhecê-lo para adequar o ensino, utilizaremos aqui a nomenclatura “Estudo de caso pedagógico”[96].

O **estudo de caso pedagógico**, realizado nos momentos de HTPC, visa a discutir a situação de cada estudante, unindo professores da sala comum, a gestão da escola e o professor de Educação Especial. A ideia de discussão conjunta pelo grupo de professores da escola fundamenta-se na concepção de que o estudante não é apenas de um professor, mas responsabilidade de todos.

Além disso, ao discutir as possibilidades de ensino, trocar ideias e experiências, entendemos que os demais professores também desenvolvem a capacidade de conhecer o estudante, suas características e necessidades, pensar sobre elas e assim embasar-se para lidar com os demais estudantes com ou sem deficiência. Constitui-se em uma maneira de formação continuada em serviço.

Há uma preocupação em investigar de modo qualitativo, recolhendo informações sobre o estudante para reorganizar o ensino. Por não seguir uma linha rígida de investigação, o estudo de caso pedagógico permite ao professor de Educação Especial e demais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno que se torna objeto de estudo realizar intervenções e mediações pontuais perante as características do estudante e todo ambiente e situações que o cercam, atribuindo aos envolvidos responsabilidades e ações a serem tomadas que devem estar voltadas para a superação das dificuldades que o ambiente escolar impõe ao estudante, além da valorização de suas habilidades e potencialidades.

Assim, o **estudo de caso pedagógico** permite a equipe selecionar, analisar, transformar as informações, levantando hipóteses, elencar estratégias e tomar decisões, além de tornar possível a avaliação durante todo o processo, oportunizando

[96] Sabemos que o adjetivo “pedagógico” talvez não seja o mais adequado do ponto de vista semântico ou linguístico, porém, é o termo que temos utilizado para reforçar a ideia apresentada de que o estudo recai sobre o processo de ensino-aprendizado.

retomadas e mudanças de estratégias. Cumpre ressaltar que, por vezes, o estudo de caso pode ainda resultar na decisão de realizar estudos teóricos sobre determinado tema de que os professores não tenham muito conhecimento.

Dessa maneira, algumas temáticas voltadas à Educação Especial são alvo de formação continuada ao longo do ano letivo nos horários de trabalho pedagógico coletivo, possibilitando aos professores apropriação de conteúdos específicos que favorecem sua compreensão das crianças, de suas especificidades, de novas estratégias de ensino, ampliando suas possibilidades pedagógicas.

### 3.6.3. Avaliação da aprendizagem, reprovação, terminalidade específica

Outras polêmicas em relação ao estudante público-alvo da Educação Especial referem-se à avaliação da aprendizagem, à reprovação do estudante no ciclo e, ainda, ao conceito de “terminalidade específica”.

No que se refere à avaliação, é importante lembrar que o sentido primeiro de toda avaliação é adequar o ensino. O olhar cuidadoso sobre o estudante público-alvo da Educação Especial é fundamental para que se analise tanto sua trajetória individual, seu ponto de partida, as metas que foram estabelecidas, como, principalmente, que outras estratégias precisarão ser inseridas para que se alcancem outros patamares de aprendizagem. **A avaliação deve ser em relação a ele mesmo**(metas estabelecidas no Plano de atendimento da sala comum), **mas também em relação à turma:ao quanto apropriou-se dos conteúdos curriculares que tem direito a ter acesso**. Importa lembrar também que há várias formas e estratégias de se realizar a avaliação da aprendizagem, não sendo a “prova” a única forma.

Há de se compreender, porém, que, em virtude de suas condições humanas, os estudantes terão ritmos diferentes e condições diferentes de estar no mundo. Algumas crianças precisarão de tempo maior para alcançar os objetivos que outras conseguem atingir em um tempo menor; outras irão requerer outros instrumentos e recursos para que possam apropriar-se dos conteúdos escolares.

Nesse sentido, cabe compreender que o Sistema Municipal de Ensino tem por diretriz a progressão continuada[97], permitindo reprovações circunstanciais apenas no 3º e no 5º ano do ensino fundamental, fundamentando-se, porém, na preocupação de

[97]O Decreto nº 13.489/1999 institui o RECEM - Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, e o Decreto Municipal nº 21.472/2010 reorganiza o regime de progressão continuada no ciclo I do Ensino Fundamental das escolas municipais.

que este estudante também não se distancie da faixa etária em que está inserido e, simultaneamente, tenha respeitados seus ritmos e sua necessidade de maior tempo para compreensão de conceitos.

Não há critérios de avaliação específicos para o estudante público-alvo da Educação Especial, assim como os demais estudantes terão direito a um tempo a mais, se não atingirem no tempo do ano letivo, o que é esperado para aquele ano. Para efeitos de reprovação ou aprovação, os critérios a serem utilizados devem ser os mesmos dos demais estudantes.

Lembramos ainda que, no imaginário social, ainda enfrentamos dilemas que se fundamentam em visões preconceituosas ou discriminatórias em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial: *"não aprenderá mesmo, porque ficar retido?"; "demanda muito trabalho, melhor que seja aprovado",* ou *"não aprendeu os conteúdos básicos, precisa ficar no 3º ano, mesmo que tenha 14 anos", "não pode ir para o Ciclo II, pois lá os meninos são grandes, ninguém lhe dará atenção"...*

Manifestações desta natureza, que oscilam tanto para uma aprovação ou reprovação generalizada, precisam ser discutidas sob a luz do direito subjetivo do estudante tanto a poder usufruir de "um tempo a mais" no ciclo I, como também do direito de fazer parte dos dilemas de sua geração, convivendo com outros pares dentro de uma faixa etária comum, construindo sua identidade pessoal própria para cada idade.

No que se refere à terminalidade específica, prevista no artigo 59 da LDBEN 9394/96, o MEC, em seu parecer MEC/SEESP nº 14/2009, aponta a inconstitucionalidade da compreensão dessa temática, quando esta é utilizada principalmente para cercear o direito ao ensino obrigatório previsto na Constituição Federal. Todos têm o direito a frequentar o ensino obrigatório. Conclui ainda tal parecer que

> não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade. (Parecer MEC/SEESP Nº 14/2009).

Outrossim, cabe lembrar que o Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente atende apenas ao ciclo I do Ensino fundamental, e, ainda que, se tal

terminalidade não fosse inconstitucional, caberia sua discussão ao fim do ensino fundamental e não ao meio do ciclo.

Para finalizar tal discussão, cumpre recuperar a Declaração de Salamanca, ratificada pelo Decreto Federal 3.956/2001, que conceitua “discriminação” em seu Artigo I:

> 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência
> O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda **diferenciação, exclusão ou restrição** baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o **efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício** por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.
> Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, **desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade** dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.” (DECRETO FEDERAL Nº 3.956/2001).

Conforme pode ser observado, há de se tomar o cuidado ao buscar diferenciações direcionadas ao trabalho com estudantes com deficiência de maneira a não incorrer em atitudes discriminatórias, que possam não ter o propósito, mas que podem ter o efeito de impedir ou anular seus direitos humanos.

No que tange à avaliação, lembramos ainda a importância de considerar diferentes instrumentos, principalmente quando as limitações impostas pela deficiência não permitam perceber o que o estudante aprendeu pelos instrumentos a serem utilizados pelo professor para avaliar os demais estudantes. Como exemplo, imaginemos que na sala de aula o professor solicite ao estudante que desenhe o trajeto de casa até a escola, ou mesmo de características de seus lugares de vivência, como uma forma de avaliar seu conhecimento sobre o espaço em que vive. Se nesta sala tivermos um estudante com deficiência visual, será preciso pensar que outros instrumentos poderão ser utilizados para avaliar o que aprendeu: relato oral? Representação com uso de maquete? E se nesta mesma sala houver um estudante com deficiência intelectual sem linguagem oral, cuja representação gráfica esteja na fase da garatuja. Como avaliar suas aprendizagens sobre o tema? Apresentar diferentes imagens para que aponte, conforme solicitação do professor? Apresentar

uma maquete, pedindo a ele que compare os objetos representados com outras imagens?

Enfim, da mesma forma que as estratégias de ensino, os instrumentos de avaliação de um estudante com deficiência também precisam ser pensados considerando suas habilidades, potencialidades e dificuldades. Não há como prever qual instrumento será mais adequado para cada estudante, tendo em vista que cada estudante apresenta características específicas. Importa compreender, porém, que o professor da sala comum contará com o apoio do professor de educação especial para pensar tanto sobre as melhores estratégias de ensino como também sobre os melhores instrumentos de avaliação.

### 3.6.4. O profissional de apoio escolar – cuidador

Algumas crianças com deficiência que apresentarem limitações significativas para a realização de atividades de vida diária – como alimentação, higienização, locomoção – precisarão de um apoio específico que nem sempre poderá ser ofertado pelo professor da sala comum. Para esse apoio, quando há necessidades dos estudantes que os profissionais já existentes na escola não conseguem atender, a Secretaria Municipal de Educação, mediante solicitação da escola e análise da equipe técnica, disponibiliza um profissional de apoio escolar para auxiliar a escola no atendimento ao estudante.

A primeira regulamentação interna acerca da inserção desse profissional ocorreu em 2005, por meio de uma Resolução, que denominava esse profissional como “tutor”. Porém, em 2016, após a publicação do Estatuto da pessoa com deficiência, Lei Federal 13.146/2015,foi elaborada uma nova Resolução e sua denominação foi alterada para “profissional de apoio escolar – cuidador”.Cumpre destacar que atualmente essa Resolução de 2016 encontra-se em análise para sua revisão.

É importante definir qual é o apoio pelo qual esse profissional de apoio escolar -cuidador é responsável. A Lei Federal nº 13.146 de 2015, em seu artigo 3, inciso XIII, define a função do profissional de apoio escolar:

> *XIII – profissional de apoio escolar – pessoa que exerce atividade de* ***alimentação, higiene e locomoção*** *do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino que se fizer necessária, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.*

Para muitos casos de estudantes com deficiência, a inserção do profissional de apoio escolar – cuidador é condição essencial e ainda para atender ao preconizado na referida lei em seu artigo 27: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Porém, é fundamental compreender que o papel do profissional de apoio escolar–cuidador é de caráter de apoio para atividades de vida diária e,sobretudo, que este profissional não exerce função pedagógica, que é de responsabilidade do professor da sala comum. É o professor que irá planejar e conduzir todo o trabalho educativo. No entanto, dependendo das necessidades da criança, o profissional de apoio escolar–cuidador poderá atuar como colaborador, desde que orientado e monitorado pelo professor da sala comum.

A esse respeito, percebemos que ainda há muita confusão, que extrapola o âmbito escolar. Há famílias que, até mesmo por estabelecerem uma relação de superproteção com as crianças, passaram a entender que toda e qualquer criança com deficiência precisaria de um profissional de apoio escolar–cuidador. Também por parte das escolas, muitas vezes percebemos esse equívoco: acreditam que toda criança com deficiência precisará de um cuidador, por atribuir a esse profissional uma função de “acompanhamento pedagógico”, de um “auxiliar docente”.

Tais compreensões são equivocadas uma vez que estabelecem *a priori* uma “diferenciação pela deficiência” que pode ainda exercer o efeito inverso: restringir a participação e a interação entre as crianças, criar dependências, uma vez que, ao ter o tempo todo um adulto ao seu lado, poderá não desenvolver sua autonomia e ainda interferir negativamente em sua identidade pessoal, marcada pelo protecionismo excessivo, pela crença da incapacidade. A inserção de um profissional de apoio escolar-cuidador que exercesse também uma função de “auxiliar docente”, só não seria discriminatória se a atuação desse profissional se voltasse para o apoio a todas as crianças da sala de aula, com e sem deficiência, assim como ocorre em algumas escolas da rede particular de ensino. Por enquanto, dada as condições financeiras e administrativas, tem sido inserido o profissional de apoio escolar – cuidador para as funções determinadas no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Em nossa rede de ensino, poderão ser designados para exercer a função de profissional de apoio escolar–cuidador: professores ou educadores infantis

readaptados, desde que o motivo da readaptação não interfira na função designada; educadores infantis; estagiários de Pedagogia contratados pela SEDUC; outros cargos, considerando as especificidades da função, ouvida a equipe de técnicos da Coordenadoria de Gestão Educacional – CGE.

Cumpre destacar ainda que a atuação deste profissional é acompanhada sistematicamente pela equipe escolar (diretor de escola, orientador pedagógico, professor da sala comum e professor de educação Especial) a fim de que se analise se a ações desenvolvidas permitiram o máximo de desenvolvimento e autonomia dos estudantes e, ainda, se a necessidade inicialmente apresentada pelo estudante ainda se mantém.

### 3.6.5. O professor de Educação Especial – interlocutor de LIBRAS e o projeto “Escola Bilíngue”

Além do profissional de apoio escolar– cuidador, outro apoio que a escola poderá contar é com o professor de Educação Especial-interlocutor de LIBRAS. A criança com surdez usuária de LIBRAS, para além de aprender a LIBRAS na sala de recursos multifuncionais no contraturno escolar, precisará ainda do apoio do interlocutor durante as aulas na sala de aula comum.

Cumpre esclarecer que o Ensino da LIBRAS para estudantes com surdez na escola comum está respaldado pela Lei Federal nº 5.626/2005, e recentemente reiterado pela Lei Federal nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei Federal nº 13.146/2015, no que tange a LIBRAS, estabelece:

-o conceito de comunicação (artigo 3º, inciso V: forma de interação dos cidadãos, que abrange, entre outras opções, as línguas, incluindo a Língua Brasileira de Sinais);

-a obrigatoriedade da oferta de educação bilíngue para pessoas com surdez, em escolas, classes bilíngues ou escolas inclusivas (art. 27, inciso IV).

Assim, a fim de atender à legislação vigente e, ainda, possibilitar a difusão da Libras e a maior comunicação entre crianças surdas e ouvintes, é necessária a inserção do professor de educação especial–interlocutor de Libras, que auxilie a criança a compreender os conceitos e conteúdos escolares em sua língua materna, durante o período das aulas regulares.

Conforme citado anteriormente ao falarmos da atuação do professor de Educação Especial – Interlocutor de LIBRAS na sala de recursos multifuncionais, dadas as características da faixa etária atendida, para além de atuar como “intérprete de sinais” o professor interlocutor de LIBRAS auxilia a criança a compreender os conceitos apresentados pelo professor da sala comum, utilizando, para tanto, a LIBRAS e outros recursos visuais. Dada essa característica, foi exigida a formação em pedagogia, além da formação em LIBRAS, para esse professor. São atribuições do professor de educação especial– interlocutor de LIBRAS na rede municipal:

-fazer a interlocução em LIBRAS, das explicações e comandas ofertadas pelo professor;

-explicar novamente a atividade proposta pela professora ao estudante, utilizando, para tanto, a LIBRASe recursos visuais, caso a criança não tenha conseguido compreender a atividade apenas a partir da interpretação da comanda do professor;

-explicar e inserir os sinais de LIBRAS que porventura a criança ainda não conheça, e que sejam necessários para a compreensão dos conteúdos escolares;

-auxiliar o professor da sala comum a organizar as atividades, de maneira que seja privilegiada a inserção de recursos visuais em todas as tarefas e atividades e ainda, quando for necessário, inserir o sinal de LIBRAS nas atividades impressas;

Além disso, é importante lembrar que o trabalho do professor interlocutor de LIBRAS deve manter relação direta com as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais, haja vista que o ensino da LIBRAS deve ocorrer no contraturno escolar, nas salas de recursos. Caso a criança apresente dificuldades para compreender os conceitos, é importante que tais conceitos sejam retomados no contraturno escolar, nas aulas de LIBRAS (ensino “em” LIBRAS).

Também é fundamental manter relação próxima ao professor da sala comum, auxiliando-o na escolha das melhores estratégias que atendam tanto ao estudante com surdez quanto aos demais estudantes, inserindo imagens e recursos visuais em todas as atividades em que isso for possível, permitindo, assim, uma maior compreensão. Cumpre ainda destacar que, sempre que for possível, as atividades da classe devem ser revistas para o estudante com surdez, inserindo, dentro da mesma atividade, os sinais correspondentes em LIBRAS. Há de se lembrar ainda que a

LIBRAS é uma língua, e, como tal, tem gramática e estrutura própria, o que precisa ser respeitado em sua utilização durante a interlocução.

Além da interlocução em LIBRAS, o professor de Educação Especial, uma vez por semana, desenvolverá ainda o “Projeto Escola Bilíngue”. Em tal projeto, a fim de divulgar e difundir a LIBRAS, nas salas onde houver estudante com surdez, uma vez por semana o interlocutor ensinará a LIBRAS para todos os estudantes da sala, permitindo que as crianças ouvintes possam, ao aprender essa língua, comunicar-se diretamente com o estudante com surdez.

Destacamos ainda que a inserção da LIBRAS ainda é controversa. Embora prevista na legislação vigente, ainda é comum a família (respaldada por vezes na opinião de alguns médicos, fonoaudiólogos ou outros profissionais da saúde) recusar/impedir a inserção dessa língua por acreditar que assim a criança não poderá “falar” futuramente. Essa visão, que nega a LIBRAS como língua natural dos surdos, desconsidera a importância da comunicação gestual/visual na primeira infância e acarreta prejuízos significativos para o desenvolvimento intelectual desse estudante, dada a relação estreita entre pensamento e linguagem. Ao não conseguir ouvir e não ter outras formas de se comunicar, a criança pequena não desenvolve adequadamente sua capacidade simbólica, não compreende adequadamente o que ocorre em sua volta, não desenvolve a capacidade de fazer perguntas, expressar ideias e opiniões. Nesses casos, a escola tem desenvolvido um trabalho de convencimento junto a essas famílias, enfatizando a importância da LIBRAS.

### 3.7. Considerações Finais

Entendemos que o processo de inclusão escolar que ora vivemos ainda comporta muitas falhas, lacunas, até mesmo porque se trata de um desafio nunca antes assumido pela sociedade: ensinar a todos/as, sem distinção, incluindo a todos/as nos diferentes espaços sociais.

Também importa lembrar que, no arcabouço de uma sociedade excludente, a escola tem seu desafio multiplicado, pois, ao mesmo tempo que vive e reproduz atitudes excludentes, pode também promover condições de igualdade, de respeito, de acesso aos bens culturais que possam proporcionar a construção de melhores condições de vida para todos/as, como bem explica Duarte:

> Na sociedade contemporânea, marcada pela luta de classes e pela divisão social do trabalho, a maioria das pessoas com deficiência carece das condições objetivas e subjetivas para a superação das limitações impostas pela deficiência e, em consequência, tem sua vida reduzida quase que inteiramente ao âmbito da luta pela sobrevivência cotidiana. (...), o que impõe o esforço de toda sociedade para a organização de todas as condições objetivas e subjetivas para que as conquistas mais elevadas do gênero humano estejam incorporadas à vida de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. (Duarte, 2015, p. 06)

Assim, entendemos que a Inclusão pressupõe uma mudança no modo de organizar e socializar as produções humanas, entre elas, o próprio conhecimento, a divisão social do trabalho, afetando a todos os aspectos da vida. Não é uma tarefa apenas da Educação, mas, sem dúvida, entendemos que a Educação tem papel primordial neste processo.

Nesse sentido, reiteramos que, mesmo que ainda não tenhamos conseguido alcançar a inclusão educacional tão requerida e desejada (uma vez que está relacionada com mudanças sociais e educacionais complexas), também não podemos desmerecer ou minimizar o caminho já percorrido, as conquistas já alcançadas.

Entendemos também que o processo de inclusão educacional, para que se consolide, irá requerer investimentos de várias ordens: reformas arquitetônicas para garantir a acessibilidade física em todas as escolas, ampliação das salas de recursos multifuncionais com consequente maior número de professores de educação especial que possam apoiar os professores da sala comum, aquisição de recursos pedagógicos, recursos de tecnologia assistiva, brinquedos e materiais adaptados, tanto para as salas de recursos como para as salas de aula comum, profissionais de apoio etc. Além disso, é importante ressaltar a importância de uma constante formação na área de educação especial para todos os profissionais da educação, formações organizadas tanto no âmbito da escola, como também no âmbito da Secretaria, por meio de cursos, oficinas, seminários etc.

Esperamos que, com a construção coletiva do currículo, possamos consolidar os avanços já obtidos e avançar em uma perspectiva da educação para todos/as.

*Pois aqui está a minha vida.*
*Pronta para ser usada.*
*Vida que não se guarda*
*nem se esquiva, assustada.*
*Vida sempre a serviço da vida.*
*Para servir ao que vale*
*a pena e o preço do amor.*
*Ainda que o gesto me doa,*
*não encolho a mão: avanço*
*levando um ramo de sol.*
*Mesmo enrolada de pó,*
*dentro da noite mais fria,*
*a vida que vai comigo é fogo:*
*está sempre acesa.*
(...)
*O que passou não conta?*
*indagarão as bocas desprovidas.*
*Não deixa de valer nunca.*
*O que passou ensina*
*com sua garra e seu mel.*
*Por isso é que agora vou assim*
*no meu caminho.*
*Publicamente andando.*
*Não, não tenho caminho novo.*
*O que tenho de novo*
*é o jeito de caminhar.*
*Aprendi (o caminho me ensinou)*
*a caminhar cantando*
*como convém a mim*
*e aos que vão comigo.*
*Pois já não vou mais sozinho.*

Thiago de Mello, “A vida verdadeira” (*Faz escuro mas eu canto*, 1965).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, Sônia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.**Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).2015.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e Cultura. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de Atividades Brasil.** Brasília, 1981. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Documento Orientador. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos / Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educação+%28PNE%29+-+Questões+Desafiadoras+e+Embates+Emblemáticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2 Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de 20/12/1996.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

CORRÊA, M. A. M. **Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/twCIR>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações filosóficas sobre o uno e o múltiplo: provocações para a Educação Inclusiva. In: ZANOLLA, S. R. da S.; BAPTISTA, J. R. (orgs.). **Educação, Cultura, diversidade e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 209-230.

DINIZ, Débora**. O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Newton. A formação da pessoa com deficiência, a educação escolar e a individualidade para si. In: ZANOLLA, S. R. da S.; BAPTISTA, J. R. (orgs.). **Educação, Cultura, diversidade e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 139-157.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira** (1973-2014). 2016. 367 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOORE, S. **Onewithouttheother:** Stories of UnityThroughDiversity and Inclusion. Portage&Main Press, 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV Editora, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** 2007. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 1975. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em:https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento.In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, YaekoNakadakari(orgs.). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.p. 41-68. Disponível em:http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/62/texto%20pasqualini.compressed.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 210 /2017.**Dispõe sobre a criação do cargo de Professor de Educação Especial - Interlocutor de Libras, altera dispositivos da Lei Complementar nº 79/1999 e dá outras providências. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=3&a=2017&n=210&cAcesso em: 14 nov. 2019.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Municipal nº 8. 962 /2015.** Aprova o Plano Municipal de educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.presidenteprudente.sp. gov.br/site/Documento.do?cod=25533Acesso em: 19nov/2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.); Hall, S.; Woodward, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.**Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Conferência de Jomtien – 1990. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 12 ago. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, W. M. B. Educação especial e educação inclusiva: desafios para a construção do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n.2, 2007. Disponível em: < http://goo.gl/ez7Ay2 >. Acesso em: 18 jul. 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola***.* 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vygotsky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, dez. 2018.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 45, 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vygotsky com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, dez.2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 45, 2019.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-334, Sept.2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.**Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

NOGUEIRA, R. W. Acesso à Justiça para pessoas com deficiência.**Revista Consultor Jurídico**, 2012. Disponível em:<http://www.conjur.com.br/2012-nov-30/roberto-nogueira- acesso-justiça-pessoas-deficiência>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

PRESIDENTE PRUDENTE. Atendimento Educacional Especializado: Diretrizes pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, 2011.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SANTOS, Ivone Rodrigues dos; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado em duas redes municipais de ensino no Brasil. **Comunicações.** Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 143-163, jan.-abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.**Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 4, 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 78-89, set. 2014.

SOUZA, Flávia; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta Gomes; HULSHOF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], 22, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de Júlio GuilhermoBlank. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**ANEXO I**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO – PAI**

**Escola polo do AEE**:_____

Professor de Educação Especial:_____

Nome da criança:_____

Data de nascimento:____/____/____

Filiação:

Endereço:

Recebe BPC: () Não () Sim: nº_____

Escola da criança: _____

Nome da professora da sala comum: _____

**Deficiência que apresenta:** _____

**I. História de vida do estudante**:

*Este item é importante: deve apresentar detalhes da vida do estudante em diferentes contextos, como:*

*-Como foi a gestação; como se deu o desenvolvimento da criança: quando sentou, falou, andou;*

*-Que idade o estudante tinha quando a família percebeu que havia algo "diferente" no desenvolvimento da criança; qual o profissional que fez a avaliação;*

*-Se os pais trabalham, com quem o estudante fica e com quem se relaciona;*

*-Quem são as pessoas que moram com o estudante, condições de moradia, como é a interação entre eles;*

*-Como é a autonomia da criança em casa (o que faz sozinho), se tem tarefas diárias;*

*-Quais os lugares que o estudante frequenta com a família, como é seu convívio social com outras pessoas;*

*-Quais os atendimentos clínicos realizados atualmente: se faz uso de medicação, quais são esses medicamentos etc.*

**II. Características do estudante nos diferentes aspectos** *(autonomia; afetivos/sociais; AVD/AVP; linguagem oral, expressiva e escrita; cognição; psicomotricidade; desenvolvimento sensorial; principais aprendizagens acadêmicas/curriculares):*

*-Esse item consiste na avaliação diagnóstica do estudante, realizada pelo professor de educação especial.*

*-É importante caracterizar os diferentes aspectos do desenvolvimento, pontuando as características, habilidades e dificuldades que a criança apresenta em cada aspecto.*

**III. Principais habilidades e potencialidades do estudante:**

*-Neste item há de se destacar as principais habilidades que o estudante apresenta e que devem ser utilizadas para direcionar as estratégias pedagógicas que permitirão ao estudante o acesso ao conhecimento.*

*-Da mesma maneira, há de se destacar habilidades que ainda não estão consolidadas, mas que o estudante apresenta indícios de que, com apoio, poderá consolidar em curto ou médio prazo.*

**IV. Necessidades do estudante a serem desenvolvidas:**

*-Este item sintetiza os conteúdos próprios da sala de recursos multifuncionais. O professor deverá selecionar as principais necessidades de aprendizagem que serão objeto de trabalho no AEE.*

**Atividades de vida diária e vida prática:**

-Autonomia/ Independência: localização e locomoção no espaço físico, rotina da escola. Orientação e Mobilidade (deficiência visual).

-Autonomia na alimentação.

-Autonomia para uso do banheiro.

-Técnicas básicas para locomoção de com cadeira de rodas.

-Construção das regras sociais de convivência.

-Comunicação social – pedir ajuda, fazer perguntas, agradecer, iniciar uma conversa.

**Desenvolvimento de processos mentais:**

**-Operações lógicas do raciocínio:** Análise e Síntese: decomposição/ reunificação sucessivas a fim de identificar os nexos entre partes e todo.

**-Operações lógicas do raciocínio:** Comparação: confrontar objetos visando identificar semelhanças e diferenças (classificação)**.**

**-Operações lógicas do raciocínio:** Generalização: identificação de propriedades gerais e comuns entre objetos, descoberta de regularidades presentes entre parte/todo.

**-Operações lógicas do raciocínio:** Abstração: ultrapassar a captação do objeto em suas propriedades sensíveis em direção às suas qualidades abstratas: relações 'entre'.

**-Função Simbólica:** desenvolvimento das capacidades simbólicas de representação: desenho, imagem mental, faz de conta, imitação, linguagem.

**-Capacidade metacognitiva:** desenvolvimento da capacidade de compreender os processos percorridos para chegar a uma ação; aplicar os conhecimentos a novas situações; estabelecer relação entre informações recebidas e novos conhecimentos e informações; exercitar a capacidade de resolver problemas, expressando suas conclusões.

-Desenvolvimento da **memória mediada**.

-Observação.

**Recursos de acessibilidade:**

-Inserção de recursos adaptados (alta/baixa tecnologia assistiva).

-Ensino do uso da Informática acessível.

-Ensino do uso de tecnologias acessíveis (ex. Dos Vox, Mecdaisy).

-Recursos Ópticos (lupa manual, lupa de mesa, lupa eletrônica, telescópio).

-Recursos não Ópticos (controle de iluminação, seleção de contraste, ampliação, guia de leitura, plano inclinado para leitura).

-Sistema Braile.

-Transcrição de textos impressos tinta/Braile/tinta, gráficos em alto-relevo e mapas táteis, produção de material para leitura em sala de aula, ensino do uso da escrita cursiva.

-Ensino de técnicas para o manuseio de equipamentos de cálculo (calculadora comum).

-Ensino de técnicas para o manuseio de equipamentos de cálculo (Soroban/calculadora sonora).

-Ampliação de textos e recursos visuais.

-Língua Brasileira de Sinais (exclusivo para DA/ Pessoa com surdez).

-Língua Portuguesa na modalidade escrita (exclusivo para DA/ Pessoa com surdez).

**Outros:**

-Rotina estruturada, treino de trabalho independente (TEA).

-Comunicação alternativa e aumentativa (Inserção ou Ampliação dos recursos de comunicação, sistema de símbolos utilizados: símbolos para Atividades de Vida prática/ diária; tipo de símbolo: objeto referência/ fotos / imagens pictográficas/ escrita).

-Estratégias de enriquecimento curricular (específicas para AH/S).

**Educação infantil 0 a 03 anos (itens adicionais, além dos citados acima):**

-Lateralidade

-Esquema corporal e imagem corporal

-Coordenação motora fina

-Coordenação motora global

-Equilíbrio

-Estimulação tátil cinestésica

-Orientação temporal

-Organização espacial

-Ritmo

-Linguagem oral

-Simbolismo – desenho, imitação, faz de conta, imagem mental, linguagem

-Retirada da fralda

-Retirada da mamadeira/ chupeta

-Outros (citar): _____

**Propostas de intervenção/priorização das necessidades educacionais a serem desenvolvidas:**

*Para cada um dos itens selecionados acima, o professor de Educação Especial deverá elaborar uma proposta de intervenção, de maneira clara e concisa, mas que permita compreender o que será desenvolvido com o estudante no semestre ou no ano.*

**Recursos pedagógicos a serem utilizados:**

*Neste item trata-se de definir quais serão os recursos pedagógicos utilizados na sala de recursos multifuncionais para possibilitar o alcance dos objetivos elencados.*

**Recurso de TA - Tecnologia assistiva para utilização no AEE:**

*Neste item trata-se de definir quais serão os recursos de tecnologia assistiva, considerando baixa e alta tecnologia, a serem implantados na sala de recursos multifuncionais para possibilitar o alcance dos objetivos elencados.*

**Recurso de TA – Tecnologia Assistiva para utilização na escola comum:**

*Neste item trata-se de definir quais serão os recursos de tecnologia assistiva, considerando baixa e alta tecnologia, que já foram inseridos na sala de recursos e que o estudante fará uso no contexto da sala de aula comum.*

**O estudante necessitará de profissional de apoio escolar - cuidador na escola?**

( ) não( ) sim:

(explique se é cuidador coletivo ou individual e para quais necessidades)

Nome do cuidador(a):_____

-É fundamental descrever quais são as características dos estudantes que sugerem a necessidade desse apoio, lembrando ainda que o cuidador em hipótese alguma tomará o lugar do professor da sala comum e nem tampouco poderá limitar a construção da autonomia pelo estudante.

**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

*- Assim como na sala comum, bimestralmente o professor de Educação Especial avaliará o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, considerando, para tanto, a proposta de intervenção elaborada no plano de atendimento.*

Nome do estudante:_____

**Registro dos avanços obtidos** *(considerar os objetivos do AEE previstos no plano individualizado e o que foi trabalhado no bimestre).*

_____**BIMESTRE – aulas previstas:** _____ **aulas frequentadas:** _____

| AVALIAÇÃO |
| --- |
| |
| DESAFIOS PARA O PRÓXIMO BIMESTRE: |
| |

OUTRAS OBSERVAÇÕES RELEVANTES:

Professor de Educação Especial _____

Diretor da escola polo: _____

Orientador Pedagógico da escola polo: _____

Data: _____

**ANEXO II**

## A ROTINA DOS ATENDIMENTOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As salas de recursos multifuncionais – SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O ambiente da SRM é um pouco diferente da sala comum, haja vista que oferece materiais que nem sempre estão presentes nas salas de aula, como, por exemplo, brinquedos, jogos, computador, impressora, entre outros que se especificam de acordo com o perfil dos estudantes atendidos, como, por exemplo, as mesas e cadeiras adaptadas para deficiência múltipla, impressora braile para deficiência visual etc.

As salas de recursos multifuncionais são organizadas de maneira a garantir ainda: espaços para trabalhos em grupo, espaço para trabalho no chão (tapetes, tatames), estantes abertas para que os próprios alunos possam pegar os materiais, cartazes como: cartaz de rotina, calendário de palitos, cartaz de contagem, cartaz do mês, cartaz dos aniversariantes, além dos cartazes temáticos, ligados aos projetos e estudos dos alunos.

Além de um espaço físico diferente, a rotina de uma aula na sala de recursos multifuncionais também se difere da sala de aula comum, uma vez que os objetivos são outros. Além disso, é necessário considerar o tempo de atendimento e o perfil dos estudantes atendidos.

Assim, temos um modelo padrão de rotina para o atendimento dos estudantes da educação infantil e outro modelo padrão de rotina para o atendimento dos estudantes do ensino fundamental. Tais rotinas são flexíveis e vão se ajustando aos objetivos a serem alcançados, tendo em vista ainda o estudante que dela participará.

### 1. ROTINA DOS ATENDIMENTOS - EDUCAÇÃO INFANTIL:BERÇÁRIO E MATERNAL

O atendimento às crianças de berçário e maternal segue uma dinâmica um pouco diferente do atendimento às crianças da pré-escola e do ensino fundamental.

Muitas das crianças de berçário e maternal permanecem na escola por período integral e os atendimentos acabam ocorrendo no momento em que se encontram na

escola. Para as crianças de berçário e maternal que frequentam o período parcial, quando a família não pode trazê-los para o atendimento no contraturno escolar, o atendimento é feito durante o horário em que está na escola. Sabemos que realizar o atendimento no mesmo horário em que a criança está na escola não é uma opção adequada, porém, em tais casos, ou realizamos o atendimento neste horário ou a criança ficará sem ele, o que consideramos muito pior para o desenvolvimento dela.

Os atendimentos ocorrem na sala de recursos multifuncionais ou em espaços alternativos da escola (biblioteca, brinquedoteca etc.). O atendimento tem a seguinte rotina:

**1º Momento - Exploração do percurso da sala regular para a sala do atendimento.**

O atendimento do professor de Educação Especial se inicia no momento em que se dirige ao espaço (sala) onde está o grupamento da criança.

Para tanto, a fim de estabelecer/ retomar o vínculo com a criança, o professor irá explorar os objetos, os espaços, os cartazes dispostos nas paredes da escola e obstáculos no percurso até chegar no local onde ocorrerá o atendimento. Durante esse trajeto, o professor chamará a atenção da criança dizendo: “vamos olhar os cartazes, o que você está vendo?”, olha as cores (citar as cores e sobre o que diz o cartaz ou decoração na parede), explorar as escadas, solicitando que a criança desça ou suba os degraus utilizando as barras de apoio, se houver. O objetivo desse trabalho inicial é que, na medida em que observa seu trajeto, a criança poderá criar pontos referenciais (imagem mental), que a auxiliará a compreender melhor o espaço escolar.

**2º momento - Acolhida com cantigas**

Ao chegar no local de atendimento, o professor acomodará a criança deitada ou sentada, dependendo de suas possibilidades, de frente para ela. Cantará músicas curtas que exploram a afetividade por meio de contato pelas mãos (a professora baterá na palma das mãos da criança), de abraços, do toque sensível. É fundamental que algumas cantigas sejam utilizadas todos os dias, para que a criança estabeleça uma relação entre a cantiga e a atividade a ser desenvolvida.

**3º momento - Atividades psicomotoras**

O trabalho a ser desenvolvido com as crianças com deficiência no berçário e maternal respalda-se fundamentalmente em estimulação precoce, com ênfase nas atividades de linguagem e atividades psicomotoras. Para tanto, a depender da necessidade de cada criança, serão desenvolvidas tais atividades, sempre considerando o brincar como metodologia de ensino para essa faixa etária.

**4º momento - Atividade de estimulação das percepções sensoriais**

As atividades sensoriais são um grupo de atividades que estimulam os sentidos das crianças e contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e social. Atividades simples como mexer com areia, água, massa de modelar, farinha, creme de barbear etc., ter contato e explorar sensorialmente diferentes materiais, texturas e cheiros possibilitam que a criança estabeleça outras aprendizagens com o seu entorno, além de possibilitar o desenvolvimento de seus aspectos psicomotores, a sensibilidade da criança e contribuem para seu desenvolvimento intelectual. Atividades exploratórias e manipulatórias melhoram também o desempenho das atividades de vida diárias da criança e na sua adaptação aos diversos contextos sociais com o qual interage. Assim, tais atividades farão parte das atividades rotineiras das crianças nas salas de recursos multifuncionais, considerando ainda que, a depender da deficiência apresentada, poderão ser mais ou menos enfatizadas.

**5º momento - Atividades específicas para inserção de recursos de tecnologia assistiva**

Algumas crianças precisarão aprender a usar alguns recursos de TA desde a mais tenra idade. Por exemplo, crianças com deficiência múltiplas podem precisar aprender a segurar uma colher com engrossador, com uso de órtese, com velcro, etc. Para inserir tais recursos, o professor de Educação Especial organizará atividades e brincadeiras de maneira que a criança aprenda a fazer uso desse instrumento em situações lúdicas. Da mesma maneira, para crianças que não apresentam linguagem e que necessitarão da inserção da comunicação alternativa e aumentativa, o professor de Educação Especial poderá propor atividades e brincadeiras nas quais tenha que reconhecer / nomear / apontar imagens associando-as a seu significado simbólico e, posteriormente, criar situações de comunicação através de brincadeiras para que faça uso dos cartões para se comunicar.

**6º momento – Hora da história e despedida**

A atividade de contar história com apoio de objetos substitutos, fantoches, imagens, etc. permite tanto o desenvolvimento da imaginação, da atenção, como também da atenção voluntária e linguagem na criança pequena. Para tanto, o professor posiciona a criança de frente para si, sentada com ou sem apoio, de acordo com as possibilidades do estudante. Iniciará o momento da história agitando lentamente um chocalho, de acordo com o ritmo da canção introdutória. Em seguida, o professor conta uma história selecionada previamente. Nesse momento, de acordo com o enredo, a professora:

- cantarola a história;
- utiliza objetos substitutivos para representar os personagens;
- usa fantoches;
- utiliza uma caixa pequena que fique na visão da criança e vai retirando de dentro dela os personagens, conforme conta a história.

Quando está trabalhando com objetos substitutivos, o professor passa tais objetos pelo corpo da criança; no caso dos fantoches, interage com a criança também com toques no corpo (usa o fantoche para morder o pé ou a mão da criança ou lhe dar um beijo no rosto etc.).

Para finalizar o atendimento, logo após a história, o professor incentiva a criança a conhecer, explorar e manipular os objetos e brinquedos utilizados na hora da história, chamando atenção dos alunos para as características dos objetos, cor, textura, sons, etc. é um momento de livre exploração dos objetos, que marca o término do atendimento.

## 2. ROTINA DOS ATENDIMENTOS - PRÉ-ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL

**1º momento: Roda da Conversa**

A atividade inicial de roda de conversa busca situar o estudante acerca do tempo e espaço, retomando ainda a sequência de atividades já realizadas anteriormente. Neste momento são realizadas as seguintes atividades: calendário do dia, chamada com uso de fichas, montagem da rotina diária e apresentação das atividades a serem desenvolvidas.

A aula é iniciada a partir do levantamento de informações referentes ao que tem acontecido em seu cotidiano: o que você fez de legal no final de semana? Aconteceu alguma novidade na escola? Vocês se lembram da última atividade que fizemos na Sala de Recursos?

O estudante é convidado ainda a elaborar, com o auxílio do professor, o calendário mensal e diário, a chamada e o cartaz da rotina.

**Calendário de palitos:** uma das estratégias que utilizamos para esse momento é o uso do calendário com palitos, uma vez que tal estratégia possibilita tanto a demarcação do dia do mês/semana como também o apoio para a compreensão do sistema decimal de numeração: contagem com apoio, sequência numérica, valor posicional, tão necessários aos estudantes com deficiência. Para a demarcação no calendário, além de fichas com os numerais, são utilizados palitos para representar as unidades e as “barras” do material dourado para representar as dezenas.

**Chamada:** trata-se de um cartaz de pregas, no qual o estudante será convidado a selecionar as fichas com nomes e/ou fotos dos estudantes que deveriam estar no atendimento.Tal atividade possibilita tanto compreender o uso funcional da escrita como também a contagem termo a termo dos estudantes presentes.

**Cartaz de rotina diária:** após o calendário, o professor estabelecerá com o(s) estudantes(s) a rotina do atendimento: irá apresentar os cartões da rotina estruturada conforme as atividades planejadas para aquele dia, discutir com as crianças as atividades previstas para cada momento e pedir para que organizem os cartões de rotina na sequência em que ocorrerão as atividades, no espaço adequado (varal, apoio de mesa, fichário de parede/armário com ímã ou velcro etc.). Importante compreender que a organização da rotina é fundamental para que as crianças aprendam a organizar seu tempo, compreender a sequência de acontecimentos e, ainda, que possam também fazer escolhas de atividades. O professor poderá oferecer dentre várias atividades para que o estudante possa escolher uma ou duas atividades, estimulando-os assim a fazer escolhas e tomar decisões. Após esse primeiro momento, o professor irá iniciar com as atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto temático escolhido para o período.

**2º momento: Atividades do projeto**

As atividades do projeto já devem estar inseridas no calendário da rotina diária. Tais atividades que podem ser desde fazer experiências práticas, realizar discussões para estabelecer relações entre os novos conhecimentos; e aqueles que já vivenciaram, elaborar o registro de tais experiências, realizar pesquisas com uso do computador etc. tem por objetivo o desenvolvimento das habilidades, a partir de suas necessidades e especificidades próprias de cada deficiência, definidas no PAI - Plano de Atendimento Individualizado.

**3º momento - Atividades de Representação Simbólica**

É fundamental que dentro do atendimento sejam realizadas atividades diversas, ligadas ao desenvolvimento da capacidade simbólica em suas diferentes manifestações:

-Jogo simbólico (brincadeiras de imitação e faz de conta, tais como: brincar de casinha; mercadinho da sala de aula com situações de compra e venda/ classificação de objetos, representação de histórias, teatro de fantoches, expressões na frente do espelho etc.);

-Desenho (desenho de observação; pintura com exploração de diferentes técnicas e recursos; modelagem com massinha, construção com sucatas dentre outros).

**4º momento - Jogos pedagógicos**

Os jogos pedagógicos são estratégias interessantes, principalmente quando o professor compreende que a realização dos jogos necessitará de sua mediação sistemática. Os jogos podem ter diferentes objetivos, e, dependendo de cada objetivo, a atuação do professor será também diferenciada. Na sala de recursos, contamos com vários jogos, desde os mais tradicionais que envolvem raciocínio e estratégias, aos pedagógicos e adaptados, confeccionados pelos próprios professores. Para todos os jogos, o professor de educação especial atuará de maneira a:

-explorar os jogos com os estudantes, conhecendo as regras-padrão;

-elaborar coletivamente algumas instruções e regras para auxiliar na compreensão do funcionamento do jogo e nas relações entre os estudantes neste momento;

-intervir durante o jogo, auxiliando os estudantes a compreenderem e utilizarem as estratégias para obter êxito no jogo;

-problematizar as situações de perder / ganhar, auxiliando os estudantes a lidarem com suas frustrações, respeitar os colegas, saber esperar a vez.

**5º momento - Uso do computador**

O computador é uma ferramenta importante na sala de recursos multifuncionais, uma vez que tanto pode ser utilizado como recurso de acessibilidade e também como recurso pedagógico. Pode ser utilizado para:

-realizar o registro escrito das atividades relativas ao projeto e/ou como ferramenta de pesquisa;

-treinar o uso dos recursos de acessibilidade principalmente para estudantes com deficiência visual ou deficiências múltiplas que futuramente poderão utilizar o computador dentro da sala de aula comum (como exemplo, treinar o uso do mouse/ acionador, leitor de tela, fonte ampliada, contraste de tela, teclas de aderência etc.);

-utilizar jogos online ou jogos offline, que permitam aprendizagens especificas;

-aprender a fazer uso das redes sociais e/ou de recursos de comunicação como e-mails, blog, para falar sobre o que realizaram.

**6º momento - Hora da história**

A atividade de contar história permite tanto o desenvolvimento da imaginação, da atenção como também da linguagem. No momento da história, o professor de educação especial irá sentar-se em um canto da sala formando um círculo com os estudantes. Nessa atividade podem ser utilizadas várias estratégias:

- os estudantes podem escolher entre dois ou três livros ou o professor pode apresentar um livro e realizar a leitura;

- contar a história com apoio de objetos substitutos, fantoches;

Por tratar-se de estudantes maiores, é importante organizar esse momento da leitura considerando o antes, o durante e o depois da leitura; explorar a imagem do livro, associando-a a hipóteses sobre a história; conhecimentos acerca da capa, dos personagens; fazer inferências ao longo da história sobre o que está por vir e que sejam capazes de relembrar momentos da história; dar sua opinião e até mesmo imaginar um outro final.

**7º momento - Avaliação final**

Estudantes com deficiência geralmente são pouco requisitados a avaliar o que vivenciam. É essencial estimular os estudantes a pensarem sobre o que realizaram no dia, a avaliar, emitir opinião e argumentações que corroborem suas opiniões. Ao final de cada atendimento, em uma roda de conversa final, o professor vai resgatar com as crianças as aprendizagens do dia, as principais dificuldades e problemas enfrentados, como se organizaram para cumprir o que haviam escolhido no planejamento inicial, intercorrências etc. As considerações dos estudantes serão registradas no “LIVRO DA VIDA” pelo professor ou por um dos estudantes, podendo conter, além da descrição escrita, desenhos, colagens etc. que forem significativos e representarem a situação escolar do dia.

**ANEXO III**

**PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM**

O plano de atendimento na sala comum deve ser elaborado por cada uma das escolas para cada um de seus estudantes com deficiência. O acompanhamento da realização do plano é de competência dos gestores da escola, devendo este plano ser realizado no primeiro mês do ano letivo. É comporto de três partes:

Parte I- entrevista com a família, a ser realizada pelo professor da sala comum;

Parte II- avaliação do professor da sala comum;

Parte III - estratégia de trabalho: escola x AEE x família.

É fundamental que haja pelo menos três reuniões formais: uma no início do ano para elaborarem a proposta de trabalho; e outras duas, ao término de cada semestre, para avaliarem as propostas, levantarem novas estratégias para o semestre seguinte.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

**PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM**

**PARTE I - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA**

*(Obs.: Aproveitar as informações da entrevista padrão).*

**1- IDENTIFICAÇÃO**

NOME COMPLETO: _____

DN: ____/_____/_____ idade: _____ anos

GRUPAMENTO/ SÉRIE : _____ PERÍODO_____

PROFESSOR:_____

PROFESSOR DE ED ESPECIAL: _____

FILIAÇÃO:_____

_____

COM QUEM MORA:_____

ENDEREÇO:_____

_____

**ASSINALE A DEFICIÊNCIA QUE APRESENTA:**

| | |
|---|---|
| | DEF. INTELECTUAL |
| | DEF.VISUAL- BAIXA VISÃO |
| | DEF. VISUAL- CEGO |
| | DEF. AUDITIVA - PERDA LEVE/ MODERADA/SEVERA |
| | DEF. AUDITIVA- SURDEZ |
| | DEF. MULTIPLAS – cite quais áreas comprometidas: |
| | TEA / TGD (Transtorno global do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, autismo). |
| | OUTROS: |

DIAGNÓSTICO/COMORBIDADES:_____
_____
_____

**2 - História do desenvolvimento contada pela família (aproveitar questões da anamnese):**

**3 - Características do estudante, segundo a família:**
**Afetividade/ Sociabilidade/ Cognição/ Linguagem/ Motricidade/ Sensorial**

**4 História de saúde:**

Possui algum problema de saúde atual? ( ) Sim ( ) Não. Qual?_____

Faz uso de alguma medicação? ( ) Sim ( ) Não. Qual? _____

Faz algum tratamento atualmente? ( ) Sim ( ) Não. Qual? Com quem?

| **Tratamento** | **Onde?** | **Com quem?** | **Fone para contato:** |
|---|---|---|---|
| | | | |

**5 - Visão da família sobre a escola:** Impressão e as preocupações da família sobre o estudante na escola:

**6- Outras observações:**

Data: ____/_____/_____

Assinatura do Pai ou responsável: _____

Assinatura do professor (entrevistador): _____

**PARTE II - AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA COMUM**

**1- Nome do professor**:_____

**2- Como é a rotina diária da turma (atividades que realizam no dia):**

**Como o professor percebe a participação efetiva do estudante:**

*Liste as várias atividades na escola onde o estudante apresenta impedimentos para participar ativamente.*

| **Atividade-problema:** | **O que precisa ser feito para superar esse problema?** Pontue as possibilidades PEDAGÓGICAS para superar o problema. |
|---|---|
| | |
| | |
| | |

**4 - Impressão do professor quanto ao desenvolvimento do estudante:**

| **Aspectos** | **Habilidades e potencialidades** | **Dificuldades** |
|---|---|---|
| Afetividade | | |
| Sociabilidade | | |
| Cognição | | |
| Linguagem | | |
| Motricidade | | |
| Sensorial | | |

Assinatura do professor:_____

Data: ____/_____/_____

Assinatura do orientador pedagógico: _____

## PARTE III- ESTRATÉGIA DE TRABALHO – ESCOLA / AEE/ FAMÍLIA

Esta parte do plano deve ser elaborada conjuntamente pelo diretor de escola, orientador pedagógico, professor do AEE, professor da escola comum, pais e outros especialistas que atendam ao estudante.

**Análise e identificação das situações-problema, suas possíveis causas e propostas de resolução:**

| **Situação-problema** | **Fatores que podem explicara situação problema:** |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

| **Segmento:** | **Ações que desenvolverá em relação a(s) situação (es) problema:** | **Resultados esperados:** |
|---|---|---|
| Sala comum: | | |
| Sala de recursos: | | |

| | | |
|---|---|---|
| Família: | | |
| Especialistas (citar quem: fono, TO, psicólogo etc.) | | |

**Gerenciamento das ações com a equipe (**família/escola e AEE**):**

*-combinar a elaboração de uma agenda de comunicação entre a equipe e a família (para ficar com o estudante);*

*-combinar próximas reuniões ordinárias entre família/escola e AEE (no mínimo 03: fevereiro, julho e novembro) e reuniões extras (conforme a necessidade).*

*-combinar como o professor de Educação Especial realizará as discussões após as visitas de observação (no mesmo dia, com a presença do adjunto? Durante aulas de Educação Física? Nas HTPs? Nas HTPCs? Apenas com o orientador pedagógico?).*

**Registro dos combinados:**

**Gerenciamento das ações com a escola (professor da escola comum e AEE):**

*Combinar os dias e horários nas HTPCs para orientação e estudo de caso (Professor da sala comum, professor de Educação Especial e Orientador pedagógico após as visitas de observação do estudante na sala comum (não agendadas).*

**1º Semestre**

| Mês | Datas das reuniões em HTPC | Horário: |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Junho | | |
| Julho | | |

**2º Semestre**

| Mês | Datas das reuniões em HTPC | Horário: |
|---|---|---|
| Agosto | | |
| Setembro | | |
| Outubro | | |
| Novembro | | |
| Dezembro | | |

Data: ____/_____/_____

Assinatura do professor da sala comum:_____

Assinatura do professor de Ed Especial: _____

Assinatura do orientador pedagógico:_____

**AVALIAÇÃO SEMESTRAL DO PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA COMUM**

**1º Semestre:**

| | |
|---|---|
| Objetivos / metas alcançadas: | |
| Pontos que precisam ser retomados: | |
| Ações para o próximo semestre: | |

Data: ____/_____/_____

Assinaturas:

Profº da sala comum:_____

Profº de Ed Especial: _____

Diretor de escola: _____

Orientador pedagógico:_____

Assinatura do responsável:_____

**2º Semestre:**

| | |
|---|---|
| Objetivos / metas alcançadas: | |
| Pontos que precisam ser retomados: | |
| Ações para o próximo ano: | |

Data: ____/_____/_____

Assinaturas:

Profº da sala comum:_____

Profº de Ed Especial: _____

Diretor de escola: _____

Orientador pedagógico:_____

Assinatura do responsável:_____

# SEÇÃO IV

## EDUCAÇÃO INFANTIL

## CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

# GT II – CORPO, GESTO E MOVIMENTO



**Silvio Sena**



**Tiago Nicola Lavoura**



**Rodrigo Lima Nunes**



**Gabriela Reginato de Souza**



**Camila A. Ortiz**



**Claudia Elena P. T. Albertoni**



**Elaine Viani Leal**



**Quézia de Aguiar Santana**



**Daiana Andrade Rosa**

## SEÇÃO IV. EDUCAÇÃO INFANTIL

## 4.1. CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Camila Aparecida Ortiz
Claudia Elena P. T. Albertoni
Daiana Andrade Rosa
Elaine Viani Leal
Gabriela Reginato de Souza
Quézia de Aguiar Santana
Rodrigo Lima Nunes
Silvio Sena
Tiago Nicola Lavoura[98]

> Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos na creche ou nas suas proximidades. Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol. Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos. Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre. Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera. Os bebês não são esquecidos no berço. Os bebês têm direito de engatinhar. Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos. As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço. Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva. Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos. Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças. (BRASIL, 2018, p. 30).

**Presidente Prudente, 2020**

---

[98] Especialista: Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura
Especialista: Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes
Coordenador do GT: Prof. Dr. Silvio Sena
Camila Aparecida Ortiz – Professora de Educação Infantil
Cláudia Elena P. T. Albertoni – Orientadora Pedagógica
Daiana Andrade Rosa – Orientadora Pedagógica
Elaine Viani Leal – Diretora de Escola
Ma. Gabriela Reginato de Souza – Professora de Educação Infantil
Quézia Aguiar Santana – Orientadora Pedagógica

### 4.1.1. Apresentação

O campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” é delimitado pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018) como fundamental componente da matriz curricular para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, uma vez que “corpo, gestos e movimentos são uma forma vital de conhecimento do mundo e de si mesma, e a atuação sensível do professor em relação a esses elementos é condição básica para garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem na unidade de Educação Infantil.” (BRASIL, 2018, p.33).

Consideramos que o corpo, os gestos e movimentos constituem-se como dimensões ineliminâveis da vida humana e que, portanto, estão presentes no interior das práticas realizadas nas diversas situações cotidianas dos berçários, maternais e pré-escolas.

Todavia, quando nos referimos ao corpo, gestos e movimentos enquanto elementos de um planejamento curricular e que, sendo assim, carecem de intencionalidade pedagógica para que certas finalidades do ensino se concretizem, não é possível considerá-los desprovidos de uma fundamentação teórico-metodológica[99] que permita tratar destas dimensões no âmbito de uma atividade pedagógica dirigida à socialização do saber sistematizado e com vistas à produção, em cada indivíduo singular, de forma direta e intencional, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo gênero humano. (SAVIANI, 2013).

Feita esta importante delimitação, apresentamos o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” como responsável pela organização, seleção e sistematização de conteúdos de ensino – tratados em articulação com as formas, o destinatário e as finalidades pedagógicas – tendo-se como referência o **objeto de conhecimento denominado de *Cultura Corporal.*** (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Como veremos mais adiante, a Cultura Corporal supera por incorporação as noções de corpo, gestos e movimentos, revestindo-se de toda uma especificidade e particularidade no processo formativo das crianças pequenas à luz da articulação

[99] Na leitura deste documento, será possível ao professor compreender que tanto a teoria da atividade, que é nuclear da psicologia histórico-cultural, quanto o objeto deste campo de experiência, a Cultura Corporal, superam por incorporação as noções de corpo, gestos e movimentos.

teórico-metodológica da concepção crítico-superadora da Educação Física[100], da teoria pedagógica histórico-crítica e dos fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural.

Assim, para o desenvolvimento da atividade pedagógica da Cultura Corporal nesta etapa de escolarização das crianças, julgamos imprescindível que os professores de nossa rede municipal de ensino tenham as condições objetivas de realização de formação continuada permanente e em serviço, reconhecendo e se apropriando dos seus fundamentos teóricos e, com isso, prover os meios necessários para a efetiva realização do trabalho educativo no âmbito deste campo de experiência.

Dito isso, levantamos algumas questões importantes quando buscamos articular as possibilidades de organização do trabalho pedagógico neste campo de experiência à luz dos fundamentos da teoria pedagógica, da teoria psicológica e da concepção de ensino da Cultura Corporal crítico-superadora, de forma inter-relacionados: Quais elementos da Cultura Corporal devem ser ensinados na rotina da Educação Infantil? Quando e de que forma devem ser transmitidos em cada período do desenvolvimento infantil? O que significa tratar das questões dos conhecimentos sobre o corpo, dos gestos e das ações sensório-motoras como atividades comunicativas no contexto da Educação Infantil? Qual a relação existente entre as atividades da Cultura Corporal, o eixo norteador da Educação Infantil defendido pelas DCNEI[101] (que se expressa nas interações e no lúdico) e as atividades-guia de cada período do desenvolvimento infantil?

Para responder essas questões, precisamos compreender as intervinculações latentes entre o objeto de conhecimento, as formas de atividade, a intencionalidade pedagógica voltada ao processo de ensino das crianças pequenas e a periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil na perspectiva teórica que baliza este documento.

Essa compreensão se firma, portanto, por meio da perspectiva histórico-crítica acerca das atividades sociais inter-relacionadas à tríade conteúdo/forma/destinatário, como condição para a efetivação de propostas educativas que almejam "[...] promover

---

[100] A concepção crítico-superadora foi sistematizada e desenvolvida por um *coletivo de autores* (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht) da Educação Física brasileira buscando apreender, elaborar e sistematizar o ensino deste componente curricular a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Sua obra de referência foi lançada em 1992, sob o título de *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

[101] Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

o desenvolvimento omnilateral [102] da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano.” (PASQUALINI, 2015, p. 202).

### 4.1.2. Objeto De Conhecimento E Objetivos Do Campo De Experiência

Nosso ponto de partida é explicitar a ***Cultura Corporal*** como ***objeto de conhecimento*** de que trata este campo de experiência, por meio do qual o ato de ensinar auxilia na promoção da constituição das condições necessárias para que as crianças se desenvolvam e ampliem as suas qualidades tipicamente humanas. Explicitado o objeto, na sequência apresentaremos os ***objetivos*** do campo de experiência.

#### 4.1.2.1. Objeto de conhecimento

Considerando a premissa da pedagogia histórico-crítica de que o trabalho educativo é condição para a produção da humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013) e, a reiterada afirmação dos psicólogos soviéticos – responsáveis pela edificação da psicologia histórico-cultural – de que o processo de desenvolvimento do ser humano é sinônimo de humanização, a ***Cultura Corporal*** ocupa um importante papel no currículo escolar, ao permitir a apropriação de um conhecimento muito peculiar e que é fundamental no processo de escolarização com vistas a levar os sujeitos a compreenderem e explicarem a realidade objetiva.

Nesta perspectiva, o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” pode propiciar não apenas experiências permeadas pela gradativa ampliação de sensações, emoções, sentimentos, percepções e linguagens (corporal, oral, musical etc.), mas, também, a intencional apropriação de um tipo de saber que é parte da cultura geral da humanidade. Mas, que saber é esse? Qual o conhecimento que deve ser tratado no ensino da Cultura Corporal? Como se delimitam seus conteúdos de ensino a partir deste objeto de conhecimento?

De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 39), a Cultura Corporal é um objeto de conhecimento que desenvolve uma reflexão pedagógica ampliada e

[102] Omnilateralidade expressa uma concepção de ser humano cujo pressuposto central se refere ao desenvolvimento integral do sujeito, um ser social dotado de capacidades e potencialidades que o permitam ser, sentir e agir no mundo de forma íntegra e plena, superando a concepção de ser humano unilateral resultante de relações sociais de vida que impedem ou obstaculizam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, em suas máximas potencialidades humanas.

sistemática sobre o acervo de atividades humanas produzidas no decorrer da história e que ganham forma de objetivação na prática social por meio do jogo, da brincadeira, da dança, da luta, da ginástica, do esporte, do malabarismo, contorcionismo e mímica, dentre outros. Esse acervo de atividades está sintetizado no objeto de conhecimento denominado de Cultura Corporal, condensando formas de representação do mundo que o ser humano vai produzindo a partir de significações histórico-sociais intrínsecas e imanentes destas atividades. (COLETIVO DE AUTORES, 2012)

Vejamos um pouco mais essa caracterização de Cultura Corporal nas palavras de uma das autoras do Coletivo de Autores (2012):

> A "cultura corporal" é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. (ESCOBAR, 2012, p. 127-128)

Vemos, portanto, que a Cultura Corporal vai se tipificando historicamente a partir de um conjunto de atividades que buscam satisfazer necessidades não menos importantes e que também concorrem no processo de humanização dos indivíduos e, que, em geral, são valorizadas em si mesmas. Essas atividades se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, advindos da competição, da exercitação e domínio corporal, do agonismo [103] , da sobrepujança/sublimação[104], do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgiram e surgem no curso do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.

---

[103] A expressão "agonismo" vem da expressão grega agon, significando 'disputa' ou 'competição'. São consideradas atividades agonísticas todas aquelas cujo motivo principal esteja orientado à competição. Na atualidade, todas as atividadess corporais relacionados ao fenômeno Esporte (individual ou coletivo) são formas de manifestações objetivas das atividades agonísticas (futebol, handebol, basquete, vôlei, polo aquático, natação, tênis de quadra ou de mesa, atletismo, esportes de tiro, triátlon, dentre outros).

[104] A "sobrepujança/sublimação" são motivos principais de toda atividade da *Cultura Corporal* que se caracterizam por ações corporais de situações opositivas, de combate e de busca do controle da ação do outro, com vistas a se sobressair ao outro, ser superior ao outro, dominar e imobilizar o outro, submeter o outro ao controle e domínio de sua própria ação. A sobrepujança e sublimação são características de todas as atividades relacionadas ao fenômeno Luta, como por exemplo, judô, caratê, jiu-jitsu, capoeira, esgrima, boxe, muay thai, luta Greco-romana, lutas indígenas, dentre outras formas de artes marciais historicamente desenvolvidas.

Note-se que esta concepção de Cultura Corporal supera por incorporação a noção de ‘corpo, gestos e movimentos’ desprovidos dos motivos e das necessidades que levaram e levam os seres humanos a desenvolverem tais atividades de jogo, esporte, dança, luta, ginástica e outras, intencionalmente ao longo da história. É preciso que as crianças pequenas aprendam, paulatinamente, a realizar as ações e operações intencionais, volitivas e conscientes de tais atividades, que envolvem e sintetizam a totalidade e integralidade do seu *ser, conhecer e agir* no mundo. Envolve dominar o conteúdo das relações sociais e humanas objetivado em tais atividades da Cultura Corporal.

Portanto, não basta se movimentar muito, não basta realizar inúmeros gestos e movimentos, sem que se reconheçam as motivações desse agir consciente historicamente desenvolvido pela humanidade com vistas à satisfação de determinadas necessidades objetivas no conteúdo destas atividades. A apropriação deste acervo de conhecimento permite que, progressivamente, nossos alunos compreendam e expliquem porque agimos da forma que agimos na realização do jogo, da brincadeira, do esporte, a luta, da ginástica ou da dança, tornando conscientes os elementos e aspectos essenciais de tais atividades e do sistema de relações humanas nelas significado objetivamente.

Esta é a intencionalidade pedagógica do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, que visa prover os meios necessários de seleção, organização e sistematização do ***conhecimento*** da Cultura Corporal, considerando o movimento sociocultural e histórico de significações do objeto e a própria estrutura das atividades que as compõem (as necessidades humanas objetivadas nos motivos lúdicos, agonístico-competitivos, estético-expressivos, de sublimação corporal e de domínio e exercitação do próprio corpo, dentre outros), propondo uma sistematização de conteúdos e formas de ensino a partir de ações pedagógicas que levem em conta as condições objetivas e materiais de suas operações e as especificidades e características que definem cada período do desenvolvimento do destinatário – os alunos da educação infantil.

Sem perder de vista o vasto processo de complexificação de desenvolvimento da espécie humana e o conjunto de produções culturais acumuladas pelo gênero

humano, considerando o plano filogenético e ontogenético[105], precisamente nas necessidades de conhecimentos sobre o corpo, nas formas de agir realizando diversas ações motoras com vistas a atingir finalidades conscientes e criando um universo de significações sociais que passam a ditar as diferentes formas de atividades da Cultura Corporal, não podemos afirmar que o ser humano nasce saltando no atletismo, arremessando no handebol, chutando no futebol ou dando rolamentos na ginástica e etc., tampouco que as capacidades e habilidades requeridas para tanto se manifestarão espontaneamente no curso do crescimento do sujeito. Portanto, compete-nos apresentar os ***objetivos*** do campo de experiência "Corpo, Gestos e Movimentos", delimitados a seguir.

#### 4.1.2.2. Objetivos do campo de experiência

**Objetivo geral:** Promover e ampliar a apropriação do acervo de significações sociais objetivadas nas atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica por meio do domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, agonístico-competitiva, estético-artística, de destreza, exercitação, sobrepujança, sublimação e controle corporal, dentre outras.

**Objetivos específicos:**

- Propiciar a superação da atividade reflexa em direção às ações sensitivo-motoras voluntárias.

- Proporcionar a ampliação da relação da criança com os objetos sociais da Cultura Corporal com vistas ao domínio de seus significados e função social.

- Promover a ampliação e o enriquecimento de ações lúdicas dirigidas à capacidade de representação de papéis e reprodução de modelos sociais das distintas atividades da Cultura Corporal.

### 4.1.3. Organização Curricular Do Campo De Experiência

Apresentamos uma ***organização curricular*** construída considerando a necessidade e a importância do ensino da Cultura Corporal para a formação da criança pequena de zero a cinco anos, ressaltando os principais elementos do ensino

[105] Filogenia diz respeito ao desenvolvimento da espécie humana no decurso do processo histórico. Ontogenia se refere ao desenvolvimento dos indivíduos singulares no decorrer de suas próprias vidas, ou seja, o desenvolvimento de cada ser humano conforme as relações sociais de vida a partir de seu nascimento.

de conteúdos deste campo de experiência que concorrem ao processo de humanização dos indivíduos da Educação Infantil.

Como afirmamos, o currículo deste campo de experiência tem a proposição intencional de promover a ordenação lógica, articulada e sistematizada dos conteúdos de ensino da Cultura Corporal.

Considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, a natureza do objeto de conhecimento e as particularidades de organização escolar do nosso sistema municipal de ensino, delimitamos dois grandes eixos de organização curricular deste campo de experiência, sendo eles:

*I* - o eixo ***Elementos embrionários da Cultura Corporal – conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias***, no ensino de conteúdos às crianças do berçário;

*II* - o eixo ***Trato com os conteúdos da Cultura Corporal – atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica***, no ensino de conteúdos às crianças do maternal e da pré-escola.

Acreditamos que os elementos embrionários [106] da Cultura Corporal, se adequadamente trabalhados no berçário, promoverão as bases necessárias e as possibilidades de ensino de conteúdos próprios das atividades da Cultura Corporal no maternal e na pré-escola, de modo a permitir que as crianças pequenas, já na Educação Infantil, formem e signifiquem imagens ideativas, identifiquem particularidades, semelhanças e diferenças, constatem e organizem dados da realidade associados às primeiras categorias explicativas deste objeto, mesmo que ainda sob a base da experiência sensível na relação com esse conhecimento. Esta é a intencionalidade pedagógica posta ao campo de experiência em foco neste *primeiro ciclo de escolarização*[107].

[106] Os elementos embrionários da Cultura Corporal serão mais bem abordados nos itens subsequentes. Por enquanto, adiantamos que os mesmos são caracterizados por ações motoras e conhecimentos sobre o corpo, compreendidos nas primeiras formas de a criança pegar, manipular, soltar e arremessar diferentes objetos, assim como na sua capacidade para diferenciar e controlar os diferentes segmentos corporais (como cabeça, tronco e membros) na execução de ações sensório-motoras de locomoção, estabilização e manipulação, como arrastar-se, engatinhar, andar, correr e saltar, entre outras.

[107]Para uma compreensão mais aprofundada sobre as formas de organização e sistematização do ensino à luz da lógica do conhecimento na perspectiva dialética, recomendamos a leitura de Coletivo de Autores (2012); Melo, Lavoura e Taffarel (2020); Galvão, Lavoura e Martins (2019). Decerto, "[...] os ciclos de escolarização determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, o que deve ser uma referência para a didática da pedagogia histórico-crítica. São delineados quatro grandes ciclos referentes aos graus de generalização do pensamento, cada um com algumas características próprias, mas que em conjunto revelam a totalidade do movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto.". (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 149)

É importante notar que os eixos delimitados refletem a maneira por meio da qual o ensino dos conteúdos e as aprendizagens realizadas, que culminam no próprio desenvolvimento das crianças, avançam em complexidade: dos reflexos incondicionados do recém-nascido, passando pelas ações sensório-motoras possíveis de serem formadas no primeiro ano de vida, até as mais complexas ações corporais culturalmente desenvolvidas vinculadas às atividades da Cultura Corporal, nos períodos de vida da primeira infância e idade pré-escolar.

Mas, importa-nos perguntar: quais são os conteúdos específicos de cada um destes eixos do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”? Como tais conteúdos podem explicitar os traços essenciais e o sistema de relações das atividades da Cultura Corporal? Qual a relação destes eixos e respectivos conteúdos com as características da periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil? Como adequar o ensino destes conteúdos às mais variadas formas de aprendizagem? Vejamos as possibilidades de responder tais questionamentos, explicitando melhor cada um dos eixos curriculares.

#### 4.1.3.1. Elementos Embrionários da Cultura Corporal – conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias no berçário

Nesta proposta curricular, o eixo *Elementos embrionários da Cultura Corporal* está sistematizado na forma de ***conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias***, específico para o trabalho educativo com as crianças do berçário. O principal objetivo deste eixo curricular é *propiciar a superação da atividade reflexa em direção às ações sensitivo-motoras*.

Podemos citar os seguintes conteúdos de ensino deste eixo curricular, como forma de exemplificação, a partir da sistematização dos conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias: conhecimento embrionário de si, do outro e dos objetos; habilidades motoras rudimentares de locomoção (exigência de deslocamento do corpo, tais como rastejar, engatinhar e andar), manipulação (requer exercer força ou receber a força de um determinado objeto, como o alcançar, pegar, agarrar e soltar) e estabilização (pré-controle do equilíbrio estático ou dinâmico, como no controle da cabeça, do pescoço e do tronco, sentar, ficar de pé, andar ereto) percepção sensorial e afetiva, e outros.

Estes e outros conteúdos de ensino podem estar relacionados às mais distintas formas, como por exemplo: recursos de desenhar o próprio corpo e o corpo do outro; ações de imitação; cantigas populares e de roda; utilização de objetos e situações de ensino que estimulem o campo perceptual-sensitivo (explorar sons, cheiros, utilizar espelho, tapar os olhos, etc); inúmeras ações de estimulação sensitivo-motora e das habilidades rudimentares, com ou sem utilização de objetos.

Sugerimos que a atividade pedagógica deste eixo curricular tenha a prevalência de conteúdos de formação operacional. Tais conteúdos interferem no desenvolvimento infantil de forma indireta[108] e: "Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social". (MARTINS, 2012, p.95)

Conforme explica a autora, os conteúdos de formação operacional característicos deste período do desenvolvimento infantil giram em torno de autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, vivência grupal, identificação de emoções e sentimentos, acuidade perceptiva e sensorial, dentre outros, e, portanto, fundamental é a intervenção pedagógica intencional nessa etapa de vida das crianças pequenas com os elementos embrionários da Cultura Corporal.

Desde o seu nascimento, via "comunicação emocional direta com o adulto[109]", que lhe apresenta o mundo por meio de ações intencionais ou não, pouco a pouco a criança adquire o controle voluntário das ações motoras que realiza. Esse progresso a capacita para realizar ações e gestos motores intencionais, carregados de significados e sentidos que a possibilita interagir e se relacionar com as pessoas e com os objetos presentes na realidade objetiva.

À vista disso, as atividades que se concretizam/materializam por meio de ações dirigidas a determinados fins, permitem à criança expressar sensações, emoções, sentimentos e se apropriar da cultura (material e imaterial). Conforme sabemos:

> O nascimento é uma enorme comoção para a criança. De uma existência vegetativa em um ambiente relativamente constante (o organismo materno) ela passa, de uma hora para outra, para condições totalmente distintas, entrando no ambiente aéreo cheio de infinitos estímulos, no mundo no qual esse ser desamparado se transformará em individuo racional. (MUKHINA, 1995, 73-74)

---

[108] A 'forma indireta' aludida possui este e não outro sentido: "Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta.". (MARTINS, 2012, p. 95)

[109] Atividade-guia do desenvolvimento da criança de zero a um ano de idade.

O momento imediato ao nascimento marca uma profunda mudança cultural na vida da criança, quando ainda podemos observar em estado inicial as formas inatas/instintivas de comportamento (PINO, 2005). Nessas novas condições de existência, entram em ação os reflexos que garantem o funcionamento da respiração e da circulação sanguínea.

Além das reações autoprotetoras, o recém-nascido busca contato com o mundo por meio dos reflexos de orientação. “As observações demonstram que entre o primeiro e o terceiro dia de vida um forte foco de luz faz a criança girar a cabeça em direção à luz” (MUKHINA, 1995, p. 74).

Regido pela atividade-guia “comunicação emocional direta com o adulto”, no primeiro ano de vida o desenvolvimento das crianças se subdivide nos três estágios, em destaque: de “passividade” (recém-nascido) – marcado pela transição da vida intrauterina para a social, em que se observa a alternância entre momentos de sono e de vigília; de “interesse receptivo” **-** quando o mundo e o próprio corpo despontam como objetos de seu interesse; e, o de “interesse ativo” **-** em que a criança passa a ser capaz de manipular objetos ainda sem consciência das funções sociais respectivas.

Ao considerarmos os conteúdos sistematizados que sintetizam os conhecimentos sobre o corpo e as ações motoras voluntárias, na particularidade do trabalho pedagógico com crianças do berçário, precisamos ter claro que em seu primeiro ano de vida, a criança realiza dois tipos de ações: as estereotipadas e as desenvolventes, motivadas por seu entorno sociocultural. As ações motoras estereotipadas são aquelas que a isolam do convívio social. O ato de chupar o dedo é um deles, pois ao realizá-lo ela não se atém ao seu entorno físico e sociocultural. Ainda figuram como exemplos destas ações o balançar-se de cócoras, o apalpar as próprias mãos etc. Por sua vez, as ações motoras desenvolventes possibilitam à criança adquirir novas impressões da realidade e a conhecer os objetos e suas propriedades. Como exemplos de conquistas dessa fase, podemos citar o ato de a criança já conseguir sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, ficar em pé, dar alguns passos e estender a mão na direção dos objetos para apanhá-los, segurá-los, manipulá-los etc.

Sempre por meio da mediação da palavra e de demonstrações práticas, cumpre ao professor investir nas ações motoras voluntárias (desenvolventes). Afinal,

são elas que auxiliam a criança a adquirir novas impressões do mundo e a conhecer os objetos, suas propriedades e as maneiras socialmente estabelecidas de serem operados.

Comumente, na vigência do estágio de “passividade” (em média, até o quarto mês de vida), as crianças ainda não se encontram inseridas nas instituições de ensino. Assim, a tarefa de lhes apresentar o mundo compete aos pais ou aos adultos que delas cuidam. Ao conviver com adultos que (intencionalmente ou não) além de inaugurar, enriquecem o canal de comunicação emocional direta durante o atendimento de suas necessidades orgânicas, a criança tem seu desenvolvimento promovido.

Nos momentos de vigília da criança, é oportuno que esse adulto lhe possibilite o acesso a diversos espaços físicos e a objetos variados, e, sobretudo, se mantenha atento às suas expressões, gestos e sons, interpretando essas respostas e as considerando no estabelecimento e promoção do canal de relacionamento.

Quando as crianças passam a frequentar as instituições educativas nos berçários, por volta de seus quatro meses de idade, podemos dizer que elas tendem (é uma tendência) a superar o estágio de passividade e adentrar no estágio de “interesse receptivo”, se observando a relação afetiva da criança com o adulto por meio do complexo de animação. Com o aporte da palavra e do canal afetivo-comunicativo gestado no estágio precedente (estágio de passividade), concerne ao professor conceber seu espaço nesse canal, oportunizando situações de aprendizagem que permitam à criança se relacionar com ele e aos poucos perceber e distinguir as coisas que fazem ou não parte do seu “eu”.

No tocante às especificidades do desenvolvimento infantil no período em consideração e valendo-nos dos elementos mais particulares relacionados a este eixo curricular, vale explicitar que Mukhina (1995) certifica que a criança se arrasta muito antes de começar a andar. O arrastar-se inicia em torno dos seis meses de idade e capacita a criança para engatinhar, ficar em pé com apoio e dar alguns passos sem ajuda. Todas essas outras aquisições são conquistadas, exercitadas e aprimoradas sem que de início ela abandone o arrastar-se e/ou engatinhar.

Para que a criança possa desenvolver e aprimorar as habilidades de locomoção, de manipulação e de estabilização, é imprescindível que regularmente o professor lhe propicie oportunidades de participação em atividades (dirigidas e

espontâneas[110]) com outras crianças, adultos e objetos nos diversos espaços da escola, de que são exemplos: a sala de aula, a brinquedoteca, o pátio, o solário, a quadra poliesportiva, o parque, o tanque de areia, dentre outros. Esses ambientes precisam ser preparados para proteger a criança dos impactos contra o chão e da incidência de acidentes.

São materiais essenciais ao berçário aqueles que possuem diferentes formas, cores, pesos, texturas e espessuras, tanto os industrializados quanto os naturais (grama, areia, água, lama etc.). Como exemplo de materiais, podemos citar os tablados de borracha, os brinquedos de espuma (rolo, rampa, escada etc.), os móbiles, os chocalhos e outros que emitam sons, artefatos do cotidiano adulto (colheres, tampas, potes, peneiras etc.), triciclo e cavalinhos de brinquedo, dentre outros.

Por se tratar de um estágio caracterizado pela superação das respostas reflexas a estímulos no qual surge a imitação, mesmo a criança ainda focando seu agir nos aspectos externos das ações, destacamos a necessidade de o professor lhe dispensar frequente atenção e atitudes de incentivo e apoio.

Para atingir esse fim, cabe ao professor dominar os mecanismos envolvidos nos ciclos (revolucionários) do desenvolvimento infantil. Nesse processo de crescimento/desenvolvimento e, em parceria com a criança, cumpre a esse profissional organizar situações de ensino promotoras de automatismos mediante atividades que requeiram a realização de ações voluntárias e intencionais. Por sinal, o caráter intencional e voluntário das ações humanas se traduz como uma das especificidades deste campo de experiência na Educação Infantil, conforme já afirmado.

Essas situações de ensino são promovidas por meio do planejamento e implementação de tarefas que estimulam a manifestação de ações corporais variadas e da imitação. Para isso, é primordial que a criança seja motivada a explorar objetos diversos, inicialmente se apropriando de suas propriedades físicas (se são pesados ou leves, lisos ou rugosos, planos, côncavos ou convexos, finos ou grossos etc.), mais

[110] A alternância entre os momentos de ensino e os de concessão de atividades disponibilizadas como opções de escolha (por meio das quais a criança exercita e enraíza noções e conceitos que outrora lhe foram transmitidos), caracteriza a dialética implícita entre o trabalho de ensino e o elemento lúdico na etapa da Educação Infantil.

adiante, a contar dessas experiências e dos conhecimentos transmitidos pelo adulto, os significando e dotando de sentido.

Nesse estágio, a criança efetiva ações com base na acuidade visual e auditiva: a primeira, marcada pela capacidade de acompanhar o deslocamento dos objetos com o olhar; e, a segunda, pela capacidade de se voltar na direção de determinado som, ao ouvi-lo. Em síntese, é quando ela inicia o movimento de busca das impressões audiovisuais, distinguindo cores, formas, sons, ritmos e a fala humana, demonstrando mais interesse pelas novidades; que ao longo do primeiro ano de vida despertam seu interesse (necessidade) em conhecer as pessoas, os objetos e os fenômenos da realidade circundante.

A criança percebe as propriedades dos objetos conforme os manipula. A partir dos sinais advindos do canal afetivo-comunicativo estabelecido com ela, cumpre ao professor assegurar a inclusão regular de “novidades”, ou seja, de objetos neutros e representativos (dos reais) de variadas cores, formas, tamanhos e texturas; de modo a nomeá-los e explicitar suas funções sociais, para que a criança os explore e descubra suas possibilidades de manipulação e, aos poucos, os signifique em graus sucessivos de generalização.

As primeiras formas de imitação surgem com a chegada do estágio de “interesse ativo” (por volta do quinto ou sexto mês de vida). Se até então as condições de vida da criança forem permeadas por relações culturalmente ricas, poderemos observar um salto qualitativo em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Situamos como conquistas fundamentais desse estágio: a manipulação de objetos com a progressiva percepção de suas funções sociais, a busca incessante da autonomia locomotora e a utilização embrionária das formas socialmente estabelecidas de se relacionar com o outro.

Por volta dos oito ou nove meses de idade, a criança tende a desenvolver a noção de permanência dos objetos. Antes, os objetos desapareciam quando retirados do seu campo visual. Agora: “**Paulatinamente e em função das impressões mutantes, os objetos começam a aparecer para a criança como algo permanente no espaço circundante e com determinadas propriedades imutáveis**” (MUKHINA 1995, p.100, grifos da autora).

A criança se torna capaz de realizar “[...] ações que se baseiam em um conhecimento das relações elementares entre os objetos e suas propriedades [...]”

(MUKHINA 1995, p.102). Em face dessas peculiaridades do desenvolvimento infantil, destacamos a necessidade de o professor fornecer modelos de ação. Esses modelos enriquecem as situações de ensino, se traduzindo nas formas socialmente estabelecidas de personagens genéricos e específicos, de se relacionarem, de operarem os objetos e de realizarem as atividades humanas com os mesmos.

Lembramos que no decurso do primeiro ano de vida, a atividade-guia do desenvolvimento da psique infantil se revela na “comunicação emocional direta da criança com o adulto”, ou seja, a criança se apropria dos elementos da cultura por meio da efetivação do canal afetivo-comunicativo firmado com ela, pelo adulto. No contexto escolar, a firmação desse canal (relacional) é função e responsabilidade social do professor da Educação Infantil. As trocas de olhares e de sorrisos são oportunidades privilegiadas, assim como o uso de palavras na descrição e nomeação dos objetos e das partes do corpo, nos momentos de higiene, de alimentação e de atividades lúdicas no dia-a-dia da rotina escolar. Todos estes elementos são fundamentais para alçá-la – a criança pequena – à conquista da consciência embrionária de si, propiciando seu avanço ao próximo período de desenvolvimento.

Em condições propícias de ensino e desenvolvimento, a criança conquista a consciência embrionária de si por volta de um ano de idade, se capacitando para diferenciar o seu “eu” do das outras pessoas e das coisas que a cercam. Esta e as demais capacidades conquistadas no primeiro ano de vida ampliam as possibilidades de ação pedagógica, o que exige a readequação da postura docente, que agora deve estar dirigida à efetivação da conquista, por parte da criança, da consciência crítica de si e de seu entorno social.

Essa readequação requer a consideração da atividade de manipulação “objetal-instrumental” como guia do desenvolvimento da psique das crianças de um a três anos de idade. Segundo Lisina (1974a[111], 1974b[112] apud ELKONIN, 2009, p. 215):

> [...] quando se vai cumprir o primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adultos”.

[111] LISINA, M. I. Peculiaridades individuales y de edad del trato de los niños menores de siete años con los adultos. Teses doutorais. Moscou, 1974a.

[112] _____. Peculiaridades de la comunicación de los niños del edad temprana en el proceso de las acciones comunes los adultos. No libro Desarrollo de la comunicación de los párvulos, cap. IV, Moscou, 1974b.

Essa transição de período surge em decorrência da crise do primeiro ano, assinalada pela relação dialética entre o ser e o não ser: quando a criança já anda, mas ainda com dificuldade e esforço; encontra-se na fase de desenvolvimento da linguagem pré-linguística e; no aspecto afetivo, quando começa a apresentar os primeiros comportamentos de oposição em relação aos adultos.

Como vimos, no primeiro ano de vida, o adulto ocupa o primeiro plano dos interesses da criança e, os objetos, o segundo. A contar dos doze meses de idade (em média), os objetos são elevados ao primeiro plano das inclinações da criança e a relação com o adulto passa a ocupar uma linha acessória (secundária) em seu desenvolvimento. Essa mudança demarca a nova atividade-guia, denominada de manipulação “objetal-instrumental”, do novo período de desenvolvimento, a primeira infância. O desenvolvimento da linguagem adquire destaque, a descoberta da função e uso social dos objetos alcança centralidade e o comportamento da criança ainda reflete sua dependência das situações concretas; isso significa que ela ainda “[...] não acrescenta à dada situação conhecimentos prévios sobre outras coisas, não se sente atraída por nada que esteja atrás dos bastidores da situação [...]”. (VYGOTSKI, 1996, p.342).

São conquistas dessa fase a consolidação da inteligência prática e a capacidade de andar com os membros superiores livres (postura ereta). Alertamos que o alcance dessas capacidades depende das condições objetivas de vida da criança. Assim, o professor precisa prosseguir com um trabalho que possibilite o desenvolvimento da independência infantil. Para tanto, é necessário que o banheiro e o refeitório, por exemplo, sejam projetados de maneira a possibilitar a independência infantil no desfralde e na alimentação.

A formação das funções psíquicas (culturais) inicia pela capacidade perceptiva apresentada pela criança, em decorrência do processo educativo que, até então, lhe foi dispensado. Logo, cabe ao professor oportunizar situações de aprendizagem que contemplem múltiplas e variadas percepções de espaços, de formas, de tamanhos e de propriedades (cor, textura, volume etc.), dentre outras.

Sob o foco educacional voltado ao aspecto perceptivo, gradativamente a criança desenvolve a atenção e a concentração ativas, assim como a memória voluntária. De início a atenção se conforma como ato espontâneo (involuntário) da criança. Todavia, em virtude da conquista da capacidade de andar e agora ter as mãos

livres, ela amplia suas possibilidades de se locomover e, por consequência, de acesso e manipulação dos objetos.

Se os espaços e materiais são organizados em correspondência com o período de desenvolvimento da criança, sua atenção e concentração ativas são recrutadas, o que favorece o surgimento de situações pedagogicamente oportunas à intervenção docente. Portanto, sublinhamos a necessidade de previamente às atividades, o professor preparar os espaços e materiais em harmonia com os interesses e necessidades de desenvolvimento da criança, que se adequadamente motivada, se desloca nos espaços e escolhe os objetos que deseja manipular, gerando situações propicias à intervenção docente; que pode suceder por meio da palavra e/ou de modelos de ação provenientes de execuções demonstrativas.

Por sua vez, a capacidade mnêmica está associada ao desenvolvimento da linguagem. Conforme Martins (2012, p. 115-116).

> [...] o grau de desenvolvimento alcançado pelas funções perceptivo-motoras, atencional e mnêmica, aliado às aquisições da linguagem, promove mudanças radicais no pensamento da criança, que neste período corresponde à sua atividade prática, ou seja, nessa fase pensar é agir!

Nesse momento do desenvolvimento infantil, o pensamento e a ação atuam como unidade. Então, somente com o ato da manipulação, primeiramente a criança pode se apropriar das propriedades físicas dos objetos e, depois, das respectivas funções sociais.

Embora haja uma forte relação criança-objeto, a descoberta do significado e sentido social dos objetos não ocorre em um vazio social, depende dos modelos de ação e do ensino provindo de adultos e de crianças mais experientes. Por conseguinte, no contexto escolar, toca ao professor a inclusão periódica de novos objetos, apresentando-os como desdobramentos das objetivações humanas, de modo a desvelar suas funções sociais e as formas culturalmente estabelecidas de serem operados.

As novas capacidades revolucionam a relação da criança com a realidade e com as outras pessoas. O aspecto qualitativo da manipulação objetal progride e aos poucos a instrumentaliza para descobrir a função social dos objetos - o “para que serve” se transforma em interesse predominante.

Na vigência da atividade-guia “objetal-instrumental” também se verifica o significativo desenvolvimento da linguagem oral.

A criança que antes pronunciava e reconhecia apenas algumas palavras e sons, agora apresenta vertiginosa ampliação do seu vocabulário, conquistando o domínio primário do idioma (MARTINS, 2012). Dado a isso, é imprescindível que na realização das atividades, o professor se dirija à criança de forma clara e entendível, utilizando dicção correta e a inclusão gradual de novas palavras.

Dessa forma, as ações motoras voluntárias e os conhecimentos sobre o corpo são instrumentos precípuos da criança pequena na sua relação com o mundo físico e sociocultural.

São as marcas do pensamento expressas através de atos de locomoção, de manipulação, de gestos, de expressões faciais e de emissões de sons.

São, assim, meios de apropriação cultural (de humanização) que, no decurso do desenvolvimento infantil, vão se complexificando conforme a intencionalidade da atividade pedagógica.

No curso do desenvolvimento que marca a transição das crianças do berçário para o maternal, há um intenso enriquecimento do círculo de relações sociais da criança, com um aumento qualitativo e quantitativo das formas de estabelecimento de contato dela com a realidade objetiva, não somente por meio da comunicação emocional com o adulto, mas agora, principalmente, por meio das distintas formas de atuar com os objetos, descobrindo suas funções e usos sociais. (LEONTIEV, 2012; VYGOTSKY, 2008).

Antes de adentrarmos nas especificidades da atividade pedagógica com o maternal e a pré-escola, desenvolvendo nosso segundo eixo curricular, apresentamos o quadro-síntese (Quadro 1) a seguir, delimitando sinteticamente o eixo curricular aqui discutido, seus objetivos, possibilidades de conteúdos e encaminhamentos metodológicos.

Quadro 1 – Ensino de crianças do Berçário

<table>
<tr><th colspan="2">ELEMENTOS EMBRIONÁRIOS DA CULTURA CORPORAL</th></tr>
<tr><th colspan="2">Conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias</th></tr>
<tr><th colspan="2">BERÇÁRIOS 1 e 2</th></tr>
<tr><th>Objetivos</th><th>Conteúdos (Noções /Conceitos)</th></tr>
<tr><td>-Oportunizar atividades relacionadas aos conhecimentos sobre o corpo a fim de desenvolver a consciência embrionária de si.</td><td>- Identificação e diferenciação entre o próprio corpo, os objetos e o outro.<br>- Percepção e propriocepção corporal (cabeça, tronco, membros etc.).</td></tr>
<tr><td>- Promover a superação das ações motoras estereotipadas em direção às ações motoras motivadas pelo contexto social, por meio de atividades que desenvolvam o fortalecimento geral, o progressivo domínio das habilidades rudimentares locomotoras e de estabilização, assim como a manipulação elementar dos objetos.</td><td>- Habilidades rudimentares de estabilização. como equilíbrio estático (sentar, deitar, ajoelhar, agachar e ficar em pé) e equilíbrio dinâmico, associados às habilidades rudimentares de locomoção e manipulação (rolar lateralmente, pegar, soltar, subir, descer, rastejar, engatinhar, andar, levantar, agachar e alcançar).</td></tr>
<tr><td>- Promover o desenvolvimento da ação de preensão com vistas a gestar a manipulação objetal.</td><td>- Habilidades rudimentares manipulativas com diversos tipos de materiais (com diferentes tamanhos, texturas, formas e pesos).</td></tr>
<tr><td>- Desenvolver a percepção, sensações, emoções e sentimentos promovidos pelos órgãos dos sentidos em decorrência de experiências vivenciadas.</td><td>- Percepção sensorial (audição, paladar, tato, olfato e visão) e afetiva (sentimentos e emoções).<br>- Acuidade auditiva e visual.<br>- Visão fixada e periférica.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS<br>Nos momentos de higiene pessoal das crianças (banho e escovação), é possível ao professor nomear os diferentes segmentos corporais e utensílios utilizados. Pode-se aproveitar esses espaços e momentos para desenvolver a percepção sensorial dos bebês e crianças pequenas.<br>Ações sistematizadas e intencionalmente planejadas com vistas ao desenvolvimento da percepção e propriocepção corporal também podem ocorrer por meio de contação de histórias, com utilização de músicas coreografadas e de atividades pedagógicas com uso do espelho. A ordenação dos estímulos sensoriais</td></tr>
</table>

no trabalho já com os bebês e ações intencionais de controle motor são fundamentais no primeiro ano de vida.

O professor pode organizar atividades que permitam a realização de alongamentos simples, de circuitos motores e de ações motoras volitivas que exijam da criança pequena o pré-controle e a consciência embrionária do próprio corpo, com diversas formas de estímulo das habilidades rudimentares de locomoção, estabilização e manipulação, sempre considerando o nível do desenvolvimento infantil e a realização de acompanhamento direto com a criança. Mesmo a atividade pedagógica com bebês pode ser realizada nestes casos, com o professor atuando diretamente na ação corporal que se quer que os bebês realizem, por exemplo, virando-os para ambos os lados ou levantar a cabeça e peito quando deitados, colocá-los em decúbito ventral e dorsal para controle da cabeça e pescoço, rolar de bruços, sentar com ou sem apoio, ou ficar em pé com apoio ou sozinho.

A apresentação regular e periódica de novos objetos, a demonstração dos modos de uso social dos objetos a partir de nomeações e exemplificações práticas, a disponibilização de objetos neutros[113] e representativos[114], e a viabilização e incentivo da atividade infantil com objetos suspensos, como móbiles e outros artefatos são deveras importante. Os bebês e as crianças pequenas devem ser constantemente levados à realização de ações corporais objetivas com utilização de objetos que não ofereçam riscos a eles.

É oportuno e necessário que o professor organize os espaços e as situações de aprendizagens sensoriais nos momentos de ensino, de alimentação, de higienização, de exploração de objetos e da escuta de músicas e sons produzidos por materiais diversos, pelo próprio corpo e etc.

Fonte: GT Corpo, Gestos e Movimentos 2019-2020.

#### 4.1.3.2. Trato com os Conteúdos da Cultura Corporal – atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica

Este segundo eixo curricular do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, delimitado como *Trato com os conteúdos da Cultura Corporal – atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica* está voltado para a atividade pedagógica realizada com as crianças tanto do maternal quanto da pré-escola. Sendo assim, o eixo atravessa estes dois agrupamentos da Educação Infantil,

[113] Sem função social definida (ex.: toquinhos de madeira, tampinhas de garrafa, latas vazias, caixas de papelão e etc.).
[114] Objeto com função social presente na realidade social (talheres, pratos, travesseiros, panelas e etc.) ou seu representativo (ex.: bonecas, carrinhos e aviões de brinquedo etc.).

porém, preserva suas especificidades no que tange à organização da prática educativa, suas finalidades de ensino, as características do desenvolvimento infantil e as consequentes implicações para o trato com os conteúdos do objeto Cultura Corporal.

Considerando as especificidades do ensino do objeto neste eixo curricular e, considerando também as peculiaridades e características dos períodos de desenvolvimento em consonância com as atividades-guia que os determinam e as formas de a criança operar na e com a realidade, propomos ações educativas que visem diretamente as atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta, ginástica e capoeira, dentre outras, com a devida preponderância do ensino de conteúdos de formação teórica, que operam tanto direta como indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas, à medida que promovem a apropriação de conhecimentos (MARTINS, 2012). Segundo a autora, tais conteúdos compreendem:

> [...] os domínios das várias áreas do saber científico, transpostos sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua especialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. (MARTINS, 2012, p. 96)

O ensino desses conteúdos também interfere de maneira indireta no psiquismo infantil. Por exemplo: o ensino de conteúdos de criação e composição de uma imagem artística na dança, não contém apenas aprendizagem das ações motoras que conformam essa forma de atividade, “pois também incide sobre os processos de percepção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata”. (MARTINS, 2012, p. 96-97).

Dito isso, passemos a apresentação deste eixo da forma já explicitada.

**Trato com os conteúdos da Cultura Corporal no maternal**

O trato com os conteúdos da Cultura Corporal no maternal tem o objetivo central de *proporcionar a ampliação da relação da criança com os objetos sociais da Cultura Corporal com vistas ao domínio de seus significados e função social*.

De fato, entendemos que se trata de uma excelente possibilidade pedagógica realizar o trânsito do desenvolvimento dos elementos embrionários da Cultura Corporal para o respectivo trato direto e intencional com os conteúdos objetivados

destas atividades, por meio do domínio e ampliação dos significados e função social dos objetos sociais envolvidos nas ações corporais com a brincadeira, o jogo, esporte, dança, luta e ginástica.

Podemos citar como exemplos de conteúdos a serem desenvolvidos neste eixo com a atividade pedagógica no maternal: habilidades fundamentais de locomoção (caminhar, correr, saltitar, saltar, galopar), de manipulação (lançar, chutar, quicar, arremessar, pegar, driblar, volear) e de estabilização (giros, rolamentos, equilibrar-se com apoios distintos e invertidos utilizando-se membros inferiores ou superiores, equilíbrios axiais com inclinação, alongamentos, rotações, e giros), uso sensorial, social e instrumental de objetos comuns e objetos da Cultura Corporal, consciência aprimorada de si, do outro e do entorno, domínio da vontade e controle da conduta, coordenação geral e fina, lateralidade, dentre outros.

Tais conteúdos de ensino podem ter inúmeros encaminhamentos metodológicos e procedimentais, dentre os quais destacamos: construção de maquetes, desenhos, pinturas, recortes e colagens, esculturas e dobraduras na utilização sensorial, social e instrumental de objetos comuns e daqueles pertencentes às atividades da Cultura Corporal; contação de histórias, histórias em quadrinhos, cineminha e fantoches nas significações dos objetos e ações corporais objetivadas nas atividades da Cultura Corporal; brincadeiras e ações lúdicas para a consolidação da consciência de si, do outro e do entorno, como brincadeiras imitativas, dos contrários, cabra-cega, esconde-esconde; circuitos motores e brincadeiras variadas (diversas formas de piques, de pegas, com cordas e arcos, amarelinha, pisar na sombra, maestro) para o desenvolvimento das habilidades fundamentais de locomoção, estabilização e manipulação.

Durante o período da primeira infância, as ações da criança ainda são de caráter exclusivamente objetal. Porém, já se apresentam com certo conteúdo definido. A criança paulatinamente vai adquirindo o conhecimento da função social de uma caneta, cadeira, mesa e de um celular, assim como da função social de uma bola e das possibilidades lúdicas que podem ser realizadas com esse objeto e com outros artefatos do universo da Cultura Corporal, de que são exemplos: cordas de pular coletiva/individual, bambolês, tatames, bolas de esportes coletivos, alguns instrumentos musicais da capoeira (berimbau ou atabaque) e raquetes de tênis de campo ou de mesa etc.. Todavia, ainda há a ausência da explícita adoção de papéis

sociais cujo conteúdo seja as relações humanas materializadas nestas atividades, conservando-se o predomínio do objeto e da ação sobre o sentido.

Concerne ao professor, dimensionar o ensino ao nível de desenvolvimento alcançado pela criança. Todavia, destacamos: “[...] não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. **O ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o**” (MUKHINA, 1995, p. 50, grifo da autora). Por exemplo: se entre os objetos a que tem acesso, a criança começa a reconhecer os da Cultura Corporal (diversos tipos de bolas, bambolês, cordas de pular, fitas ou maças da ginástica e pinos de boliche, entre outros), seu próximo passo será reproduzir (imitar) os modos sociais de operá-los a partir de modelos de ação apresentados pelo adulto. O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que ela assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois, de forma independente. (MUKHINA, 1995).

Ao considerar as características psíquicas e corporais da criança do maternal e a especificidade do objeto de conhecimento deste campo de experiência, sem perder de vistas a intenção de possibilitar o desenvolvimento infantil nas máximas possibilidades, salientamos a necessidade de, regularmente, o professor planejar e promover atividades dirigidas e espontâneas, oportunizando situações de aprendizagem por meio de experiências de locomoção, de estabilização e de manipulação com o uso de múltiplos e variados objetos (neutros, representativos e, em especial, os relacionados à Cultura Corporal, como diversos tipos de bola, bastões, arcos, equipamentos ginásticos como plinto, banco sueco, trampolim, colchonete, tatame, bambolês, jogos de boliche e de mesa, entre outros) em espaços físicos diversos (sala de aula, brinquedoteca, pátio solário, quadra poliesportiva, parque, quiosque, tanque de areia etc.).

No que tange a essas atividades, reiteramos que o papel do professor não se restringe à preparação dos espaços e dos materiais para o posterior brincar infantil. Cumpre-lhe a tarefa de, gradativamente, apresentar à criança novos objetos e as respectivas funções sociais. Tal apresentação pode ser efetivada por meio de modelos de ação viabilizados por demonstrações práticas, exemplificadas em atividades conjuntas (professor-criança); e, nos referindo ao jogo dramático, pela organização de peças de teatro infantil no contexto escolar a partir de contação de

histórias, exibição de vídeos/filmes e experiências de fruição de peças teatrais, entre outras possibilidades.

O final da primeira infância é assinalado pela capacidade elementar de análise, de síntese, de comparação e de generalização ainda determinados pelo realismo infantil, ou seja, pelas situações concretas e suas fontes sensoriais (MARTINS, 2012; VYGOTSKI, 1996). Todavia, se a criança for periodicamente favorecida com oportunidades de acesso e de manipulação de novos objetos e a modelos de ação elucidativos das formas socialmente estabelecidas de se operar os mesmos, ela será beneficiada com a ampliação do seu campo perceptual.

Devido a essa ampliação, em torno dos três anos de idade a criança adquirirá a consciência do significado social de um considerável rol de objetos, o que a leva a ser tomada pelo irresistível desejo de operar não apenas aqueles a que tem acesso, e de fato opera, mas também os de uso adulto (LEONTIEV, 2012). Essa alteração em seus interesses a instrumentaliza a perceber as atividades dos adultos, gerando nela o desejo (necessidade) de fazer o que eles fazem. Ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, que a capacita para transferir o significado de um objeto para outro, dando início à “brincadeira de papéis sociais” como atividade-guia do desenvolvimento psíquico das crianças de três a cinco anos de idade.

Em virtude da crescente ampliação de suas ações motoras e do desenvolvimento de suas funções psíquicas – percepção, atenção, memória, linguagem (fase pré-linguística e domínio primário do idioma) e pensamento (domínios elementares das operações racionais correspondentes à capacidade de generalização e representação ideal do mundo), neste novo período a criança será tomada pelo desejo de operar não apenas os objetos que tem acesso, e de fato opera, mas também os de uso adulto:

> Se, por um lado, no início da idade pré-escolar, aparecem os desejos não satisfeitos, as tendências não-realizáveis imediatamente, por outro, conserva-se a tendência da primeira infância para a realização imediata dos desejos. Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexequível naquele momento. (VYGOTSKY, 2008, p. 25)

Devido a esse traço do psiquismo infantil, somente quando a criança percebe as atividades dos adultos é que nela emerge a necessidade (desejo) de fazer o que eles fazem e, por consequência, saber o que eles sabem (ELKONIN, 2009). Este conjunto de mudanças vai edificando as condições de efetivação de uma imensa

conquista: a significação das atividades da cultura corporal tendo-se como referência os modelos de ações sociais existentes na estrutura interna das formas de brincar, jogar, lutar, dançar etc.

A relação que se estabelece entre o desenvolvimento da linguagem e o pensamento da criança vai resultando na processual capacidade de abstração e generalização, permitindo à criança a atribuição e apropriação de significados dos objetos. O ponto culminante desse processo, e que demarca as diferenças do ensino entre o maternal e a pré-escola, é quando a criança começa a pensar e a se referir ao jogo, a brincadeira, ao esporte, a luta, a dança e a ginástica, dentre outras atividades da Cultura Corporal, como um verdadeiro acervo de significações das atividades corporais do sistema de relações sociais. Antes de passarmos a ele, apresentamos o quadro-síntese (Quadro 2) com objetivos, possibilidades de conteúdos e encaminhamentos metodológicos no trato com os conteúdos da Cultura Corporal no maternal:

Quadro 2 – Ensino de crianças do Maternal

| **TRATO COM OS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL** | |
|---|---|
| **Atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica** | |
| **MATERNAIS 1 e 2** | |
| **Objetivos** | **Conteúdos (Noções /Conceitos)** |
| - Reconhecer as propriedades físicas dos objetos e as possibilidades de ações com os mesmos. | - Uso sensorial, instrumental e social dos objetos.<br>- Habilidades manipulativas com o uso de diversos materiais (diferentes tamanhos, texturas, formas e pesos). |
| - Desenvolver ações lúdicas que permitam o ‘brincar’ com os objetos. | - Ações lúdicas com o uso de objetos comuns (dia-a-dia).<br>- Ações lúdicas com objetos de uso social nas atividades da cultura corporal. |
| - Propiciar atividades que promovam conhecimentos sobre o corpo e o progressivo domínio das ações motoras, a fim de que a criança desenvolva a consciência de si, do outro e de seu entorno. | - Consciência corporal dos diferentes segmentos do corpo. |

| | |
|---|---|
| - Promover a coordenação motora global, por meio de ações sensório-motoras exigidas nas diversas situações de exploração dos espaços. | - Habilidades de estabilização (equilíbrio estático e dinâmico), manipulação (puxar, soltar, amassar, rasgar, pinçar, lançar, chutar e bater), locomoção (deitar de barriga para baixo, deitar de barriga para cima, balançar, girar, andar, pular e correr) e rudimentos da lateralidade (um lado e outro lado, “pra cá” e “pra lá”).<br>- Lateralidade: introdução e consolidação da noção de direção (esquerda e direita em si mesmo e no espaço). |
| - Identificar, experienciar e explorar a função dos órgãos dos sentidos e suas relações com o desenvolvimento das sensações, emoções e sentimentos. | - Percepção sensorial (audição, paladar, tato, olfato e visão) e afetiva (sentimentos e emoções). |
| - Ocasionar o desenvolvimento de atitudes de cuidado de si, de busca do domínio da vontade e do controle progressivo da conduta. | - Conhecimento de si, domínio da vontade e controle da conduta. |
| - Buscar obter o domínio da ação motora fina de pinçar. | - Ação motora fina de pinçar por meio da manipulação dos objetos. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Propostas de utilização de objetos de acordo com suas funções sociais, por meio da exemplificação de modelos de ação, bem como, disponibilização periódica de novos objetos (neutros e representativos), e a organização de situações de ensino que promovam a relação de um objeto com o outro (ex: entre o pote e a tampa correspondente, ou, entre a bola e a raquete de tênis, o berimbau e o caxixi da capoeira, etc) são importante a ampliação da relação das crianças com os objetos e o domínio de suas significações e uso sociais.

Organizar previamente os espaços e materiais conforme a intencionalidade pedagógica e em acordo com o desenvolvimento das crianças é imprescindível. Quanto maior a disponibilização periódica de novos objetos (neutros e representativos) para a exploração infantil, maior a possibilidade da rica ampliação dessa relação criança-objeto social.

A demonstração dos modos de uso social dos objetivos representativos da realidade, sobretudo, os relacionados ao universo objetal das atividades da Cultura Corporal, por meio de diferentes recursos pedagógicos, como por intermédio de contação de histórias, cantigas de roda e de músicas coreografadas, histórias em

quadrinho, fantoches, desenhos e figuras, potencializam a aprendizagem neste período de desenvolvimento.

As músicas coreografadas utilizadas em situações lúdicas também são oportunas ao trato com conteúdos de coordenação motora global, lateralidade e habilidades fundamentais de locomoção, de estabilização e de manipulação. Trabalhar com composições coreografadas simples, com expressões diversificadas exigindo controle consciente do esquema corporal, utilização de espelho, realização de circuitos motores, ações com cordas, bambolês e brincadeiras direcionadas (piques e pegas, o mestre mandou, cachorrinho-cachorrão, siga o mestre, pisar na sombra, coelho sai da toca, dentre outras).

A percepção sensorial e afetiva pode ser estimulada e explorada em distintos momentos da rotina escolar (como na alimentação e higienização) e em situações sistematizadas de ensino. O uso de atividades dirigidas à manipulação de objetos (observando e sentindo texturas, formas, cores e tamanhos) por meio de recortagem e colagem, pintura e desenho, escultura, maquete, modelagem e dobradura, bem como, ações lúdicas relacionadas aos jogos de construção e de encaixe são exemplos de procedimentos que requerem o domínio da coordenação motora fina e da ação motora de pinçar.

O conhecimento de si, o domínio da vontade e o controle da conduta podem ser desenvolvidos tanto nos momentos de higiene pessoal (vestir-se, despir-se, escovar-se entre outros) e de alimentação, incentivando a autonomia, ou ainda mediante informações que possibilitem o reconhecimento dos objetos pessoais, do próprio nome, do nome do outro, dos objetos do entorno etc., como nas atividades pedagógicas diretamente voltadas a esse aprendizado. A construção coletiva de regras de convivência e de utilização dos materiais, por meio de momentos como a roda de conversa, orientações dos modos de uso do penico e do vaso sanitário e ações de caráter cooperativo e colaborativo também auxilia na aquisição da consciência de si, do outro e do entorno.

Fonte: GT Corpo, Gestos e Movimentos 2019-2020.

**Trato com os conteúdos da Cultura Corporal na pré-escola**

Nesta nova etapa da escolarização das crianças, a pré-escola, o trato com os conteúdos da Cultura Corporal tem como objetivo *promover a ampliação e o enriquecimento de ações lúdicas dirigidas à capacidade de representação de papéis e reprodução de modelos sociais das distintas atividades da Cultura Corporal*.

Esta nova maneira de a criança significar as atividades da Cultura Corporal não é conquista fácil. Resulta de apropriações gradativas e que, como estamos

verificando, trilha um longo e complexo caminho de desenvolvimento: desde a atividade reflexa biologicamente determinada às ações sensório-motoras volitivas regidas por noções perceptivo-representativas, em face da aquisição dos elementos embrionários da Cultura Corporal e, agora, pela potencial capacidade de perceber, identificar e significar em sua subjetividade, alguns dos elementos categoriais pertencentes ao acervo de significações sociais das atividades da Cultura Corporal e do jogo dramático, como unidades historicamente elaboradas, acumuladas e aperfeiçoadas pelo gênero humano.

Isso quer dizer que a criança amplia e complexifica sua percepção de mundo conforme progride em desenvolvimento, de modo a incorporar novos sentidos e significados nas múltiplas relações que estabelece por meio das atividades corporais.

Enfatizamos que, nesse novo período do desenvolvimento infantil, a atividade objetal-instrumental continua a existir e ter sua importância para a humanização da criança em idade pré-escolar, mas agora em uma linha secundária - acessória na promoção qualitativa das ações corporais e da psique infantil. Então, o professor deve ter claro que a apresentação de novos objetos (específicos, da Cultura Corporal e do jogo dramático) e de seus modos de operação/utilização conserva relevância pedagógica, agora não mais como um fim em si mesmo, mas, como um momento do processo de apropriação das atividades culturais.

No trato com os conteúdos da Cultura Corporal no ensino pré-escolar, podemos trazer como ilustração: a representação de papeis com enredos determinados relacionados às atividades da Cultura Corporal (os árbitros, os auxiliares, a equipe técnica, a imprensa, os torcedores e os atletas em uma competição esportiva; o mestre, contra-mestre e os alunos numa roda de capoeira; os equilibristas, contorcionistas e malabaristas no circo; os dançarinos ou ginastas, os avaliadores e os espectadores); o conhecimento histórico da gênese e desenvolvimento das diversas formas sociais de atividades da Cultura Corporal; ações corporais de oposição, sublimação, sobrepujança, destreza, composição de imagem coreografadas; conhecimentos sobre regras, valores e formas de conduta individual e coletiva; ações corporais individuais e coletivas de ataque e defesa.

Tais conteúdos podem estar entrelaçados às mais variadas formas de ensino: com brincadeiras de papeis sociais (com temas diretamente vinculados às formas de objetivação da Cultura Corporal); brincadeiras tradicionais e jogos populares (pegas,

piques, mamãe da rua, zerinho, nunca três, com cordas, dia e noite, jogo do contrário); ações lúdicas[115] que reproduzam situações de ataque e defesa de esportes coletivos (passa-dez, queimada, baleado, corridas de revezamento); ações lúdicas que reproduzam situações de destreza corporal dos esportes individuais (boliches, petecas, acerta o alvo, acerta o cesto, taco ou *bets*, câmbio, saltos verticais e horizontais, deslocamentos em velocidade - como corrida dos cantos e de perseguição); ações lúdicas que reproduzam relações de oposição ao outro, sublimação e sobrepujança nas lutas (pega-rabo, gato e rato, lenço-atrás, cabo de guerra, sai da roda, ombro a ombro, briga de galo); ações lúdicas que favoreçam a criação de imagens artísticas das danças (das danças folclóricas, danças primitivas, danças indígenas e africanas, danças clássicas, danças contemporâneas e populares); ações lúdicas que promovam os fundamentos gímnicos (corridas de estafetas e circuitos motores com obstáculos, corrida do saco, pé na lata, perna de pau).

A menção feita à ampliação perceptual que permite à criança conceber a brincadeira, o jogo, o esporte, as ginástica, a dança e a luta como formas particulares de atividades da cultura corporal, frutos do sistema de relações sociais humanas, não se confunde com o entendimento voltado a uma suposta antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Apoiado em Vygosty (2008) e Elkonin, (2009), Sena (2018, p. 46) explica que na brincadeira de papéis sociais, o nível das ações manifestadas pela criança avança de maneira simétrica e paralela à exploração objetal. Pontua que “[...] perpassando a vigência da comunicação emocional direta com o adulto e a atividade-guia objetal-manipulatória, primeiramente, há o predomínio do objeto e da ação sobre o sentido”.

A chegada do período pré-escolar reflete uma mudança importante. O brincar da criança não mais se limita a ações isoladas, como dar de mamar a uma boneca, chutar uma bola ou manipular uma raquete de tênis de mesa/campo. Ela passa a ser capaz de brincar por meio de temas,[116] como de médico, de casinha, de motorista e, no que tange às atividades da Cultura Corporal, a depender das condições concretas

[115] Ações lúdicas dizem respeito às possibilidades e necessidades (considerando-se esta etapa de escolarização da criança pequena) do ensino dos conteúdos das atividades da Cultura Corporal se realizar por meio de brincadeiras ou jogos, cujo elemento ou motivo esteja entrelaçado à ludicidade. Dessa forma, podemos ensinar conteúdos da dança, da luta, do esporte, da ginástica, do circo, dentre outros, já na Educação Infantil, todavia, adequando-se a forma desse ensino ao período de desenvolvimento em questão.

[116] A expressão “temas” utilizada refere-se à representação de papeis e modelos de ação advindos de núcleos de relações humanas referentes a cada “[...] campo da realidade reconstituído pelas crianças”. (ELKONIN, 2009, p. 35)

que teve e tem de vida, de brincadeiras e jogos (amarelinha, peteca, passa-anel, pega-pegas, jogo de papéis sociais, jogo dramático...), de lutas (judô, capoeira, caratê, jiu-jitsu...), de ginásticas (geral, aeróbia, artística, acrobática, rítmica, de trampolim...), de danças (de salão, de rua, clássica, indígena...) e de esportes (atletismo, futebol, basquete, tênis...).

Essa transição está relacionada com duas condições: “[...] em primeiro lugar, com a atribuição de várias ações, e não apenas de uma, a um mesmo personagem” (ao jogar futebol, a criança não apenas chuta a bola; já percebe que faz parte de um time, portanto, o chute na bola agora se caracteriza como passe conscientemente endereçado a um companheiro de time ou ao gol adversário); “[...] e, em segundo lugar, com a adoção do papel do personagem que figura no argumento do jogo.”. (MIKHAILENKO, 1975[117] apud ELKONIN, 2009, p. 258)

Assim, o aparato perceptivo motor e cognitivo da criança a instrumentaliza para além da capacidade de identificação do significado e função social dos objetos. Com o prenúncio da situação imaginária, as ações lúdicas até então capitaneadas pelos aspectos externos das ações, aos poucos, passam a ser regidas pelas regras de comportamento inerentes aos papéis sociais acolhidos, começando a haver o paulatino predomínio do sentido lúdico sobre o objeto e a ação. (SENA, 2018).

É quando a criança se torna capaz de transferir o significado de um objeto para outro e atuar na brincadeira de papéis sociais e no jogo dramático, tematizando essas atividades, ao reconstituir os modos de ser e de agir de personagens genéricos e específicos.

Entendemos que este momento do desenvolvimento da criança é igualmente oportuno tanto à realização da atividade pedagógica com as brincadeiras de papeis sociais, mas, notadamente, quanto ao ensino de distintas atividades lúdicas que permitam às crianças a apropriação de elementos fundamentais próprios das atividades da Cultura Corporal, de modo que as significações histórico-sociais e os motivos de tais atividades, suas ações e operações necessárias às suas realizações, sejam já assimilados neste período de vida na Educação Infantil.

Lembramos que nas possíveis atividades do brincar e do jogo deste campo de experiência, se inserem tanto a brincadeira de papéis sociais (enquanto atividade-guia

[117] MIKHAILENKO, N. Y. **Laformación del juego protagonizado y de argumento en la niñes temprana**. 1975. Tese (Doctorado em Psicología) – Universidade Estatal de São Petersburgo, São Petersburgo, 1975.

do período), mas também, outras possibilidades de brincadeiras ou jogos lúdicos, dentre os quais destacamos: o jogo dramático[118], os jogos de construção[119] e os jogos de regras[120], identificados como jogos de mesa e jogos motores (interativos, cooperativos e competitivos), por meio dos quais as crianças podem consolidar o desenvolvimento de suas capacidades físicas e habilidades de locomoção, estabilização e manipulação, bem como, irem se apropriando e assimilando distintos elementos e propriedades internas relativas aos conteúdos das atividades da Cultura Corporal.

Elkonin (2009) preconiza que “argumentos determinados” se qualificam como recursos privilegiados para significar e dotar de sentido a brincadeira de papéis sociais. Assim, além da finalidade de transmissão-assimilação de conteúdos escolares específicos da legitimidade interna das atividades da Cultura Corporal, os jogos dramáticos, de construção e de regras e os jogos motores (de locomoção, de manipulação e de estabilização), por meio de ações lúdicas que favoreçam o domínio do saber escolar próprio da Cultura Corporal, agem como potencial instrumento de enriquecimento da representação de papéis e da reprodução de modelos de ações sociais nas brincadeiras de papéis.

Exemplificando, uma atividade de brincadeira de papéis sociais pode ter como argumento determinado o “circo”, também denominado de atividade circense. Assim, são exemplos de papéis sociais os de ‘apresentador’, ‘espectadores’, ‘malabaristas’, ‘palhaços’, ‘trapezistas’, ‘contorcionistas’ e ‘equilibristas’, papéis que compõem o argumento determinado nesta ocasião (cujo conteúdo principal desta atividade é a reprodução dos papéis). Por sua vez, brincadeiras e jogos lúdicos que tenham como conteúdo central as ações motoras exigidas nas práticas de malabarismo, equilibrismo, contorcionismo ou trapézio podem e devem ser realizadas,

---

[118] O jogo dramático se caracteriza pela reprodução rigorosa da teatralização das relações de vida com argumento previamente definido que atua como uma espécie de guia, a qual serve de base aos participantes para estabelecer o que, quando e como cada personagem representado deve fazer.

[119] O jogo de construção é caracterizado por ser uma forma de jogo motivado pela curiosidade infantil de construir/reproduzir objetos e suas propriedades, sendo que o interesse da criança em descobrir como são e como funcionam as coisas propicia explorações mais amplas e aprofundadas das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus significados no plano social. (BRASIL, 1998).

[120] O jogo de regras se caracteriza pelas regras explicitas e a situação imaginária implícita, sendo que neste documento, se incluem como conteúdos de ensino os jogos de mesa (ludo, dama, xadrez etc.) e os jogos motores (interativos, cooperativos e competitivos), que tem por primeira função o desenvolvimento intencional e voluntário das capacidades de locomoção, de estabilização e de manipulação.

concomitantemente. Aqui, o que está em destaque não é a representação do papel, mas, outras finalidades e motivos de atividades que podem vir a ampliar e enriquecer a brincadeira de papéis e, ao mesmo tempo, propiciar a apropriação de conteúdos da Cultura Corporal.

Esta orientação didático-metodológica serve para o trato com os conteúdos de todas as atividades da Cultura Corporal. A título de exemplo: ao intentar planejar e desenvolver o trato com os conteúdos da atividade agonística-competitiva Atletismo (provas de velocidade), o professor pode valer-se de um conjunto de ações envolvendo situações de ensino-aprendizagem, ora trabalhando com os conteúdos próprios dessa atividade da Cultura Corporal, por meio de brincadeiras e jogos lúdicos, ora possibilitando a representação de papéis e modelos de ação – no caso, com "argumentos determinados" voltados ao Atletismo – por intermédio do jogo de papéis sociais.

Assim, ações lúdicas envolvendo jogos cooperativos e competitivos podem levar a apropriação de conteúdos cuja relação geral seja a de deslocamento em velocidade (correr o mais rápido possível, correr dentro de determinado tempo, correr mais rápido que... etc.). Situações lúdicas de ensino podem ser realizadas de modo a levar as crianças a conhecer os feitos de atletas brasileiros e de outras nacionalidades mundialmente famosos, como Usain Bolt[121], Carl Lewis[122], Jesse Owens[123], Robson Caetano[124], Evelyn Ashford[125], Florence Griffith-Joyner[126] e Rosângela Santos[127], entre outros.

Estas ações podem ser materializadas por meio da contação de histórias de biografias e de imagens incididas de fotos, documentários e filmes adaptados. De acordo com o nível de compreensão das crianças, é importante que o professor

[121] Usain St. Leo Bolt, ex-velocista jamaicano. É o único atleta na história a tornar-se tricampeão em duas modalidades de pista em Jogos Olímpicos de forma consecutiva e bicampeão (também de forma consecutiva) na modalidade revezamento 4 x 100 metros.
[122] Willian Frederick Carlton 'Carl' Lewis é um ex-atleta norte-americano que ganhou dez medalhas olímpicas.
[123] James Cleveland Owens, conhecido por Jesse Owens, foi um atleta e líder civil norte-americano, que participou dos Jogos Olímpicos de Verão de 1936, em Berlim - Alemanha.
[124] Robson Caetano da Silva é um ex-atleta brasileiro, especializado em corridas de curta distância.
[125] Evelyn Ashford é uma antiga ex-atleta norte-americana que, em 1984 se sagrou campeã olímpica dos 100 metros rasos.
[126] Delorez Florence Griffith-Joyner foi uma atleta norte-americana especializada em provas de velocidade.
[127] Rosângela Cristina Oliveira Santos é uma velocista brasileira, recordista sul-americana dos 100 metros rasos e primeira brasileira a correr a distância em menos de 11 segundos.

desvele os contextos sociocultural, histórico e político em que as conquistas foram realizadas. Ações lúdicas com apresentação dos equipamentos, espaços físicos e características das propriedades espaço-temporais podem ser feitas com recortes e colagens, dobraduras, produção de maquetes, construção de materiais e outras alternativas dos jogos de construção. O professor pode organizar e realizar uma atividade de visita pedagógica a uma pista de atletismo em momento de situação real de treino ou competição.

Essas e outras ações poderão ampliar e enriquecer as possibilidades de realização da atividade de brincadeira de papeis sociais pelas crianças. Em tais atividades, a centralidade do conteúdo será a representação de papéis e a reprodução de modelos de ação social próprios da atividade humana denominada de Atletismo. Nestes momentos, o professor deve agir pedagogicamente de forma direta para que as ações da brincadeira de papéis ocorram, utilizando-se dos procedimentos necessários à sua realização. Assim, o professor contextualiza, significa e dota essa atividade de sentido. Sendo que a lógica do exemplo ilustrado é ajustável e extensível às demais atividades da Cultura Corporal, como a ginástica, a luta e a dança.

Mediante o exposto, apresentamos o quadro-síntese a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Ensino de crianças da Pré-escola

| **TRATO COM OS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL** | |
|---|---|
| **Atividades de brincadeira, jogo, esporte, dança, luta e ginástica** | |
| **PRÉ-ESCOLA 1 e 2** | |
| **Objetivos** | **Conteúdos (Noções /Conceitos)** |
| - Possibilitar o domínio e a capacidade de transferência de significações dos objetos da cultura corporal. | - Os significados supra-individuais e os sentidos pessoais dos objetos da cultura corporal. |
| - Promover o avanço qualitativo de ampliação e enriquecimento da brincadeira de papéis sociais cujos enredos reproduzam as relações humanas existentes nas distintas formas de atividades da cultura corporal. | - As relações humanas efetivamente existentes nas representações de papeis e nos modelos de ações presentes nas distintas formas sociais de atividades da cultura corporal. |
| - Possibilitar a ampliação e o enriquecimento do acervo de brincadeiras tradicionais, populares e das diversas manifestações lúdicas de | - Brincadeiras regionais, tradicionais (nacional e de outros países) e folclóricas. |

| | |
|---|---|
| jogos cooperativos, competitivos, de regras e de construção. | - Ações lúdicas envolvendo jogos de regras, de construção, competitivos e cooperativos; |
| - Identificar as relações socioculturais de valoração judicativa e as significações históricas de origem e desenvolvimento das diversas formas sociais de atividades da cultura corporal. | - Gênese e desenvolvimento das necessidades e motivos, dos valores e normas do jogo, brincadeira, esporte, luta, dança, ginástica (dentre outros), identificando e retraçando os elementos embrionários de surgimento e complexificação histórica destas formas sociais de atividades humanas num dado modo de vida. |
| - Promover o ensino de elementos de sublimação e sobrepujança das ações de controle e domínio corporal do outro exigidos nas atividades de lutas e capoeira. | - Relações de ataque e defesa corporal (golpear e não ser golpeado; desequilibrar e não ser desequilibrado; imobilizar e não ser imobilizado) exigidas nas lutas e a capoeira.<br>- Conhecimento de regras, valores, equipamentos e vestimentas. |
| - Reconhecer e apreciar diversas formas de jogo dramático presentes em diferentes ambientes e contextos culturais, aprendendo a ver e a ouvir histórias, de maneira a desenvolver a percepção e o elemento imaginário. | - Dramatizações das relações humanas nas distintas esferas da vida social. |
| - Desenvolver e aperfeiçoar ações corporais exigidas pela atividade de ginástica e dirigidas ao domínio e exercitação do próprio corpo. | - Ações corporais lúdicas determinadas pelos fundamentos de saltos, giros, rolamentos, equilíbrio, balanceio e trepar;<br>- Ações motoras lúdicas que consolidem as habilidades de locomoção, manipulação e estabilização. |
| - Desenvolver a capacidade estético-expressiva por meio de ações particulares próprias da atividade dança. | - Ações corporais dirigidas à intencionalidade comunicativa artística de composição e decomposição coreográfica das formas cênicas da dança; |

| | |
|---|---|
| | - Ações corporais relacionadas à criação de imagens artísticas por meio da utilização dos elementos ritmo, espaço e energia.<br>- Ações lúdicas que propiciem a expressão de sentimentos e emoções, de sensações e percepções corporais, tematizando situações da vida cotidiana e dos problemas político-sociais do mundo contemporâneo. |
| - Propiciar o ensino de ações corporais vinculadas às propriedades internas das atividades agonístico-competitivas que ganham forma social por meio dos esportes individuais e coletivos. | - Ações de organização coletiva de ataque e defesa, com simulação de dinâmicas de jogo, de estratégias e táticas;<br>- Ações lúdicas que reproduzam situações de 'objeto/alvo', dirigidas à finalidade de execução de 'bola ao cesto', 'bola ao gol', 'bola ao chão' e 'suspensão de bola', lançamentos, arremessos e rebatidas de objetos;<br>- Ações lúdicas que desenvolvam o controle corporal e o domínio de utilização de objetos em distintos espaços e situações específicas das atividades agonístico-competitivas (domínio de bola, drible com bola, flutuação e deslocamento em meio líquido, saltos com obstáculos, situações de alvo-objetivo, e etc.);<br>- Ações corporais dirigidas a atingir metas, marcas e desafios (em altura, distância, tempo, etc.). |
| **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**<br>O professor pode organizar situações de ensino com a utilização dos objetos (neutros e representativos utilizados em ações corporais nas distintas formas de atividades da Cultura Corporal) como sendo outro, exigindo a transferência do significado deles. A intervenção do professor pode ser por meio de brincadeiras específicas ou contações de histórias (por exemplo: utilizar um cabo de vassoura | |

como sendo um dardo de lançamento, uma bola como um arremesso de peso, uma tampa de panela como uma raquete de tênis, dentre outros).

Torna-se uma exigência do trabalho educativo a organização prévia dos espaços, dos materiais e das rodas de conversa antes e após as brincadeiras e os jogos de papeis sociais, bem como, a construção coletiva de regras e combinados, e a promoção de momentos de reflexão ressaltando a importância do trabalho coletivo.

É importante que o professor desenvolva atividades pedagógicas dirigidas à organização e desenvolvimento de ações lúdicas com brinquedos e brincadeiras tradicionais, jogos dramáticos, musicais, de cooperação, de competição, de regra e de construção, e que possam favorecer o desenvolvimento da brincadeira de papeis sociais relativos à reprodução de modelos de ações sociais das atividades da cultura corporal.

A participação direta do professor na ampliação e enriquecimento da brincadeira de papéis sociais é desejável, por meio da organização e apresentação dos materiais, na preparação dos espaços, no planejamento de visitas pedagógicas à estabelecimentos externos como clubes esportivos, estádio e ginásios, academias de ginástica e lutas, escolas de danças, centros culturais de esporte e lazer, dentre outros.

A confecção de brinquedos com a criança, por meio da utilização de materiais recicláveis, bem como, o levantamento e resgate cultural de brincadeiras conhecidas e praticadas pela comunidade escolar podem favorecer o desenvolvimento e enriquecer a apropriação da atividade lúdica. Nesse sentido, também é salutar a organização periódica de diversos tipos de jogos coletivos (competitivos, cooperativos, de construção, de regras, dentre outros);

As brincadeiras e jogos cooperativos e competitivos podem ser utilização enquanto atividade instrumental possibilitando a iniciação aos fundamentos das distintas ações corporais de ataque e defesa (golpes, desequilíbrios e imobilizações) em oposição ao outro, em situações de sublimação e sobrepujança corporal nas lutas (pega-rabo, gato e rato, lenço-atrás, cabo de guerra, sai da roda, ombro a ombro, briga de galo). Atividades que promovam a aquisição da autorregulação, da disciplina e de noções corporais que permitam à criança o dimensionamento da força específica e do equilíbrio estático e dinâmico exigidos nas situações de ensino de lutas podem ser planejadas.

A apresentação dos traços culturais em que foram embasadas a criação das regras, vestimentas, equipamentos e valores ético-morais relativos às lutas é importante, e pode ocorrer por meios de utilização de recursos didáticos diversos (exibição de vídeos, músicas, leitura de textos literários, sátiras e crônicas,

reportagens de jornais e revistas), promovendo situações de aprendizagem valorativa (dimensão axiológica) que permitam a compreensão da diferença entre “luta” e “briga”, entre “oponente” e “inimigo”, entre “lutar com” e “lutar contra”, bem como, dos elementos de gênese e desenvolvimento das lutas e da capoeira.

O jogo dramático pode ser incentivado por meio de exibição de filmes e vídeos e de peças teatrais, incentivando à apreciação e participação em dramatizações, decorridas do trabalho com cantigas de roda, de momentos de contação de histórias e fruição de peças teatrais em diversos contextos: seleção e confecção de figurinos e acessórios (em parceria com a criança) necessários à realização das peças teatrais.

O professor pode abordar os fundamentos ligados à ginástica geral, através de modelos de ação: posição de aviãozinho (braços abertos sobre um pé só), posição de vela (tronco no chão, braços na direção do corpo e pernas erguidas), equilíbrio em um pé só, com ou sem apoio, andar de calcanhar, receber, galopar, dar cambalhota, saltar grupado e de pernas abertas, rebater, andar meia ponta, deslizar, girar sobre o eixo do próprio corpo etc. Tais modelos de ação corporal podem ser complexificados em situações de circuitos motores diversos, com utilização de músicas coreografadas com execução de elementos gímnicos, por intermédio de brincadeiras com comandos previamente combinados, além de serem utilizados recursos materiais audiovisuais que reproduzam a gênese e o desenvolvimento da ginástica e de suas diversas expressões (esportivizadas ou não) ao longo da história.

Essencial é a promoção do contato da criança com as diversas modalidades e estilos de danças (circulares, juninas, de salão, de rua, clássica, indígena, africanas, primitivas, dentre outras). Recomenda-se a apresentação de algumas danças brasileiras e de outras culturas, destacando suas modalidades, estilos, vestimentas e músicas típicas. O ensino da dança deve exigir o desenvolvimento de ações corporais rítmicas, de espacialidade e energéticas. Pode-se utilizar recursos audiovisuais, como vídeos, músicas, imagens fotográficas, desenhos e textos com identificação de apresentações coreográficas simples, formas cênicas e dos significados histórico-sociais de surgimento das distintas formas de dança, seus valores culturais, musicais, simbólicos, objetais, etc.

O ensino de conteúdos relacionados às ações agonístico-competitivas (esportes individuais e coletivos) pode ocorrer por meio de ações lúdicas de jogos competitivos, jogos cooperativos, jogos de regras e de construção com vistas ao desenvolvimento dos conteúdos. O professor pode utilizar de exibição de materiais audiovisuais, revistas e jornais, dentre outros recursos, para tematizar algum conteúdo do fenômeno esportivo na atualidade ou em outros modos de vida. A

utilização de formas variadas de atividades, tais como cantigas de roda, construção de materiais e equipamentos didático-pedagógicos adaptados utilizados nas atividades agonístico-competitivas, modelagens de maquetes ou painéis para reprodução de formas de jogos, de ações específicas, de situações coletivas ou individuais peculiares, de significações históricas que permitam identificar as relações socioculturais de surgimento e desenvolvimento das atividades esportivas podem ser requeridos.

À luz da teoria pedagógica histórico-crítica, de seu método pedagógico e de seus fundamentos didáticos, é essencial que já na Educação Infantil se ensine às crianças pequenas conteúdos relacionados à gênese e desenvolvimento das distintas formas sociais de atividades da *Cultura Corporal*. Gênese significa origem ou surgimento, ou seja, identificação dos elementos que levaram ao aparecimento ou produção de algum objeto ou fenômeno da realidade. Sendo assim, é importante ensinar os significados históricos da brincadeira, do jogo, do esporte, dança, da luta, da ginástica e outros, permitindo que os alunos assimilem embrionariamente os motivos, as necessidades e as condições sociais de aparecimento e desenvolvimento destas atividades. Saber como e porque em dadas circunstâncias históricas os seres humanos passaram a brincar, jogar, competir, dançar, lutar e se exercitar é fundamental para que, desde a primeira infância, perceba-se que tais atividades possuem uma dimensão histórica e são produções culturais relacionadas ao processo de desenvolvimento da humanidade. A forma do ensino destes conteúdos pode ser realizada por meio de contação de histórias, histórias em quadrinho, cantigas de roda, utilizando-se fantoches, imagens recortadas de revistas ou jornais, recursos audiovisuais com projeção de imagens, músicas ou vídeos, construção de painéis e cartazes, construção de brinquedos, criação de figurinos e encenações artísticas, dentre outros.

Fonte: GT Corpo, Gestos e Movimentos, 2019-2020.

#### 4.1.4. Orientações Didáticas Gerais

Evidentemente, não se trata de haver a obrigatoriedade de ensinar tudo às crianças pequenas da Educação Infantil. As possibilidades do que ensinar e do como ensinar devem estar relacionadas às condições concretas desse ensino, considerando-se a realidade objetiva que determina, em última instância, as nossas possibilidades de intervenção na realidade. Assim, tanto questões relativas à infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos, espaços e tempos escolares, normatizações e regulamentos e, notadamente, a formação profissional dos

trabalhadores em educação (educadores e professores, professores generalistas e especialistas) não podem ser desconsideradas.

Mediante as orientações disponibilizadas para este campo de experiência, orientamos o professor a pensar, planejar, organizar, implementar e avaliar práticas com vistas a contemplar os direitos da criança, explicitados no documento complementar à BNCC, denominado “Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, em destaque:

> Conviver com crianças e adultos, experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, na música, no teatro, nas artes circenses, na escuta de histórias e nas brincadeiras. Brincar utilizando criativamente o repertorio da cultura corporal e do movimento. Explorar amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo. Participar de atividades que envolvam práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si. Expressar corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas e contação de histórias. Conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo. (BRASIL, 2018, p. 35, grifos nossos)

Um ponto que merece destaque ao ensino de todas as crianças da Educação Infantil, se identifica na necessidade de o professor oportunizar situações de ensino que assegurem a realização pela criança, de um número mínimo de repetições dos procedimentos que se fazem necessários à construção dos automatismos psicofísicos específicos de cada período do desenvolvimento.

Outro ponto importante diz respeito às condições que asseguram a concretização dos direitos dessas crianças quanto à participação delas nas aulas, independentemente do nível de desempenho e de questões relacionadas a gênero, raça, etnia, religião e, sobretudo, no que tange às crianças com deficiência. Nessa perspectiva, deverão ser atendidas crianças com deficiência inclusas nas salas regulares, considerando as condições estruturais e físicas do prédio das escolas e a singularidade de cada criança, no que tange às suas possibilidades de compreensão e de realização das ações motoras exigidas na execução das atividades da cultura corporal, de modo a assegurar os princípios da Educação Física inclusiva ligados aos avanços pretendidos nos planos da individualidade da criança com deficiência e do coletivo do qual faz parte.

Assim, incumbe ao professor o planejamento, a organização e a realização de atividades com vistas à efetivação de intervenções pedagógicas oportunas e adequadas, de modo que não ocorram processos de exclusão ou abandono das aulas.

Por fim, assinalamos que no contexto escolar, as relações interpessoais e as atividades corporais/artísticas carecem de regras provenientes da dimensão axiológica humana que assegure a formação de valores a partir de atitudes de respeito e afeto ao outro; de solicitude, cooperação e solidariedade mútuas; e, da adoção de posturas perseverantes em face de ações não exitosas.

### 4.1.5. Sobre Os Princípios Avaliativos

Na perspectiva da base epistemológica em que se organiza este documento, na Educação Infantil - como em todas as etapas da Educação Básica, o processo avaliativo deve ser desenvolvido em conexão com a realidade na qual a criança se encontra inserida e em inter-relação dialética “com tudo que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 96).

A avaliação da aprendizagem das atividades da Cultura Corporal deve estar intervinculada ao Projeto Político Pedagógico da escola e ao Plano Anual de Ensino do professor. Desse modo, “o que” (conteúdo), “como” (forma), “para quem” (destinatário) e “para que” (finalidade) ensinar, deverão estar interligados e, sobretudo, considerar que a escola e o professor devem possibilitar à criança avançar, da percepção inicial e incompleta da realidade (sincrética), para análises e sínteses progressivamente mais elaboradas dos elementos que conformam a realidade objetiva.

Apontamos a *práxis* pedagógica como propiciadora de situações de ensino imersas em ambientes culturalmente ricos e motivadores, para que no berçário, a criança se aproprie dos elementos embrionários da Cultura Corporal e, no maternal e pré-escola, possa alcançar a capacidade para perceber, identificar e significar as atividades da Cultura Corporal e o jogo dramático como produções humanas historicamente elaboradas.

Para cada período do desenvolvimento, priorizamos o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal que contribuem para a promoção do desenvolvimento omnilateral das crianças da Educação Infantil. Assim, ao pensarmos a avaliação do ensino e da

aprendizagem dos conteúdos deste campo de experiência, julgamos imprescindível elencar alguns princípios que devem nortear essa dimensão do trabalho educativo.

A avaliação exige a adoção de critérios claros e coesos com o referencial teórico que subsidia a *práxis* pedagógica, a fim de se evitar distorções, pois o ato de avaliar é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas e selecionar as crianças (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Assim, não deve tomar por referência apenas a aptidão física, de modo a observar, medir e comparar as crianças em seus desempenhos (predominantemente) motores e fisiológicos. Bem mais que isso, a proposta de avaliação deve levar em conta a observação, a análise e a conceituação dos elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento das atividades da Cultura Corporal. Desse modo, deve contemplar tanto a atividade de aprendizagem como a de ensino, pois uma de suas funções é a de “informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 102).

O professor é quem tem condições de avaliar o que as crianças atingiram dos objetivos pretendidos, uma vez que, segundo Saviani (2013), são os fins a atingir que determinam o conjunto dos elementos do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo-se a avaliação. Ademais, cabe a ele perceber e promover as adequações que precisam ser feitas na atividade de ensino para que as aprendizagens se efetivem (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013). Deve-se também, considerar que o patrimônio cultural que se expressa nas possibilidades corporais se diferencia de acordo com as condições de classe social da criança.

Portanto: “O uso de medidas e avaliação não deve neutralizar, mas, sim, possibilitar uma leitura crítica dessas condições para, a partir daí, ampliar e aprofundar a compreensão dessa realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 103).

Em suma, a avaliação se conforma em uma variedade de momentos avaliativos que a constitui como uma totalidade que tem uma finalidade, um sentido, um conteúdo e uma forma, devendo ser entendida como um processo contínuo em que a diversificação de procedimentos e de instrumentos avaliativos se faz necessária.

### 4.1.6. Considerações Finais

O currículo que subsidia as *práxis* desenvolvidas nas escolas de um sistema de ensino não pode ser concebido (e nem entendido) como um simples receituário, mero compêndio de “atividades”. Em vez disso, obriga-se a fornecer subsídios teóricos e metodológicos que provoquem a assimilação consciente do conhecimento.

A apropriação ativa e consciente do conhecimento a partir de consistentes subsídios teóricos e metodológicos permite ao professor perceber que as reelaborações que faz de seus conhecimentos e das experiências cotidianas o capacitam para o enfrentamento e superação dos problemas encontrados nas situações de ensino.

Advertimos que, neste documento, os objetivos delineados, os conteúdos selecionados, os procedimentos metodológicos adotados e as orientações didático-pedagógicas respectivas, não se configuram como possibilidades a serem linearmente transpostas ao ensino das crianças das turmas e escolas de Educação Infantil.

Nessa acepção, tratamos das formas e meios de se converter os elementos da Cultura Corporal em saberes escolares, por meio da elaboração de um arcabouço teórico consistente, enriquecido por apontamentos de possibilidades que direcionem quando e como tais saberes podem (e devem) ser dosados e sequenciados como manifestações culturais historicamente criadas, acumuladas e aperfeiçoadas pelo gênero humano.

Nossa proposta curricular para o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, buscou ter como referência a totalidade do complexo teórico-pedagógico organizado e dirigido para o ensino das crianças (alunos) das turmas e escolas de Educação Infantil de nosso município. O currículo que propomos abrange o conjunto das atividades nucleares essenciais ao processo de humanização (SAVIANI, 2013) e é bem mais que um rol de conteúdos; é idealizado para se ajustar às diversas realidades e particularidades culturais existentes.

Com vistas a possibilitar o alcance dos fins aqui propostos, entendemos a necessidade deste documento norteador ser a base da elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, dos planos de ensino e, sobretudo, da materialização das *práxis* dos professores dessa etapa de escolarização. Porém, destacamos que em face da complexidade desses desafios, há a necessidade de se

ampliar e aprofundar estudos dirigidos aos princípios e pressupostos teórico-pedagógicos que interligam a abordagem crítico-superadora do ensino da Cultura Corporal à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Ministério de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/MEE/SE/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Ministério de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Brasília: MEC/MEE/SE/SEB, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCOBAR, M. Posfácio. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-133.

_____. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 119-142.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 15, p. 235-248, ago. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática históricocrítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.. **HISTEDBR**, Campinas, v. 9, p. 1-28, mar. 2019.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2. ed. rev. Campinas-SP: Alínea, 2012, p. 93-122.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador: contribuições da teoria da atividade. **Humanidade e Inovação**, Campinas, v. 7, n. 10, p.117-134, jun.. 2020.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

PINO, A. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI. D **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENA, S. **A dialética entre a intervenção pedagógica no jogo de papéis e o desenvolvimento psíquico da criança contemporânea em idade pré-escolar**. 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** – Tomo IV: Desarrollo de los intereses en la edad de transición. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. PRESTES, Z. (Trad.). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 24-36, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=A+brincadeira+e+o+seu+papel+no+desenvolvimento+ps%C3%ADquico+da+crian%C3%A7a>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. PRESTES, Z. (Trad.). **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 24-36, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=A+brincadeira+e+o+seu+papel+no+desenvolvimento+ps%C3%ADquico+da+crian%C3%A7a>. Acesso em: 23 mar. 2016.

# SEÇÃO IV

## EDUCAÇÃO INFANTIL

## ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

# GT IV – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO



**Sandra Ap. T. B.  do Nascimento**



**Maria Claudia da S. Saccomani**



**Telma L. de O. Daguano Lima**



**Márcia da Silva Mendes**



**Maria Lúcia Galindo Vicente**



**Clara Cristina T. Daguano**



**Andréia Guilhen Pinto**



**Mirian Cavalcante Serafim**

## 4.2. ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Andréia Guilhen Pinto[128]

Célia Patussi de Oliveira Canuto[129]

Clara Cristina Tenório Daguano[130]

Maria Lucia Galindo Vicente[131]

Márcia da Silva Mendes[132]

Maria Claudia da Silva Saccomani[133]

Mirian Cavalcante Serafim[134]

Sandra Ap. T. B. do Nascimento[135]

Telma Lúcia de Oliveira Daguano Lima[136]

[128] Professora de Educação Infantil, graduada em Pedagogia. Mestra em Educação.
[129] Diretora de escola, graduada em Pedagogia e especialista em Educação. Participou do grupo de trabalho até dezembro de 2019.
[130] Diretora de escola, graduada em Pedagogia e especialista em Educação.
[131] Professora de Educação Infantil, graduada em Pedagogia e especialista em Educação.
[132] Orientadora pedagógica, graduada em Pedagogia e especialista em Educação.
[133] UAC/UFSCAR, especialista do grupo de trabalho, mestra e doutora em Educação.
[134] Orientadora pedagógica, graduada em Pedagogia, especialista em Educação.
[135] Coord. pedagógica e coord. do GT, graduada em Pedagogia e Geografia, especialista em Educação.
[136] Supervisora de ensino, graduada em Pedagogia e especialista em Educação.

### 4.2.1. Concepção E Objeto Do Campo De Experiência

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” se refere, fundamentalmente, às experiências e aprendizagens de bebês e crianças com a língua materna (língua portuguesa). Em síntese, podemos afirmar que esse campo contempla conteúdos, procedimentos e recursos, tais como:

**Oralidade:** formas sociais de comunicação - escuta, uso e produção de linguagem oral (ou língua de sinais), como: conversas, dramatizações, relatos de experiências, contação e reconto de histórias, construção de narrativas, cantigas tradicionais, acalantos, canções, parlendas, poemas, trava-línguas, adivinhas, brincadeiras de roda, jogos cantados e outros textos da tradição oral, bem como a sonoridade da língua.

**Leitura**: comportamento leitor, leituras imagéticas ou com textos verbais, realizada pelo(a) professor(a) ou pelas crianças, de histórias e diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.); manipulação de diferentes portadores textuais etc.

**Escrita:** diferenciação de escrita e outras representações; manipulação de diferentes instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cardápios, notícias etc.); escrita do nome e práticas de produção de escrita.

Posto isso, **o objeto de experiência desse campo é a língua materna**, que se objetiva na oralidade, na leitura e na escrita. Para melhor compreensão do nosso objeto de estudo, inicialmente, faremos apontamentos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança tendo como referência a psicologia histórico-cultural.

> Poesia é brincar com palavras
> como se brinca com bola, papagaio, pião.
> Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam.
> As palavras não: quanto mais se brinca com elas
> mais novas ficam. Como a água do rio que é água sempre nova.
> Como cada dia que é sempre um novo dia. Vamos brincar de poesia?
> (PAES, 2011, p. 2)

Esse poema, de José Paulo Paes, ilustra como deve ser a relação da criança com a língua materna na Educação Infantil. Por meio da ludicidade e ações

intencionalmente planejadas pelo professor, as palavras orais e escritas podem se tornar objeto de atenção da criança e os significados podem se ampliar cada vez mais.

À luz da psicologia histórico-cultural, fundamento psicológico da pedagogia histórico- crítica, o desenvolvimento da linguagem ganha destaque enquanto instrumento essencial na complexificação do psiquismo humano. De acordo com Martins (2013), o psiquismo é um sistema formado pelos processos funcionais de sensação, de percepção, de atenção, de memória, de linguagem, de pensamento, de imaginação, de emoções e sentimentos.

A apropriação da linguagem requalifica o psiquismo humano, reorganiza e complexifica as demais funções psíquicas. O bebê, ao nascer, traz propriedades psíquicas elementares, comuns aos seres humanos e demais animais, legadas pela natureza. Pela apropriação da cultura efetivada por meio da relação com outros seres humanos, as funções psíquicas elementares são transformadas e complexificadas em direção às funções psicológicas superiores, dentre essas destaca-se a linguagem, como especificamente humana (MARTINS, 2013). Isso significa que o aparato biológico, legado pela natureza, não é suficiente para que a criança desenvolva a linguagem, uma vez que esse desenvolvimento depende da apropriação cultural.

Para que a criança se desenvolva, é necessário que ela se aproprie das objetivações já criadas pelos seres humanos ao longo da história, o que evidencia a importância do ensino para o desenvolvimento da criança, em especial, destacamos o desenvolvimento da fala e a aquisição da escrita. Segundo Mukhina (1996, p. 104), “[...] as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”.

O desenvolvimento da linguagem na criança se dá nas vivências sociais e por meio da comunicação com os adultos, o que significa que a apropriação e objetivação da experiência humana, sintetizada na fala e na escrita, requer sempre a relação da criança com outros indivíduos que dela já se apropriaram.

Este campo de experiência se constitui por meio das relações comunicativas que o ser humano vivencia a partir de sua existência no meio social e cultural num processo dinâmico. Nesse processo, a linguagem é o principal sistema de signos de que dispomos, tal como afirmou Vigotski (2009).

A primeira forma de comunicação dos bebês com o mundo acontece por meio da interação com o seu cuidador, visto que o adulto, ao buscar compreender e corresponder às tentativas comunicativas do bebê por meio do olhar, choro, sorriso, movimentos intensos e sons, vai dando significação para essas ações, estabelecendo, assim, a forma elementar e primária de comunicação dos seres humanos.

Vygotski (2000) mostra que, no primeiro ano de vida, a linguagem do bebê se fundamenta em reações incondicionadas, essencialmente, emocionais e imediatas. Na relação com as pessoas que dele cuidam, essas reações passam a cumprir a função de contato social. É, portanto, "[...] o adulto quem cria no bebê, a necessidade de comunicação" (SACCOMANI, 2018. p. 123). De um lado, a comunicação do bebê é privada de palavras e, ao mesmo tempo, o adulto conversa com o bebê. É essa contradição que movimenta o desenvolvimento da fala.

Ressaltamos que a apropriação da linguagem, uma função especificamente humana, não significa somente aprender a falar a língua materna. Na verdade, vai muito além disso, pois significa a requalificação de todo o psiquismo humano, o que dependerá de um ensino desenvolvente. Essa perspectiva se opõe àquilo que Martins (2012) chamou de "pedagogia da espera", ou seja, a enganosa ideia de que o desenvolvimento da fala depende do ritmo natural de cada criança e, portanto, mais cedo ou tarde ela aprenderá a falar.

Sendo assim, um ensino desenvolvente deve, desde o início da Educação Infantil, investir em uma relação mais consciente da criança com a língua materna (SACCOMANI, 2018). Como afirma Martins (2012, p. 118), para que as crianças dominem a linguagem, não basta o mero contato social, mas são necessárias ações pedagógicas que:

> [...] lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. As aquisições que devem ter início nessa etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Destacamos, pois, como fundamental, o aumento do vocabulário, a melhora da dicção e o progressivo domínio da estrutura gramatical. O professor deve articular bem as palavras, evitar uso de diminutivos ou gírias e propor ações pedagógicas para que as crianças enriqueçam o vocabulário e façam uso da linguagem de forma cada

vez mais consciente e voluntária. Cabe, portanto, à escola de Educação Infantil, enquanto instituição de ensino formal, desenvolver a linguagem oral em suas máximas possibilidades.

Assim como a fala, a aprendizagem da leitura e da escrita, do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, são processos dependentes do desenvolvimento do psiquismo e representam saltos qualitativos na sua constituição, juntamente com a conquista do pensamento rigorosamente abstrato (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

A construção da escrita representou um salto qualitativo para a humanidade, marcando profundamente seu desenvolvimento, por permitir, por exemplo, a acumulação dos saberes construídos historicamente. Para a criança, a aprendizagem da linguagem escrita deve ser entendida como um processo histórico e único, trazendo no seu bojo a ampliação das objetivações da humanidade a que a criança pode ter alcance.

A linguagem escrita é um instrumento cultural altamente complexo, que se diferencia da linguagem oral, pois é “[...] uma forma mais elaborada, mais exata e mais complexa de linguagem” (VYGOTSKI, 2001, p.327), cuja aprendizagem se inicia-se antes do ensino das letras. A Educação Infantil cabe garantir que a criança desenvolva capacidades necessárias para que, futuramente, conquiste o domínio da leitura e escrita.

Como já afirmamos, os bebês se apropriam da linguagem oral pela necessidade de comunicação produzida pelo adulto. Nessa mesma direção, a linguagem escrita também precisa ser uma necessidade produzida nas crianças. Isso é papel da Educação Infantil!

Como explicam Vygotski (2000) e Luria (2014), a história da escrita na ontogênese não começa no momento em que se coloca um lápis na mão da criança para ensiná-la a escrever, mas se inicia muito antes disso e está vinculada aos gestos, à fala, ao desenho e à brincadeira de papéis. Devemos, portanto, promover as diversas formas de expressão da criança, isto é, as diferentes linguagens que contribuem ao desenvolvimento da linguagem escrita (VYGOTSKI, 2000).

A aquisição e complexificação da linguagem ocorrem por meio dos enunciados orais e escritos. Segundo Bakhtin (2015, p. 262), “cada enunciado é particular e

individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso".

A existência de uma variedade infinita de gêneros, segundo Bakhtin (2015, p. 262), faz com que seja necessário abordar os gêneros primários (simples) que se formam "nas condições de comunicação discursiva imediata" e também os gêneros secundários (complexos) que "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado".

É essencial promover a aprendizagem da língua materna e proporcionar o contato ativo das crianças com os gêneros do discurso, contemplando as modalidades orais e escritas de uso da língua na prática social (BAKHTIN, 2015), de modo a inserir a criança em experiências com diferentes suportes de gêneros do discurso, como patrimônio cultural da humanidade. Entendemos que a escola é a instituição mediadora entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana. Não obstante, o domínio de gêneros mais elaborados da prática social permitirá a compreensão também daqueles presentes na cotidianidade.

Posto isso, recorremos a Gramsci, a partir dos estudos de Schlesener (2016, p. 8), para evidenciar o caráter ideológico da linguagem, implicando, dessa forma, em uma concepção de mundo, em um conjunto simbólico. Nessa perspectiva, a linguagem expressa um modo de ser e de agir, que é transformado no processo histórico e tem repercussões na "estrutura lógica da língua" (SCHLESENER, 2016, p. 96). Sendo assim, "a linguagem não é fixa nem imutável, mas histórica e metafórica, retirando seus significados do movimento da vida" (SCHLESENER, 2016, p. 104).

Ainda de acordo com Schlesener (2016), Gramsci ressalta a importância de um trabalho educativo para promover à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento da língua de forma mais sistemática e, com isso, dominar as formas argumentativas para elaborar um pensamento coerente e articulado e ter acesso à produção cultural e ao conhecimento historicamente produzido.

Procuramos, assim, evidenciar a importância do investimento em ações pedagógicas na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, devendo o professor considerar o entrelaçamento desses processos e estabelecer relações cada vez mais conscientes entre eles (DANGIÓ; MARTINS, 2017). Objetivamos também desmitificar e superar práticas fragmentadas, que compreendem a Educação Infantil como mera preparação e treino para a alfabetização, privilégio das

cópias, simples repetições, desenvolvimento de habilidades mecânicas e traçado de letras sem sentido para as crianças.

Ressaltamos que, no caso das crianças surdas ou com outras deficiências, como autismo e deficiências múltiplas, que não apresentam linguagem oral, devem ser inseridos outros meios de comunicação, LIBRAS, comunicação aumentativa ou alternativa para que possam desenvolver linguagem e pensamento.

As crianças cegas precisarão de outro código, nesse caso, o Braile, e outros instrumentos de tecnologia assistiva, como leitores de tela, por exemplo, para que a partir de meios específicos tenham acesso aos conteúdos. Ressaltamos que essas questões devem ser pensadas conjuntamente com o professor de Educação especial.

Cabe ao professor compreender os bebês e as crianças em suas singularidades, demandando, portanto, que a forma de ensino seja repensada sempre que esse destinatário apresentar especificidades, sejam elas deficiências ou não, considerando “o aluno real a quem se destina todo o empreendimento educacional” (DANGIÓ, 2017, p. 41).

Para que o trabalho pedagógico com a língua materna se desenvolva em suas máximas possibilidades, é imprescindível também que os professores conheçam as leis que regem o desenvolvimento psíquico da criança. Além disso, precisam dominar os conteúdos de ensino, que nesse campo de experiência, serão apresentados a partir dos eixos estruturantes: oralidade, leitura e escrita.

Vale esclarecer que a organização do campo de experiência em três eixos cumpre uma função didática, uma vez que, embora cada eixo tenha suas especificidades, na prática pedagógica os eixos devem ser trabalhados de forma articulada.

### 4.2.2. Objetivos

**Objetivo Geral do Campo de Experiência:** compreender o uso social das diversas formas de comunicação verbal (oral, leitura e escrita) e não verbal (gestos, desenho e outros símbolos) como registro e aperfeiçoamento da comunicação, meio de planejamento e regulação da conduta, alcançando o desenvolvimento das suas máximas possibilidades ao ouvir, falar, imaginar, ler e escrever, de acordo com as especificidades da faixa etária.

**Objetivo do eixo oralidade:** compreender e usar a língua materna, ampliando progressivamente o vocabulário, os significados e o domínio da estrutura gramatical, bem como atentar para os sons da fala, manipulando-os de forma cada vez mais consciente.

**Objetivos do eixo leitura:** ler, apreciar e interpretar textos verbais e não verbais de diferentes gêneros orais e escritos, seja pela leitura realizada de forma não convencional ou pela leitura realizada pelo adulto.

**Objetivo do eixo escrita:** compreender a função social da escrita e desenvolver as linguagens precursoras da escrita (gestos, desenho, jogo simbólico e outras formas de simbolismos), compreendendo-as como representação.

### 4.2.3. Eixos Fundamentais Do Campo De Experiência

**Oralidade**

Figura 1 - Tirinha: a linguagem dos bebês




Fonte: Se liga na língua literatura, produção de texto e linguagem (2018).[137]

A Educação Infantil é a etapa em que bebês e crianças estão se apropriando da linguagem oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, ampliam e enriquecem seus recursos de expressão, de compreensão e vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas cada vez mais complexas.

Ressaltamos, aqui, a importância do papel da escola de Educação Infantil em promover o máximo desenvolvimento da oralidade em bebês e crianças, destacando-

[137] Disponível em: https://psicod.org/se-liga-na-lngua-literatura-produco-de-texto-linguagem-v5.html?page=388. Acesso em 28.08.2020.

se o planejamento de ações intencionais realizadas pelos professores. Cabe ressaltar que, embora tenhamos trazido os eixos oralidade, leitura e escrita, separadamente, tais aspectos estão um para outro em um processo indissociável.

Baseamo-nos, pois, na premissa histórico-cultural de que a fala não é natural. Assim, como afirma Mukhina (1996, p.41):

> [...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social. Por exemplo, uma importante qualidade psíquica do homem é a capacidade de escutar a linguagem falada (fonemática), que permite diferenciar e reconhecer os sons da linguagem. [...] A criança recebe da natureza o aparelho auditivo e os correspondentes setores do sistema nervoso preparados para diferenciar os sons da linguagem. Mas o próprio ouvido linguístico só se desenvolve no processo de assimilação de uma determinada língua, sob a orientação do adulto, com a particularidade de que o ouvido linguístico acaba adaptado às particularidades da língua materna.

Portanto, para o desenvolvimento da oralidade, não basta o aparato biológico, mas é na relação com as pessoas que a criança aprende a falar. A criança não aprende a falar pela mera repetição de palavras, mas precisa estar inserida em um ambiente rico em ações comunicativas. A Educação Infantil deve assegurar experiências com a oralidade de acordo com as especificidades de cada momento do desenvolvimento. Para desenvolver a comunicação oral desde cedo, é essencial planejar ações intencionais visando ao máximo desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças, tendo clareza sobre os conteúdos e objetivos que precisam ser desenvolvidos.

O bebê recém-nascido necessita continuamente dos cuidados de um adulto para sobreviver. Ele possui condicionantes biológicos, como os reflexos incondicionados de alimentação, que darão lugar aos reflexos condicionados, que posteriormente, darão lugar às aprendizagens sociais. Ainda que primitivos, esses reflexos no bebê são uma forma de se comunicar, e isso ocorre, por exemplo, no momento que a criança chora e o adulto atende a ela. Assim, o adulto “convida o bebê à atividade de comunicação, gerando nele a necessidade de se comunicar” [...] (SACCOMANI, 2019, p.7).

Nesses primeiros meses, o bebê ainda não possui a linguagem propriamente dita, portanto, ele reage aos estímulos do adulto, olhando-o quando ouve sua voz, sorrindo, chorando, balbuciando, movimentando os braços e as pernas, entre outras

reações que são significadas pelo adulto na atividade de comunicação emocional direta.

Figura 2 - Tirinha: Mafalda interpreta o choro do irmão




Fonte: Gatti (2019, p.121)

Na tirinha acima, há um exemplo das reações emocionais e comunicativas do bebê, que, progressivamente, ganham significados na relação com o adulto. Neste caso, vemos que o bebê chora quando Mafalda, a irmã, tira a chupeta de sua boca. Apesar de o bebê ainda não conseguir se expressar por meio da fala, seu o choro é interpretado pela irmã e sua necessidade é atendida.

No ambiente educativo, mesmo que a criança ainda não se expresse pela fala, os profissionais devem interagir com ela por meio da linguagem oral, pois, nessa relação, o adulto a “convida” à comunicação e fazendo com que ela se movimente em direção ao desenvolvimento da linguagem. É por meio da fala do outro que a criança percebe a necessidade de comunicação.

Petrovski (1985) denomina este momento como a etapa pré-linguística (primeira etapa do desenvolvimento da fala). Essa etapa caracteriza os primeiros meses de vida da criança[11], em que se iniciam os ruídos e balbucios, até que aparece aquilo que o autor chama de pseudopalavras [...] “quando o fluxo da linguagem da criança se decompõe em pedaços, com algumas sílabas unificadas por acentos, entonação e uma única articulação” (SACCOMANI, 2019, p. 8).

Dessa forma, as palavras ainda não se apresentam como signos. Na verdade, elas são uma extensão do objeto, já que a criança precisa do objeto em seu campo de percepção imediato para pensar sobre ele, ou seja, ainda não consegue lidar mentalmente com o objeto na ausência dele.

A etapa pré-linguística é marcada pela independência entre pensamento e linguagem e a criança não tem ainda o domínio da linguagem propriamente dita. No percurso entre o período pré-linguístico e o período do domínio primário do idioma, ocorre o que Vigotski (2009) denomina de “linguagem autônoma”. A linguagem autônoma é específica da criança e pode ou não ter semelhança com a língua materna, sendo palavras deformadas, ou até mesmo fragmentos delas. Além disso, uma mesma palavra pode significar um grupo de objetos diferentes.

> Há, pois, uma comunicação peculiar à medida que apenas se efetiva entre a criança e as pessoas próximas que compreendem o significado de suas palavras. Contudo, mesmo entendendo tais significados, as palavras apenas são compreensíveis pelos adultos na situação concreta, isto é, quando o objeto está no campo visual imediato, sendo impossível lidar com os objetos enquanto ausentes (SACCOMANI, 2019, p.11)

Figura 3 - Tirinha: conversa entre o bebê e a Mafalda.




Fonte: Gatti (2019, p.122)

Portanto, a linguagem autônoma é peculiar a cada criança, consequentemente, o significado e a interpretação só podem ser compreendidos pelos adultos que convivem com ela, dentro do contexto visual. Ainda não há o entrecruzamento entre linguagem e pensamento. A criança só “fala” sobre aquilo que está em seu campo visual. Por isso, Vigotski define a linguagem autônoma como o período de transição entre o período pré- linguístico e o período verbal, pois a criança já fala palavras, mas ainda não são signos.

Por volta do segundo ano de vida, a criança usa uma palavra que denomina uma oração completa, é o *período de orações de uma só palavra*. É importante

observar que, como nos explica Vygotski (2000), a fonética e a semântica seguem caminhos distintos, porque em relação à fonética a criança usa uma palavra só, mas em relação ao significado ela quer dizer uma frase inteira. As palavras isoladas podem se referir não apenas ao objeto, mas a uma oração completa. Por exemplo, quando a criança diz: *"água",* ela pode estar se referindo ao desejo de beber água, portanto, pode significar *"Quero água"; "Dê- me água".*

Ao final do segundo ano de vida, a criança precisa superar a linguagem autônoma e avançar para a linguagem autêntica. Isso aponta para a importância da comunicação com o adulto para que a criança desenvolva a linguagem propriamente dita, no sentido de desenvolver a morfologia elementar da palavra, adquirindo referência objetal, ampliando seu vocabulário.

Quando a linguagem autônoma cede lugar à linguagem autêntica, as palavras, além da função comunicativa, apresentam **status de signo**.

Na atividade objetal, a criança explora os objetos tendo em vista, fundamentalmente, descobrir sua função social. Embora seja central a sua relação com os objetos, Elkonin (2009) explica que a aprendizagem dos procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos não se desenvolve, na criança, sem a participação dos adultos. O autor explica que a criança utiliza a linguagem para organizar a colaboração dos adultos na relação com os objetos. Como explica Mukhina (1996, p.124), "[...] o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto. É esse o principal estímulo que anima a criança a aprender a linguagem".

Gradativamente, e dadas às condições objetivas de vida e de educação, a criança avança ao domínio da estrutura gramatical da linguagem que se caracteriza pela construção de orações, mesmo que simples. Apoiada em Elkonin, Saccomani (2018) aponta que, nessa nova etapa, além de falar a partir de uma estrutura gramatical, a criança utiliza orações, mesmo que curtas. Nesse sentido, é essencial propor ações em que as crianças sejam incentivadas a formular sentenças de palavras (frases) ao se comunicar oralmente, por exemplo, no reconto de histórias, rodas de conversas intencionais ou não, narração de fatos, explicações de regras de jogos e brincadeiras, pedir que a criança descreva o brinquedo escolhido (nome, cor, funcionalidade) no dia do brinquedo etc.

Na idade pré-escolar, a criança é capaz de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual. Ela consegue expor seus pensamentos de forma coerente e verbalizar descrições nas quais as orações são expressas de maneira mais articuladas. Percebemos que nessa idade a linguagem é, além de meio de comunicação, um meio de planejamento e regulação da conduta (MUKHINA, 1996).

Para isso, é necessário que a criança avance da linguagem situacional e passe a se comunicar por meio da linguagem contextual, isto é, que ela seja capaz de expor os pensamentos de forma coordenada, organizada, articulada, clara, permitindo a compreensão pelo outro (SACCOMANI, 2018; MUKHINA, 1996).

A linguagem situacional é pouco coordenada e tem suas raízes na situação concreta, por isso apenas compreendem as pessoas envolvidas no diálogo. Mukhina (1996, p. 238) cita como exemplo o desprendimento do sujeito, que fica subentendido, sendo, geralmente, substituído pelos pronomes (ele, ela, eles, elas etc.).

Saccomani (2018, p. 190), ancorada nas ideias de Mukhina, aponta que, nesse tipo de linguagem, há também muitos advérbios e expressões estereotipadas. Isso ocorre quando a criança diz: “Aí ela pegou meu brinquedo”, “Aí ele caiu”, “Aí ele disse que ele não é meu amigo”. Assim, somente os sujeitos inseridos no contexto conseguem compreender a quais sujeitos se referem esses pronomes.

Portanto, são necessários investimentos do ponto de vista pedagógico, ou seja, o ensino sistemático, para que ocorra a superação da linguagem situacional à linguagem coordenada ou contextual. O avanço da linguagem acontece, quando a criança, substitui os pronomes pelo nome dos sujeitos. Um exemplo disso ocorre quando a criança tenta se comunicar, mas o interlocutor não compreende, ela acrescenta o nome, “Ele (João) caiu”.

Ressaltamos que a linguagem situacional permanece e podemos observá-la até mesmo na comunicação entre adultos, a depender do interlocutor e da situação. Mas nosso objetivo é que a criança, na Educação Infantil, seja capaz de ter uma relação mais consciente e voluntária com a sua própria oralidade.

Destacamos, assim, a necessidade do trabalho na Educação Infantil para o desenvolvimento da oralidade da criança, fazendo-a avançar de uma linguagem situacional para uma linguagem coordenada a partir do uso social da língua.

> A linguagem contextual se desenvolve a partir de um ensino sistemático em que a criança sinta necessidade de novos meios linguísticos para se comunicar, em que precise da linguagem contextual quando, por exemplo, precisa expor um relato de caráter

> mais abstrato. Portanto, é preciso que a educação escolar possibilite situações em que a linguagem contextual se faça necessária, isto é, ações em que a criança sinta a necessidade de expor suas ideias, narrar fatos, recontar histórias, construindo orações articuladas e coerentes com riqueza cada vez maior de detalhes, superando cada vez mais suas formas de comunicação em direção ao uso mais consciente e voluntário da linguagem (SACCOMANI, 2018, p. 191).

Com efeito, o desenvolvimento da oralidade é muito importante, impactando diretamente no processo de apropriação da escrita da criança. Dangió (2017) assevera que precisamos rever algumas ilusões que permeiam o campo pedagógico, como a ilusão de que existe hora certa para alfabetizar. Além disso, destacamos, que ainda é muito presente a ideia de que “alfabetizar” esteja intimamente ligada somente ao fato de ler e escrever.

Vigotski (2000, p. 184) sinaliza que o domínio da linguagem escrita é “[...] resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores de comportamento infantil”. Portanto, “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita exige o desenvolvimento do psiquismo, entendido como sistema interfuncional, cujo desenvolvimento se inicia desde o nascimento” (SACCOMANI, 2018, p. 200).

Com isso, reiteramos a importância da Educação Infantil, de um trabalho sistematizado, que permita experiências que possibilitem o desenvolvimento das funções superiores, com ênfase à oralidade, pois há “[...] capacidades e habilidades essenciais requeridas ao desenvolvimento da linguagem escrita que se vinculam diretamente ao desenvolvimento da linguagem oral” (SACCOMANI, 2018, p. 202).

Destacamos, dessa forma, a percepção auditiva, elencada por Lemle (1990), como a capacidade de ouvir e discriminar os sons da fala, sendo essencial para a apropriação da linguagem oral e escrita. A autora considera essa capacidade importante porque se “as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra para simbolizar cada som” (LEMLE, 1980, p.9).

De acordo com Stampa (2015, p. 30), “todas as habilidades auditivas, tais como: discriminação, memória sequencial e análise-síntese, estão envolvidas não só no processo de leitura e escrita, mas também em outros tipos de aprendizagem”.

Saccomani (2018, p. 209) destaca algumas habilidades auditivas que são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica: atenção auditiva, percepção auditiva, discriminação auditiva e memória sequencial auditiva.

Desenvolver a atenção auditiva é essencial para que a criança perceba, identifique e localize sons verbais e não verbais. A percepção auditiva significa diferenciar esses sons, assim como a discriminação auditiva permite reconhecer e perceber pequenas diferenças entre esses sons. A habilidade de memória sequencial auditiva precisa ser desenvolvida para que a criança seja capaz de saber a ordem temporal ou a sequência dos acontecimentos auditivos (SACCOMANI, 2018).

Mukhina (1996) aponta que na idade pré-escolar as crianças possuem uma sensibilidade aos fenômenos linguísticos. As crianças, além de demonstrar interesse pelo significado das palavras, se interessam também “pela forma fônica da palavra, independente de seu significado” (MUKHINA, 1996, p. 234). Por isso, podemos e devemos desenvolver ações que chamem a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras.

A consciência fonológica é a capacidade de manipular de forma consciente os sons da fala e, segundo Adams et al. (2006, p. 16), “[...] abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. É constituída por diferentes níveis de diferentes complexidades: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica”.

Antes mesmo de iniciar o trabalho com a consciência no nível silábico, o professor pode realizar ações que desenvolvam, conforme Saccomani (2018), a sensibilidade às rimas, apresentando histórias, poemas e parlendas que chamem a atenção da criança para a estrutura sonora das palavras.

A consciência silábica é mais simples do que a consciência fonêmica, visto que a sílaba é mais fácil de ser percebida e discriminada pela criança, pois a sílaba é a unidade de segmentação da fala. Explorar a consciência silábica sugere experiências às crianças que estimulem a identificação oral das unidades silábicas que constituem a palavra, manipulando- as intencionalmente; realizando operações de análise (segmentar palavras em sílabas, identificar a quantidade de sílabas) e síntese (síntese silábica, transposição silábica, adição e subtração silábica).

A consciência intrassilábica diz respeito à manipulação de unidades sonoras menores do que a sílaba e maiores do que um fonema. Segundo Saccomani (2018, p.231) ,“nesse nível, a consciência fonológica pode ser dividida em consciência da rima e consciência das aliterações”, ou seja, o trabalho compreende proporcionar experiências de repetir e identificar sons que são iguais ou parecidos (aliteração),

identificar palavras que começam com o mesmo som (aliteração) e identificar palavras que terminam com o mesmo som (rima).

A consciência fonêmica é o nível mais complexo. De acordo com Adams *et al*. (2006, p.17), as “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e a leitura criativas”. É importante dizer que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a consciência fonêmica será sempre desenvolvida em uma palavra significativa para a criança, pois a palavra é a unidade mínima da consciência.

A consciência fonêmica requer a identificação dos menores sons que constituem a palavra. Logo, devemos, propor ações lúdicas para desenvolver a consciência fonêmica, que visem a identificação dos sons consecutivos que formam as palavras. A palavra é a unidade, ou seja, o ponto de partida, pois ela guarda a conexão mínima com os objetos, ações, sentimentos, em suma, com a realidade. Portanto, os sons da língua não devem ser apresentados de forma isolada, mas sempre na palavra.

A análise dos sons na palavra se realiza pelo som e não pelo nome da letra. Saccomani (2018), fundamentada nos estudos de Elkonin e Hurtado e Angeletti, enfatiza que os nomes das letras serão apresentados, mas no trabalho com a consciência fonológica na Educação Infantil deve se privilegiar o ensino dos valores sonoros na palavra. Portanto, o conteúdo principal são os sons da língua.

Posto isso, a exploração da linguagem oral - em brincadeiras, jogos, músicas, entre outros recursos - “possibilita a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora de diferentes unidades que compõem a palavra, antes do ensino formal da escrita” (SACCOMANI, 2018, p. 218).

Cabe ressaltar que a consciência fonológica é aprimorada ao longo dos anos escolares. Sendo assim, reiteramos, que na Educação Infantil, as experiências sonoras devem ser incentivadas por meio de ações lúdicas, sem antecipar conteúdos e formas próprios do ensino fundamental.

Nesse sentido, as ações pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas por meio de brincadeiras, atividades lúdicas e jogos, para que a criança explore o mundo da linguagem e suas significações, a fim de compreender e usar com maior precisão o idioma, instalando e ampliando o repertório vocabular, bem como

utilizar a linguagem oral como meio de organização da ação e do pensamento com coerência e domínio progressivo.

**Leitura**

**O menino que carregava água na peneira[138]**
**Manoel de Barros**

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira
A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai se poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

[138] BARROS, Manoel de. O Menino que Carregava Água na Peneira. Disponível em: < http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-meninoque-carregava-agua-na peneira.html#.VYDdlvlVikp>. Acesso em 22 out. 2020.

A leitura é um elemento essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas, tais como percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoções e sentimentos, contribuindo sobremaneira com o processo de humanização do indivíduo.

A humanização é um processo educativo, pois precisa do outro e do acesso às objetivações da cultura para se efetivar. A leitura e, portanto, as obras de literatura infantil, são objetivações imprescindíveis a esse processo.

Sendo assim, a escola de Educação Infantil deve organizar práticas de leitura que aproximem bebês e crianças a esse universo literário., fazendo-os conhecer e compreender este universo antes mesmo de serem leitores e escritores proficientes.

Ressaltamos, aqui, a interdependência da leitura com a oralidade e a escrita, pois, segundo Martins (2013, p. 158), “a criança que aprendeu a trabalhar com a oralidade em toda sua diversidade de gêneros mostrará desenvoltura no trabalho com o texto escrito”. Assim, a organização das práticas de linguagem, particularmente das práticas de leitura, precisa estar inserida em contextos significativos que derivam de situações que bebês e crianças vivenciam socialmente e que ampliam o seu conhecimento de mundo.

Participar de práticas de leitura, seja por meio da leitura realizada pelo professor ou de outras formas (leitura por indícios, leitura de imagem etc.), contribui para o domínio primário do idioma e de sua estrutura gramatical, enriquece vocabulário. Além disso, promove na criança o desenvolvimento do comportamento leitor, a apreciação pela leitura e proporciona acesso às conquistas realizadas pela sociedade no decorrer da história, bem como o conhecimento e o respeito às várias culturas.

Essas experiências permitirão à criança compreender a funcionalidade da leitura e sua necessidade na vida humana, adequando gradativamente a necessidade comunicativa ao gênero textual.

De acordo com Martins (2013, p. 150),

> são várias as esferas de atividade humana e, a cada uma delas, correspondem uma ou mais formas específicas de utilização de uma mesma língua, formas a que Bakhtin atribuiu a denominação de gêneros do discurso. Cada gênero do discurso, por sua vez, comporta uma construção composicional própria, assim como um conteúdo ou tema específico e um determinado estilo verbal que se traduz nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais presentes em cada caso.

Os gêneros são infindáveis, pois, quanto mais se complexificam as relações sociais e as esferas da atividade humana mais gêneros surgem ou se transformam. As transformações sociais favoreceram tanto a criação quanto o desaparecimento de diversos gêneros textuais. Um exemplo disso é a carta que é enviada pelo correio ou o telegrama, mas atualmente essas duas formas de comunicação vêm sendo substituídos pelo e-mail.

Outro aspecto a ser considerado é a caracterização do gênero textual. Uma forma de configurar um gênero é pela identificação do estilo verbal, do tema e da estrutura de composição empregados, que, por sua vez, estão intrinsecamente relacionados à esfera de atividade que está inserido. Para ilustrar, podemos citar os gêneros ligados à esfera jurídica, como leis, petições etc. e os gêneros ligados à esfera jornalística, como editoriais, notícias, reportagens entre outros.

As práticas de leitura na Educação Infantil devem considerar os diversos gêneros discursivos, aprofundando a compreensão e o uso dos gêneros primários (mais simples), como também dos gêneros secundários (mais complexos), como poemas, contos, biografias, anúncios entre outros.

Lembramos que a ampliação da compreensão e do uso dos gêneros primários para os secundários não se dá de forma espontânea. Por isso, é imprescindível que no ambiente escolar ocorram diariamente práticas de leituras orientadas, isto é, intencionalmente planejadas para esse domínio progressivo.

Dentro dessa perspectiva, destacamos o papel central da leitura de textos literários, como poemas, quadrinhas, parlendas, adivinhas, canção (letra de música), contos e fábulas, mas também de notícias de jornais, receitas, regras de jogos, listas, bilhetes, convites, anúncios, rótulos, embalagens, textos de divulgação científica entre outros.

Não podemos deixar de falar dos livros de literatura infantil [139], pois, notadamente são essenciais para a formação de bebês e crianças. Nesse sentido, Abrantes (2011) considera o livro infantil como objeto cultural importante para o desenvolvimento do pensamento. Por meio da leitura e da contação de histórias, o aluno tem acesso a um conteúdo que representa o mundo social, com diversos papéis e conflitos. O autor afirma que

[139] Optamos por utilizar a denominação "livros de literatura infantil" devido à dificuldade de vinculação, em grande parte deles, a gêneros específicos.

> a relação da criança com o mundo, no momento da educação infantil por nós considerado, não pode se efetivar pela realização de raciocínios abstratos, no entanto, o vínculo com a realidade mediado pelo livro pode orientar o “olhar” das crianças para aspectos essenciais ao processo de humanização, permitindo comparações entre as afirmações contidas no livro e a dinâmica de relações sociais de que participa (ABRANTES, 2011, p.203).

Certamente, a literatura infantil, por seu caráter artístico e por se constituir como importante determinação ao desenvolvimento dos sentidos humanos, deve ter lugar de destaque na rotina da escola de Educação Infantil, permitindo desenvolver o gosto pela leitura, a imaginação e ampliando nos bebês e nas crianças o conhecimento de mundo.

Além disso, o acesso à literatura possibilita o desenvolvimento de capacidades de interpretação, estruturação e criatividade, contribuindo, assim, para o êxito escolar em todas as etapas, além de ampliar o conhecimento sobre a língua materna.

Nesse sentido, a literatura infantil tem dupla função, estabelecida através da relação figura-fundo.

Assim, em alguns momentos as suas características artísticas são figura, ou seja, são objetos de ensino e aprendizagem, objetivando a fruição estética, o gosto pela leitura e a possibilidade de ampliar o olhar das crianças sobre a realidade.

Em outros momentos, suas características artísticas constituem fundo, isto é, ficam em segundo plano, dando relevo às ações de reflexão sobre a língua, como a ênfase nas rimas e aliterações, por exemplo.

De fato, precisamos refletir sobre as possibilidades de abordagens porque isso nos remete à intencionalidade pedagógica no trabalho com leitura, essencial para atingir os objetivos de aprendizagem necessários a essa etapa.

Os textos devem ser selecionados considerando o momento do desenvolvimento psíquico de bebês e crianças e, como já mencionamos, a partir de uma análise criteriosa do conteúdo veiculado, pois devem ampliar as possibilidades de contatos da criança com a realidade a partir das melhores produções literárias/artísticas.

Pasqualini e Abrantes (2013, p. 20) consideram que a literatura infantil consiste em uma forma de mediação essencial para desenvolver do psiquismo, pois:

> [...] possibilita o acesso a conhecimentos que apresentam a realidade de forma imaginativa, mas que se organizam a partir de contradições reais da existência humana. A partir desse recurso, torna-se possível apresentar às crianças conteúdos que se contrapõem aos modelos hegemônicos a que estão expostas no cotidiano das relações sociais alienadas e alienantes, principalmente na cristalização de papéis sociais pautados pelos ideais individualistas da competição, da obediência cega e das classificações sociais estratificadas e preconceituosas.

Importante destacar que toda obra de literatura tem conteúdo, mesmo que esvaziado ou baseado em “processos de dominação da infância e produção de passividade, conformismo e resignação na criança” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 22), o que reforça a importância de análise criteriosa para a seleção de títulos. Igualmente importante é a forma, ou seja, a qualidade da dimensão visual estética da obra, e as propostas organizadas pelo professor para que os seus objetivos sejam atingidos e a escolha dos meios (gêneros, estratégias etc.).

Ademais, o professor, ao ler para a criança, torna-se um “modelo de ação” (ELKONIN, 2009), explicitando comportamentos e procedimentos de leitores que são socialmente elaborados e realizados com esse objeto da cultura, o livro, a saber: o cuidado ao folhear sucessivamente as páginas, a direção da escrita, a apreciação e a análise das ilustrações, a percepção da entonação e do ritmo durante a leitura, a participação na seleção e na escolha de títulos etc.

As propostas apresentadas para o trabalho com leitura na escola de Educação Infantil afirmam a importância do papel do professor, o que não significa diminuir o papel ativo da criança. Não se trata, portanto, de escolher quem atuará ativamente, mas de qualificar as ações de ambos.

Compreendemos que, para desenvolver boas práticas de leitura, o professor precisa ser leitor crítico, o que, entre outras coisas, o ajudará a fazer uma seleção de produções que colaborem para a emancipação, a humanização e a autonomia da criança.

Para tanto, as propostas devem ser organizadas considerando o período de desenvolvimento de bebês e crianças, e, ao mesmo tempo, devem caminhar no “sentido da superação de seu estado atual mediante a formação de novas capacidades e funções (vir-a-ser)” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p. 15). Afinal, como afirma Martins (2015), as funções psíquicas superiores são desenvolvidas a partir de atividades que as requeiram.

**Escrita**

A escrita não pode ser entendida apenas como ato mecânico ou habilidade motora, mas sim, como instrumento cultural complexo que precisa ser apropriada em seus usos sociais. Tem assim uma função específica e o seu ensino tem início muito antes do ensino sistematizado das letras (VIGOTSKI, 2000). Ancorando-se nos estudos de Vigotski, Saccomani (2018, p. 186) elucida que o

> desenvolvimento da escrita não repete as etapas de evolução da fala e não corresponde ao nível de desenvolvimento da linguagem falada, nem tampouco consiste em mera tradução da linguagem oral por signos escritos, não sendo também apenas o desenvolvimento de uma técnica.

A linguagem escrita exige maior capacidade de abstração, pois a palavra escrita é uma representação de segunda ordem, ou seja, a escrita é a representação da linguagem oral, que por sua vez, é a representação do objeto. A linguagem oral é também uma abstração, mas à linguagem escrita acresce-se a abstração do aspecto sonoro da linguagem oral, pois o interlocutor não está presente, o que pode exigir maior esforço para que o interlocutor compreenda. Contudo, tanto a linguagem oral quanto a escrita podem se apresentar em construções variadas de complexidade.

Nesse sentido, Martins (2013, p. 187) afirma que:

> À escrita corresponde a uma "função simbólica de segundo grau", uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa. Daí que a linguagem oral esteja para o objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral, do que resulta, inclusive, seu alto grau de abstração e complexidade.

Outra diferença importante entre a linguagem oral e escrita é a motivação. Para Vigotski (2001), quando a criança começa a estudar a escrita, ainda não tem a motivação e a necessidade de escrever ainda lhe é pouco acessível, o que é bastante diferente da fala, que surge da necessidade de se comunicar. A aprendizagem da linguagem escrita não se dá pela simples relação ou contato com signos escritos, por isso é necessário que a cada nova geração seja ensinado o funcionamento do sistema de escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Cabe ao professor proporcionar a compreensão à criança de quais são os motivos pelos quais escrevemos, explicitando a função social da escrita.

Com efeito, reiteramos que a escrita não é entendida como hábito motor, mas, como um processo psíquico dependente e propulsor do desenvolvimento psíquico da

criança, ou seja, o desenvolvimento da linguagem escrita é, ao mesmo tempo, dependente e promotora do desenvolvimento do psiquismo.

Assim, surge a indagação: qual é a tarefa da Educação Infantil no processo de apropriação da escrita? Segundo Saccomani (2018, p. 187), “[...] essa etapa de escolarização deve promover o salto abstrativo requerido ao desenvolvimento da linguagem escrita”. Isso ressalta a importância da pré-história da escrita na criança, vinculada aos gestos, ao desenho e ao jogo simbólico, pois, de acordo com Luria (2014, p. 143), “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Vigotski (2000, p.5) afirma que

> a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais nas crianças e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasce a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou.

Os primeiros registros da criança são rabiscos que representam movimentos do corpo e dos gestos. Deste modo, o gesto representa a fase inicial da escrita da criança, sendo representado graficamente pelos rabiscos e garatujas. Considerados os primeiros signos visuais, uma vez que se encontram presentes mesmo antes do desenvolvimento da linguagem verbal, os gestos são a base para a representação simbólica. A Educação Infantil precisa investir e aprimorar a cada dia propostas que enfatizam o uso de gestos, incentivando a aprendizagem da linguagem corporal por meio de mímicas, jogos, contação de histórias com gestos, músicas e outras brincadeiras.

Assim como os gestos, o desenho é um conteúdo de ensino da Educação Infantil e deve ser organizado para que a criança consiga progressivamente se expressar através dessa importante forma de registro gráfico. Inicialmente a criança apenas imita o ato de desenhar, depois passa a ver o desenho como uma brincadeira e posteriormente como uma forma de representação e/ou de expressão da realidade, designando um objeto ou fenômeno.

O professor deve organizar propostas que considerem diferentes estratégias e recursos, como desenhar pessoas, lugares, histórias, objetos, expressar ideias e sentimentos. Isso sinaliza para a importância da articulação deste campo de experiências com os conteúdos do campo “Traços, sons, cores e formas”.

De acordo com Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2290),

> o desenvolvimento do desenho tem um conteúdo com uma importância em si mesmo, à medida que permite às crianças expressarem graficamente aquilo que sabem sobre os objetos e fenômenos, e ainda, com uma importância indireta sobre o desenvolvimento da linguagem em geral e da escrita em particular.

A brincadeira de papéis juntamente com os gestos e o desenho formarão a base para que a criança compreenda que a realidade pode ser representada, ou seja, que desenvolva a ideia de relação simbólica. Dessa forma, a brincadeira de papéis favorece o desenvolvimento do simbolismo, pois nela um objeto pode representar outro objeto e a criança pode representar papéis e realizar ações que somente os adultos realizam. Na brincadeira, o cabo de vassoura vira cavalo, um lápis se transforma em varinha de condão, uma caixa de papelão vira um trem. Assim, a brincadeira de papéis colabora para a conquista da capacidade abstrativa e de simbolização, permitindo também o desenvolvimento do autodomínio da conduta, essencial a aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, Marsiglia e Carvalho (2017, p. 64) ressaltam que

> é importante a intervenção do professor ao disponibilizar uma variedade de objetos, estimulando que as crianças pensem que outras funções eles podem ter, bem como cabe ao educador ampliar o repertório da criança para que ela não reproduza nas brincadeiras apenas os conteúdos de suas vivências imediatas e cotidianas.

Com o objetivo de compreender o caminho que as crianças percorrem desde os gestos até o aprendizado da escrita, Luria (2014), a partir de investigações feitas com crianças que não sabiam ler, elencou estágios como representantes da pré-história da escrita, são eles: pré- instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada, escrita pictográfica e, por fim, a escrita simbólica.

No curso desse processo, as marcas gráficas que, inicialmente, são rabiscos feitos pelas crianças para imitar a escrita do adulto, tornam-se um meio para recordar, ou seja, um recurso de memória. Essas marcas passam a ser desenhos e “pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa” (LURIA, 2014, p. 166), até alcançar a escrita simbólica. A escrita simbólica é marcada pelo uso da escrita, “predominantemente marcada pelos domínios léxicos e gramaticais da língua” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p.344). Nas palavras de Luria (2014, p. 161):

> nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança.

Esse percurso não é linear ou natural, também não tem um caráter diagnóstico, isto é, de classificação das crianças. É, na verdade, dependente das condições objetivas de vida e educação, ou seja, da qualidade da inserção cultural do sujeito (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018).

Reiteramos que o desenvolvimento da capacidade abstrativa e, portanto, da capacidade de simbolização consiste em uma premissa para o aprendizado da linguagem escrita. Essas capacidades devem ser objeto de ensino desde o berçário e ganhar complexidade progressivamente nos anos escolares posteriores. Saber simbolizar significa apreender que a realidade pode ser representada por símbolos.

Para Lemle (1980), compreender a relação simbólica entre dois objetos é condição para a criança aprender a ler. A autora destaca ainda que entender a ideia de símbolo não é algo fácil, pois uma coisa representa outra, sem guardar normalmente, nenhuma característica ou semelhança com essa. São exemplos: as cores do semáforo (verde significa siga e o vermelho pare), o dedo polegar virado para cima (significa tudo bem) etc. Essa compreensão é necessária para a criança entender que as marcas gráficas – nesse caso, especificamente, as letras – representam os sons da fala e os objetos e fenômenos podem ser representados pela escrita.

A capacidade de percepção/discriminação visual merece atenção na Educação Infantil, que deve incluir ações que promovem o desenvolvimento da discriminação visual, como, por exemplo, a comparação de objetos e de imagens, observando características, semelhanças e diferenças (SACCOMANI, 2018). De acordo com Lemle (1980), essa capacidade é imprescindível para a alfabetização, pois as letras são muito parecidas e a criança precisa perceber as sutis diferenças entre os traçados das letras. “A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler” (LEMLE, 1980, p. 9).

A letra que é a grafia do som precisa ser apresentada à criança para que perceba, gradativamente, a relação entre os sons e as grafias correspondentes. Essa

percepção deve ser trabalhada a partir do contexto da palavra. Conforme Lemle (1980, p. 11), a palavra "é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística".

As experiências com a escrita devem ser diversificadas, ricas em significado e funcionalidade. A escrita precisa ser algo sentido pela criança como necessário e organizada em propostas que tenham sentido para que a criança tenha motivos e interesse para escrever. Reforçamos que não se trata de aguardar, mas de provocar essa motivação.

As propostas de atividades escritas devem ser variadas e a partir de diversos gêneros textuais, tais como: a escrita de receitas de bolos, convites para comemorações, bilhetes e avisos enviados aos pais ou à comunidade escolar, cartões para familiares e amigos, lista de passeios da turma, cartaz de aniversariantes, contos, poemas etc. Apontamos a necessidade de o uso de textos reais, bastante diferentes do "pseudotexto" apresentado pela professora na tirinha abaixo.

Figura 4- Tirinha: Mafalda e os "pseudotextos"




Fonte: Melhores tirinhas da Mafalda[140].

A partir do trabalho de escrita e de leitura desenvolveremos também a capacidade de organização espacial do sistema de escrita na página, ou seja, a apropriação da ideia de que a escrita se organiza da esquerda para a direita, de cima para baixo. Lemle (1980) aponta esta como mais uma capacidade essencial à apropriação da escrita.

A criança, mesmo antes de saber escrever, deve participar de situações de escrita, como imitar a escrita do adulto, criar hipóteses sobre a escrita, utilizar objetos (algodão, palitos, papel etc.) como recursos de memória para recuperar o que quis registrar, escrever e reescrever textos, tendo o professor como escriba. Mesmo não

[140] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/369295238179481888/. Acesso em 28.ago. 2020.

grafando o texto, a criança, ao participar de situações de escrita/reescrita de textos, aprenderá sobre a linguagem característica dos gêneros trabalhados, sobre sua estrutura e organização etc.

Assim, no texto, reiteradamente destacamos o papel da escola de Educação Infantil como espaço privilegiado para a apropriação das bases da escrita. Esse percurso não é espontâneo, mas precisa de ensino sistemático. Logo, deve ser orientado por objetivos específicos desta etapa escolar, sem antecipar nem postergar o trabalho com a língua escrita, realizando-o de acordo com as necessidades e possibilidades do sujeito-destinatário da Educação Infantil. Situamos essa contribuição a partir do fortalecimento da comunicação gestual e oral entre professores e crianças, da organização do espaço físico para promover interações e manifestações através de brincadeiras, jogos e escritas significativas (STEMMER, 2013).

### 4.2.4. Objetivos De Aprendizagem, Conteúdos E Encaminhamentos Metodológicos

| **EIXO: ORALIDADE** | |
|---|---|
| **BERÇÁRIO** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS)** |
| - Comunicar-se por meio de balbucios e palavras. | - Comunicação oral. |
| -Comunicar-se por meio de expressões faciais, corporais e gestos;<br>-Imitar a entonação e os gestos realizados pelo professor durante a leitura, contação de histórias, músicas, cantigas, parlendas<br>etc. | - Expressão e gestos. |
| - Atender quando é chamado pelo nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. | - Palavra como representação de si mesmo e das pessoas próximas (substantivo próprio). |

| | |
|---|---|
| -Explorar objetos para incentivar à oralidade;<br>-Identificar e nomear ilustrações de histórias a pedido do adulto-leitor. | -Palavra como representação dos objetos, seres e fenômenos (substantivos), suas qualidades (adjetivos), sujeito da ação (pronome), ações (verbos);<br>-Vocabulário oral. |
| -Identificar e localizar sons específicos;<br>-Diferenciar sons não verbais. | -Atenção auditiva;<br>-Percepção auditiva. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Dar significado aos esforços de comunicação do bebê, atendendo às suas necessidades;

-Estimular os bebês a cantar e apreciar músicas e cantigas, explorando ritmos e sonoridades, fazendo uso de gestos representativos;

-Conversar com o bebê/criança, nomeando as ações, objetos e partes do corpo nos momentos de banho, de troca etc. Todo o momento de relação do adulto com a criança é um ato educativo, deve-se, assim, aproveitar os momentos de banho, troca de fraldas e roupas, alimentação, acalento no dormir, no despertar, nas situações de agitação, entre outras, para falar com o bebê.

-Incentivar a produção de onomatopeias (sons de animais, transportes etc.);

-Incentivar a produção de sons não verbais, tais como: bater palma, jogar beijos, estalar a língua etc.

-Oferecer modelos gestuais e quanto sonoros para a criança, dirigir a mão até objetos; emitir sons repetidos etc.

-Chamar a criança pelo nome, realizar brincadeiras com espelhos etc.

-Propor ações em que as crianças reconheçam o próprio nome, bem como o nome dos amigos, professores e demais funcionários da escola e pessoas próximas à criança;

-Propor atividades de conversação que incentivem a escuta e discriminação dos diferentes nomes próprios;

-Realizar brincadeiras e ações que incentivem a nomeação de objetos e suas propriedades;

-Apresentar e nomear diferentes objetos, seus sons, e repetir os sons produzidos pelos bebês para que ele seja incentivado a falar e, gradativamente, seja capaz de

| |
|---|
| compreender e relacionar à palavra ao objeto definido pela palavra.;<br>-Nomear a qualidade dos objetos durante a exploração, por exemplo, se é macio, áspero, duro, mole etc.<br>-Propor ações em que o bebê conheça e nomeie as partes do corpo;<br>-Apresentar ilustrações de obras infantis, em momentos de exploração ou leitura, para que a criança identifique e nomeie objetos e personagens;<br>-Estimular o bebê a indicar, por meio de gestos e palavras, os objetos, falando das suas qualidades e realizando comparações;<br>-Utilizar objetos sonoros (chocalho, instrumentos da bandinha), bem como sons não verbais (bater palmas, assobiar etc.) para chamar a atenção dos bebês;<br>-Realizar brincadeiras com sons escondidos para as crianças encontrarem/identificarem. |

| **EIXO: ORALIDADE** | |
|---|---|
| **MATERNAL** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/ NOÇÕES)** |
| - Comunicar-se por meio da linguagem oral, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos, opiniões e vivências. | - Comunicação oral. |
| - Aprimorar o reconhecimento e o uso de expressões e gestos nas interações cotidianas, músicas, brincadeiras como mímicas. | - Expressão e gestos. |
| - Atender quando é chamado pelo nome, reconhecer e falar o próprio nome e os nomes de pessoas com quem convive. | - Palavra como representação de si mesmo e das pessoas próximas (substantivo próprio). |
| - Explorar e descrever oralmente os objetos; | - Palavra como representação dos objetos, seres e fenômenos (substantivos), suas |

| | |
|---|---|
| - Identificar e nomear ilustrações e personagens de histórias. | qualidades (adjetivos), sujeito da ação (pronome), ações (verbos).<br>- Vocabulário oral. |
| - Identificar e localizar sons específicos. | - Atenção auditiva |
| - Diferenciar sons verbais e não verbais. | - Percepção auditiva. |
| - Reconhecer e diferenciar pequenas diferenças entre sons verbais e não-verbais; | - Discriminação auditiva. |
| - Expor o pensamento de forma coerente, formulando descrições verbais nas quais há orações articuladas. | - Linguagem coordenada ou contextual (domínio da estrutura gramatical). |
| - Criar, contar e recontar histórias oralmente com base em imagens ou temas sugeridos, peças teatrais, filmes etc. | - Produção oral de histórias e narração de fatos. |
| - Perceber a face fonética da palavra.<br>- Brincar com rimas e aliterações em diversos gêneros textuais; | - Sensibilidade às rimas.<br>- Consciência fonológica (rimas e aliterações). |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

- Inserir a criança no universo falante, explorando atividades de escuta e de fala, convidando-a para que expresse seus desejos, necessidades, opiniões, decisões;
- Trabalhar a nomeação de estados emocionais e sentimentos na roda de conversa e nas atividades cotidianas;
- Promover o diálogo entre crianças e adultos nos diferentes momentos da rotina;
- Realizar rodas de conversas planejadas ou a partir de situações cotidianas, relatos, brincadeiras de falar ao telefone, explorando a oralidade das crianças, estimulando-as a se expressarem sobre diferentes assuntos, a relatar experiências, fatos, filmes e peças de teatro etc.;
- Inserir na rotina momento dedicado à contação de histórias;

- Criar situações em que a criança seja solicitada a reconhecer e nomear diferentes objetos e pessoas do convívio etc.
- Em rodas de conversa, oferecer diferentes objetos às crianças e pedir que explorem e nomeiem suas características;
- No dia do brinquedo (quando houver), solicitar que as crianças descrevam o brinquedo escolhido para trazer à escola. Incentivá-las com perguntas sobre o objeto, tais como: qual a cor desse brinquedo?; qual o nome?; como é que se brinca com ele?; entre outros questionamentos;
- Nomear a qualidade dos objetos durante a exploração conjunta com a criança, por exemplo, se é macio, áspero, duro, mole etc.;
- Propor ações em que a criança conheça e nomeie as partes do corpo, bem como identifique/toque a parte do corpo solicitada. São exemplos: brincadeiras e músicas que indicam para as crianças colocarem as mãos na cabeça, segurar o dedão do pé, bater palmas;
- Oferecer livros e ilustrações de obras infantis para a criança manusear, identificar e nomear objetos e personagens;
- Explicar ou ler regras de jogos, brincadeiras ou funcionamento de um brinquedo;
- Retomar tarefas já elaboradas e convidar a criança a explicar suas produções;
- Realizar entrevistas com outros profissionais da escola, pessoas da família etc.;
- Propor que a própria criança reconte histórias orais já conhecidas utilizando imagens ou objetos como recursos mnemônicos, bem como utilize durante os recontos dedoches, fantoches, palitoches, teatro de sombras, objetos sonoros, instrumentos musicais etc.;
- Estimular à criança a criar e contar histórias orais com temas sugeridos ou com uso de imagens, fantoches, dedoches e outros recursos. A criança deve interagir com a história, utilizando além dos recursos mencionados, objetos que possam colaborar na representação da história;
- Produzir com as crianças momentos de dramatização das histórias contadas;
- Realizar jogos verbais e jogos de escuta em que a criança precise reconhecer e diferenciar sons, como, por exemplo, propostas que exija que a criança escute e se atente a sons não verbais (som de animais, objetos domésticos, sons de instrumentos musicais, sons de meios de transporte; sons da natureza, cantos de pássaros, sons do corpo) e precise identificar e diferenciar tais sons;

| |
|---|
| - Trabalhar a escuta e a pronúncia de palavras parecidas em contextos significativos.<br>- Proporcionar a apreciação de diferentes gêneros (poemas, trava-línguas, parlendas, cantigas de roda etc.), como também de brincadeiras cantadas e brincadeiras que explorem os sons, as rimas e as aliterações;<br>- Incentivar que a criança se atente à estrutura sonora das palavras. |

| **EIXO: ORALIDADE** | |
|---|---|
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/NOÇÕES)** |
| -Comunicar-se oralmente de forma de coerente e coordenada, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos, opiniões, vivências e narrando fatos. | -Vocabulário Oral;<br>-Linguagem coordenada ou contextual (domínio da estrutura gramatical da linguagem). |
| -Identificar e localizar sons específicos. | -Atenção auditiva. |
| -Diferenciar sons verbais e não verbais. | -Percepção auditiva. |
| -Reconhecer e diferenciar pequenas diferenças entre sons verbais e não verbais. | -Discriminação auditiva. |
| -Perceber e reproduzir os estímulos sonoros verbais e não verbais na mesma sequência em que foram produzidos. | -Memória auditiva sequencial. |
| -Recontar histórias considerando os elementos e estrutura da narrativa. | -Sequência lógica na interpretação de ideias. |
| -Planejar e realizar roteiros que possibilitem atividades de encenações, leitura dramática e de utilização de recursos audiovisuais; | -Produção oral de histórias e narração de fatos. |

| | |
|---|---|
| -Criar histórias orais e escritas, considerando a função social do gênero. | -Gêneros textuais;<br>-Sequência de eventos;<br>-Reconhecimento de sentenças. |
| -Inventar, participar e interagir em brincadeiras cantadas, poemas e canções, percebendo e criando rimas e aliterações;<br>-Perceber que as frases são segmentadas em palavras;<br>-Identificar e reconhecer rimas e aliterações em diversos gêneros textuais; | -Sensibilidade às rimas;<br>-Consciência de frases e palavras;<br>-Consciência fonológica (consciência silábica);<br>-Consciência fonológica (intrassilábica – rimas e aliterações); |
| -Perceber que as palavras podem começar (aliteração) e/ou terminar com o mesmo som (rima);<br>-Perceber e manipular de forma consciente os sons no nível das sílabas e fonemas. | -Consciência fonológica (consciência fonêmica). |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Organizar situações para que a criança conte e reconte histórias, construindo orações articuladas e coerentes (com riqueza cada vez maior de detalhes, sequência etc.)

-Garantir momentos de contação de histórias pelo professor e recontos orais pelos alunos;

-Produzir textos orais, cartazes coletivos a partir do reconto realizado pelas crianças, sendo o professor o escriba;

-Produzir com as crianças momentos de dramatização das histórias contadas;

-Utilizar como recursos jogos de escuta e outras brincadeiras que mobilizem a atenção da criança para a sonoridade das palavras;

-Acionar as estratégias de leitura, tanto na realização de leituras, como nas contações de histórias;

| |
|---|
| -Possibilitar em momentos de roda da conversa situações em que a criança possa expressar- se espontaneamente (desejos, necessidades, vivências etc.).<br>-Propor situações de elaboração de textos espontâneos orais e escritos;<br>-Trabalhar as rimas de diferentes formas, com poemas, histórias rimadas, prevendo as palavras que rimam e fazendo suas próprias rimas. O objetivo principal é fazer com a criança desenvolva a atenção aos sons da fala;<br>-Mostrar palavras que apresentam o mesmo som ou grupo de sons iniciais (aliteração), como por exemplo, em trava-línguas, chamando a atenção da criança para os sons que se repetem nas palavras, provocando efeitos sensoriais no ouvinte;<br>-Leitura e apreciação de diferentes gêneros, (poemas, trava-línguas, parlendas, cantigas de roda etc.) e brincadeiras que explorem os sons, as rimas e as aliterações.<br>-Apresentar palavras em brincadeira ou a partir de poemas, trava-línguas, cantigas de roda, parlendas, listas etc., para identificar oralmente as unidades silábicas que compõem a palavra. |

| **EIXO: LEITURA** | |
|---|---|
| **BERCÁRIO** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/ NOÇÕES)** |
| -Manusear diferentes portadores textuais (livro, revista, gibi, jornal, cartaz etc.). | -Comportamento Leitor. |
| -Escutar, demonstrando interesse e apreciar leitura de diferentes gêneros textuais. | -Escuta e apreciação de diferentes gêneros textuais. |
| **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**<br>- Apresentar e orientar sobre o manuseio específico dos diferentes portadores textuais, como segurar o portador, virar as páginas, atentar a criança para as possíveis ilustrações etc.<br>- Realizar leitura/contação de histórias (com textos verbais ou imagéticos). O professor deve mostrar para todos os alunos as imagens. | |

| |
|---|
| - Estimular a criança para reconhecer e apontar os elementos das ilustrações das histórias.<br>- Proporcionar interação das crianças com as histórias, utilizando fantoches, dedoches etc.<br>- Realizar projetos de leitura. |

| **EIXO: LEITURA** | |
|---|---|
| **MATERNAL** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/ NOÇÕES)** |
| -Ler, escutar, perceber e interpretar/compreender textos verbais e não verbais, identificando os elementos e estrutura da narrativa. | -Interpretação de histórias (imagéticas ou com textos verbais);<br>-Linguagem não verbal (textos imagéticos, signos auxiliares, gestos, mímicas);<br>-Elementos e estrutura de textos narrativos (cenário, personagens, narrador, acontecimentos principais, clímax e desfecho);<br>-Sequência temporal e causal (sequência na exposição de ideias; domínio constante e progressivo). |
| -Escutar e apreciar leitura de diferentes gêneros textuais (parlendas, contos, histórias de aventura, tirinhas, biografias, contos, fábulas etc.).<br>-Reconhecer o próprio nome. | -Diferentes gêneros e portadores textuais;<br>-Escuta ativa e leitura como fruição;<br>-Identificação do próprio nome. |
| -Manusear diferentes portadores textuais (livro, revista, cartaz, panfletos etc.), reconhecendo seus usos sociais e mantendo atenção ao ouvir a leitura de diversos gêneros textuais. | -Comportamento leitor (manuseio de portadores textuais, direção convencional da escrita). |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Organizar rodas da conversa, de leitura e interpretação oral de textos narrativos, reconto de histórias com recursos diversos, tais como: fantoche, dedoche, encenação de histórias, uso de recursos midiáticos. Uma estratégia importante é a utilização de outros materiais e objetos que possam representar os personagens, mesmo que não se pareçam com os personagens;

-Propor ações que possibilite à criança identificar cenários, personagens, acontecimentos, explicando e trazendo à discussão, questões como, por exemplo, “quem”, “o quê?”, “quando”, “onde”, “como” e ainda a sequência de acontecimentos;

-Ler diariamente textos literários e livros de literatura de diversos gêneros;

-Ler com acompanhamento do aluno, realizando o ajuste, entre a pauta sonora e a pauta escrita, com o auxílio do dedo, régua, marcador de leitura etc., para que as crianças percebam a presença de letras, e a direção correta da leitura. Quando lê uma história, poema, parlenda etc., o professor deve movimentar o dedo abaixo das palavras na direção em que a leitura é feita. Em pouco tempo, a criança imitará essa ação enquanto reconta uma história ou recita aquilo que memorizou;

- Explicitar comportamentos de leitor, tais como: ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, folhear livros etc;

- Auxiliar a criança a folhear o livro da direita para a esquerda, seguindo a sequência, sem pular páginas;

- Organizar visitas a bibliotecas ou salas de leitura;

- Organizar cantinhos da leitura;

- Realizar projetos de leitura;

- Realizar diariamente a chamada utilizando o cartaz;

- Possibilitar o contato das crianças com diferentes portadores textuais (jornais, revistas, livros etc.) e estimular o manuseio correto (direção da leitura: de cima para baixo, da esquerda para a direita, folhear página por página etc.) e reconhecimento do uso social do portador;

- Realizar leitura de rótulos, propagandas, placas de trânsito etc.

| EIXO: LEITURA | |
|---|---|
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/ NOÇÕES)** |
| -Ler, escutar, compreender/interpretar textos verbais e não verbais, identificando e relatando os elementos e estrutura da narrativa. | -Interpretação de histórias (imagéticas ou com textos verbais).<br>-Compreensão de textos;<br>-Linguagem não verbal (textos imagéticos, signos auxiliares, gestos, mímicas);<br>-Elementos e estrutura de textos narrativos (cenário, personagens, narrador, acontecimentos principais, clímax e desfecho);<br>-Sequência temporal e causal (sequência na exposição de ideias; domínio constante e progressivo). |
| -Apreender critérios de seleção e selecionar livros/textos para a leitura de um adulto ou sua própria leitura. | -Função social da leitura como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada. |
| -Escutar e apreciar leitura de diferentes gêneros textuais(parlendas, histórias de aventura, tirinhas, biografias, contos, fábulas;<br>-Identificar o próprio nome e dos colegas. | -Leitura de diferentes gêneros a partir de diversos portadores textuais;<br>Identificação e leitura do próprio nome e dos colegas. |
| -Explorar diferentes portadores textuais (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, panfletos etc.), reconhecendo seus usos sociais e atenção ao ouvir a leitura de diversos gêneros textuais. | -Comportamento leitor (manuseio de portadores textuais, direção convencional da escrita). |
| -Explorar diferentes portadores textuais (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, panfleto), reconhecendo seus usos sociais e atenção ao ouvir a leitura de diversos gêneros. | -Comportamento leitor (manuseio de portadores textuais, direção convencional da escrita). |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Propor ações que possibilite à criança identificar cenários, personagens, acontecimentos a partir da leitura de imagens e/ou texto de diferentes gêneros;

-Utilizar as estratégias de leitura (previsão, antecipação, inferência, conhecimentos prévios, checagem, sumarização etc.);

-Realizar leitura de rótulos, embalagens, cartazes etc.;

-Realizar leitura partindo de seu repertório sobre os textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.;

-Organizar situações para que a criança aprenda a selecionar livros e textos e definir critérios coletivamente;

-Proporcionar o contato da criança com diferentes livros, para que ela possa escolher de acordo com seu interesse/necessidade, seja no cantinho da leitura da sala de aula; na biblioteca ou na sala de leitura;

-Realizar projetos de leitura;

-Ler diariamente textos literários e livros de literatura de diversos gêneros;

-Realizar leitura de histórias com o acompanhamento do aluno, realizando o ajuste, entre a pauta sonora e a pauta escrita, com o auxílio do dedo, régua, marcador de leitura etc., para que os alunos percebam a presença de letras, e a direção correta da leitura;

-Explicitar comportamentos de leitor, tais como: ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, folhear livros etc.;

-Auxiliar a criança a folhear o livro da direita para a esquerda, seguindo a sequência, sem pular páginas;

-Organizar visitas a bibliotecas ou salas de leitura;

-Organizar cantinhos da leitura;

-Realizar diariamente a chamada utilizando o cartaz.

-Possibilitar o contato das crianças com diferentes portadores textuais (jornais, revistas, livros etc.) e estimular o manuseio correto (direção da leitura: de cima para baixo, da esquerda para a direita, folhear página por página etc.) e reconhecimento do uso social do portador.

-Realizar leitura de rótulos, propagandas, placas de trânsito etc.

| EIXO: ESCRITA | |
|---|---|
| **BERÇÁRIO** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/NOÇÕES)** |
| -Explorar diferentes instrumentos e suportes de escrita. | -Gestos, rabiscos e garatujas;<br>-Registro como imitação. |
| - Apresentar diferentes instrumentos e suportes de escrita;<br>- Planejar ações de exploração de materiais e instrumentos apropriados a faixa etária (gizão de cera entre outros) e suportes de escrita (lousa, azulejo, papel A3, chão etc.) para estimular movimentos que assegurem desenvolver destrezas motoras nos atos de gesticular e garatujar, realizando registro como imitação;<br>- Explorar músicas com gestos, brincadeira de imitação de animais;<br>- Estimular as crianças a desenhar partes de uma história etc.;<br>- Realizar propostas com pinturas, modelagens, jogos de encaixe, rasgar papéis, fazer alinhavos, manusear massinha de modelar etc., o que contribuirá também para o desenvolvimento da coordenação motora fina e óculo-manual;<br>- Apresentar a escrita em situações reais de uso, como, por exemplo, apresentação de quadro ilustrado da rotina, quadro de chamada com desenhos, fotos etc. identificação dos materiais entre outros. | |

| EIXO: ESCRITA | |
|---|---|
| **MATERNAL** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/NOÇÕES)** |
| -Explorar diferentes instrumentos e suportes, levantando hipóteses em relação à linguagem escrita.<br>-Realizar registros gráficos utilizando fotos, desenhos, letras e outras formas de expressão. | -Gestos, rabiscos, garatujas e desenhos;<br>Identificação, reconhecimento e registro de marcas gráficas como meio auxiliar de memória.<br>-Função social da linguagem escrita. |

| | |
|---|---|
| -Compreender que os objetos e fenômenos da realidade podem ser representados por meio de imagens, desenhos etc.;<br>-Diferenciar os símbolos da escrita de outras representações (desenho, logotipo, número, entre outros). | -Ideia de representação (escrita, desenho e outras formas de representação). |
| -Participar de situações de escrita e reescrita de texto, tendo o professor como escriba. | -Produção coletiva de textos: linguagem específica do gênero, estrutura, coerência, coesão;<br>-Organização espacial da escrita na página. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Contemplar no planejamento das atividades diárias a exploração e a utilização de materiais, instrumentos (gizão de cera, pincel, giz de lousa, entre outros) e suportes (lousa, azulejo, papel A3, chão etc.) de escrita para estimular movimentos que assegurem desenvolver destrezas motoras finas nos atos de gesticular, garatujar e desenhar;

-Apresentar a escrita em situações reais de uso, como, por exemplo, apresentação de quadro ilustrado da rotina, escrita de nomes próprios, organizar quadro de chamada com desenhos e fotos etc.;

-Realizar propostas com pinturas, modelagens, encaixar peças de jogo e pinos, rasgar papéis, fazer alinhavos, manusear massinha de modelar, manusear objetos etc.;

-Utilizar registros (desenhos, colagens, dobraduras, letras etc.) com função de memória, ou seja, de recordar o sentido do que foi registrado.

-Escrever título das histórias lidas, escrita dos nomes dos personagens preferidos etc.;

-Estimular as tentativas de escrita (registro gráfico) realizadas pela criança;

-Organizar propostas para que as crianças reconheçam placas, logotipos, o uso de escudos de times, bandeiras (países, times), sinais de trânsito e reconheçam sinais representativos da língua brasileira de sinais (LIBRAS);

| |
|---|
| - Organizar propostas para a criança desenhar objetos do seu entorno ou objetos que fazem parte de uma história, de um jogo ou brincadeira;<br>- Organizar propostas para a criança desenhar uma parte da história (introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho).<br>- Apresentar e relacionar os sons das letras dos nomes das crianças (ou com outras palavras) às letras que os representam.<br>- Propor situações de elaboração de textos com desenhos ou com a escrita da criança.<br>- Escrever textos coletivamente, sendo o professor o escriba, de diversos gêneros receitas, bilhetes, listas, convites, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas etc.<br>- Reescrever textos coletivamente, sendo o escriba de diversos gêneros como início final de um conto, fábulas etc. |

| **EIXO ESCRITA** | |
|---|---|
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (CONCEITOS/ NOÇÕES)** |
| -Explorar diferentes instrumentos e suportes de escrita.<br>-Realizar registros gráficos utilizando desenhos e letras. | -Identificação, reconhecimento e representações gráficas como meio auxiliar de memória.<br>-Função social da linguagem escrita. |
| -Diferenciar a escrita de outros símbolos (números, desenhos etc).<br>-Realizar registros escritos em brincadeiras e situações reais de uso que façam sentido para a criança. | -Ideia de representação (escrita, desenho e outras formas de representação).<br>-Relação fonema/grafema.<br>-Apresentação do traçado das letras. |
| -Participar de situações de escrita e reescrita de texto tendo o professor como escriba. | -Produção coletiva de textos: linguagem específica do gênero, estrutura, coerência, coesão.<br>-Organização espacial da escrita na página. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

-Contemplar no planejamento das atividades diárias a exploração e a utilização de materiais, de instrumentos (lápis, giz de cera, pincel, giz de lousa, entre outros) e suportes de escrita (lousa, azulejo, papel A3, chão, caderno de desenho, etc.) para estimular movimentos que assegurem desenvolver destrezas motoras finas nos atos de desenhar e grafar letras.

-Apresentar a escrita em situações reais de uso, como por exemplo, apresentação de quadro ilustrado da rotina, escrita de nomes próprios, organizar quadro de chamada com escrita dos nomes, listas, convites, cartões, bilhetes e avisos etc.;

-Realizar propostas com pinturas, modelagens, encaixar peças de jogo e pinos, fazer alinhavos, manusear massinha de modelar, palitos etc.;

-Organizar propostas com realização registros (desenhos, colagens, dobraduras, letras etc.) com função de memória, ou seja, para recordar o sentido do que foi registrado;

-Incentivar as tentativas de escrita com o uso de letras;

-Escrever coletivamente o título das histórias lidas, escrita dos nomes dos personagens preferidos etc.;

-Organizar propostas para que as crianças reconheçam placas, logotipos. o uso de escudos de times, bandeiras (países, times), sinais de trânsito, reconhecer sinais representativos da língua brasileira de sinais (LIBRAS).

-Organizar propostas para a criança desenhar objetos do seu entorno ou objetos que fazem parte de uma história, de um jogo ou brincadeira, ilustrar histórias (contos, fábulas etc.) e outros gêneros textuais (bilhetes, convites, cartazes etc.)

-Organizar propostas para a criança desenhar uma parte da história (introdução, desenvolvimento, clímax, desfecho).

-Apresentar a grafia das letras com brincadeiras, por exemplo: alinhavos, andar sobre cordas em formato das letras, imitar o traçado das letras com movimentos, traçar as letras na farinha, areia, no papel etc.

-Relacionar os sons das letras dos nomes das crianças (ou com outras palavras) com as letras que os representam e grafar as letras correspondentes, com o uso de jogos, como dominó de palavras etc.

-Propor situações de elaboração de textos com desenhos ou com a escrita da criança.

-Escrever textos coletivamente, sendo o escriba de diversos gêneros, como receitas, bilhetes, listas, convites, placas, cartazes, agendas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, cantigas, biografias etc.

-Reescrever textos coletivamente, sendo o escriba de diversos gêneros, como partes de contos, fábulas, biografias etc.

### 4.2.5. Orientações Didáticas Gerais

**Oralidade**

*— Papai, por que é que mesa chama mesa?*
*— Ah, Marcelo, vem do latim.*
*— Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?*
*— Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.*
*— E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?*
*— Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!*
*[...]*
*O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:*
*— Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...*
*— Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?*
(ROCHA, 2011, p.10-15).

A oralidade, acompanhada do eixo leitura e escrita, e os outros campos de experiência farão parte da rotina da Educação Infantil, mas o grau de complexidade do conteúdo e as formas de ensino precisam estar em consonância com o momento do desenvolvimento da criança. O professor a partir do conhecimento do desenvolvimento infantil e dos conteúdos para ensinar, baseando-se, dessa forma, na tríade conteúdo-forma-destinatário, deve organizar o seu planejamento considerando a necessidade de alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento do bebê e da criança.

Ressaltamos que o bebê se comunica pelo choro, pelos ruídos e pelos balbucios, mas é na relação com o adulto que desenvolverá a fala. Por isso, o profissional deve sempre se relacionar com o bebê por meio da fala. Deve, assim, aproveitar os momentos de banho, de troca de fraldas e de roupas, da alimentação, do acalento no dormir, no despertar e nas diversas situações para falar com o bebê, explicar as ações que serão realizadas e as que estão acontecendo: “Vamos trocar essa fralda?”; “Vou tirar a sua fralda”, “Hum, quanto xixi, precisamos trocar!”; “Vamos lavar as mãos, agora é a vez da barriga...”; “Agora é hora de acordar, vamos levantar para realizar as rotinas de hoje?”

Desde o berçário, o profissional deve chamar os bebês e as crianças pelo nome, bem como investir em atividades que explorem o nome dos familiares, dos professores, dos funcionários da escola, personagens de história etc., para estimular a compreensão da palavra como representação de si mesmo e das pessoas próximas.

Somamos a isso a necessidade de uso da comunicação oral para denominar as ações, cantar para o bebê, nomear objetos e suas características, como também as partes do corpo.

Citamos como exemplo os seguintes comandos*: "João agora vamos picar o papel"; "Vamos encher a garrafinha de água"; "Isto é uma bola, com ela podemos brincar de chutar, jogar*" entre outros.

Algumas músicas, como, por exemplo, *Minha boneca de lata* e *Eu conheço um jacaré que gosta de comer,* são exemplos de como trabalhar as partes do corpo. Além disso, é possível cantar e brincar com as crianças, como na cantiga:

> *Os dedinhos do meu pé:*
> *Meu pé tem cinco dedos, nos dois juntos, tenho dez,*
> *são lindinhos e engraçados,*
> *os dedinhos dos meus pés, ai, ai,*
> *o que acontece,*
> *você sabe como é, se fechados no meu tênis,*
> *dão cheirinho de chulé.*

As expressões e os gestos podem ser estimulados ao solicitar que a criança dirija a mão até objetos, emita sons repetidos, com coreografias, brincadeiras de imitação. Pode-se ainda incentivar o bebê a produzir sons não verbais, como, por exemplo, as onomatopeias.

O uso do espelho como recurso pode ajudar que a criança veja suas expressões, enriquecendo o trabalho pedagógico. A utilização de imagens (*emotions/emoticons/emojis*) e de livros favorece o trabalho com os sentimentos, tais como: os livros *Quando me sinto*... (*amado, assustado, feliz, com medo*), de Trace Moroney, (2018); músicas como *Cara de que*?, do Grupo Coração Palpita entre outros.

Com as crianças que já se comunicam utilizando a linguagem oral, podem ser utilizados diferentes tipos de imagens, retiradas de livros, revistas, com pessoas sorrindo, chorando, bravo. A partir disso, é possível perguntar a elas o que aconteceu: "Por que as pessoas estão sorrindo?"; "Por que esse menino está chorando?". Tal atividade estimula a percepção e ajuda a desenvolver a oralidade.

Salientamos que todo o momento de relação do adulto com a criança é um ato educativo, "pois a dependência com o adulto determina que a criança veja a realidade (e a si mesma) sempre através do prisma das relações com outra pessoa" (MUKHINA, 1996, p. 84). Portanto, a todo o momento o professor deve manter a comunicação com

a criança. Desse modo, tanto em uma brincadeira quanto em uma roda da conversa, quando a criança começa a contar algum fato ou ocorrência, podem se tornar momentos ricos para trabalhar a superação da linguagem situacional, indagando a criança sobre os fatos.

São exemplos disso situações em que ela diz “aí ela disse que não é mais minha amiga”; “ela me bateu” entre outros exemplos. Nesse caso, a intervenção do professor é fundamental, questionando: “ela quem? Diga o nome de quem fez isso”.

Há diferentes ações e recursos que podem ser usados para incentivar o uso da modalidade oral da língua de maneira lúdica: pelo diálogo, pela fala e escuta na roda de conversa, na roda de música e pela exploração de objetos.

Dada à importância da exploração dos objetos na primeira infância, devemos ter clareza que é o adulto quem dá significado aos objetos com os quais as crianças têm contato. Por isso, é primordial proporcionar a elas a exploração de objetos que emitem sons (móbiles, chocalhos, instrumentos da bandinha musical etc.), os mordedores, brinquedos diversos (encaixe, casinha, carrinhos, objetos sensoriais, etc.), e, por exemplo, utilizar o cesto de tesouros ou caixa surpresa.

Precisamos ressaltar que utilizar um recurso como o “cesto dos tesouros” não basta explorar sensorialmente os objetos, mas é necessário, sobretudo, nomeá-los, identificar com a criança suas características e propriedades. Podemos citar como exemplo uma situação em que, ao apresentar uma lixa, o professor deve nomear o objeto e suas qualidades (cores, texturas, funções etc.): “como é áspero!”. Do mesmo modo, ao apresentar um ursinho, deve dizer: “um urso de pelúcia, como é fofinho, macio”.

Além disso, devem ser explorados os ambientes internos e externos da escola. Tais ações auxiliam a desenvolver nos bebês e nas crianças a noção da palavra como representação do objeto, dos seres, dos fenômenos e suas qualidades.

Cabe destacar a importância da organização de rotinas diversificadas diariamente, trabalhando-as através do uso de imagens (fotos, desenhos). Posto isso, a oralidade deve se fazer presente, nesses diferentes momentos por meio de conteúdos e procedimentos de ensino, tais como parlendas, músicas, cantigas e poemas. Como dissemos, as ações que serão realizadas devem ser narradas. Por exemplo: “Batam palmas, minha gente, batam palmas outra vez. Batam palmas bem contentes, vou contar era uma vez”.

Ouvir, produzir, diferenciar sons verbais e não verbais, como sons do corpo (jogar beijo, estalar a língua, bater com as pontas dos dedos na palma da outra mão, saltar com os pés juntos, bater palmas com as mãos em conchas, sons de instrumentos, sons de animais, imitar os sons de animais, de chuva, de batidas na porta etc.), recitar, rimar, contar e recontar histórias, brincar com as onomatopeias são algumas estratégias imprescindíveis ao professor para desenvolver as habilidades auditivas.

São exemplos de atividades com os menores: utilizar de instrumentos da bandinha para que eles percebam e identifiquem o som de cada instrumento; esconder um objeto sonoro para que as crianças encontrem onde está o objeto (podendo ser um rádio, brinquedo de pilha etc.);

Com as crianças maiores, podemos: brincar de descobrir de quem é a voz (todos de olhos fechados - ou vendados- escolhem um amigo para falar, e eles têm que descobrir de quem é a voz (pode utilizar também a voz de personagens conhecidos, com os menores podem ser usados os sons não verbais - sons de animais, chuva, meios de transporte).

Para explorar a consciência de rimas, devemos investir nas histórias rimadas, parlendas e poemas. Essas atividades permitem que as crianças possam prever as palavras que rimam. As brincadeiras também colaboram para o desenvolvimento da oralidade, pois incentivam a criança a se atentar, escutar e pensar sobre os sons da língua. Além disso, nessas atividades, podem ser utilizados gestos, imagens e coreografias, que atuam como signos e favorecem o registro de memória, bem como controle voluntário da ação.

Alguns bons exemplos de livros que trazem rimas são: *A, B, C rima com você,* de Lalau e Laurabeatriz (2017); *Você troca?(*2011) *Assim assado* (2004) e *Não confunda* (2011), de Eva Furnari; *A alegre vovó Guida que é um bocado distraída*, de Tatiana Belinky (2010); *O rei bigodeira e sua banheira*, de Audrey Wood (2019).

Uma possibilidade também é a brincadeira da “frutinha brasileira”. Nessa atividade, o professor inicia cantando: “Vai começar a brincadeira da frutinha brasileira, batam palmas se for frutinha: limão, mamão, melão, botão...” e as crianças devem bater palmas sempre que o professor disser uma fruta. O professor vai falando frutas que rimam e um objeto que não seja fruta (então começa tudo de novo...). Depois, o professor começa e as crianças continuam dizendo frutas que rimam. Outros exemplos que podem ser trabalhados são as parlendas:

*Lá em cima daquela serra*
*Tem um ninho de coruja*
*Eu pisei no rabo dela*
*Me chamou de cara suja.*

A memória sequencial auditiva pode ser trabalhada através de brincadeiras, jogos, e livros como: *A casa sonolenta,* de Audrey Wood (2019*), O grande rabanete,* de Tatiana Belinky *(2017), Ei, ei, ei, Vanderlei,* de Estevão Marques*,* de Marina Pittier e Suppa (2011).

Para estimular a noção de sequência podemos também brincar com organização dos acontecimentos em sequência das histórias. Além disso, usando os instrumentos da bandinha, é possível organizar a sequência de instrumentos a serem tocados.

De acordo com Adams *et al* (2006, p. 65), "sem dúvida, aprender a ler e a escrever, depende de se ter uma noção relativamente segura do que é e do que não é uma palavra". São exemplos de ações: mostrar os espaços vazios entre uma palavra e outra, desafiar as crianças a contar a palavras ditas em uma frase e escrever uma frase em cartões, um cartão para cada palavra e mostrar que se alterar a ordem das palavras o sentido mudará etc. Essas propostas contribuirão também para introduzir a noção de frase.

Devemos também apresentar-lhes as unidades menores que as palavras, as sílabas. O trabalho pedagógico para o desenvolvimento da consciência silábica deve utilizar da literatura infantil, mas também de outros jogos e brincadeiras. Alguns exemplos de livros que brincam com a troca de sílabas são: *Misturichos*, de Carvalho e Bueno (2012) e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011). Outros exemplos interessantes são os jogos cantados e as músicas, como *Chocolate,* do Grupi Triii, este traz um gesto para cada sílaba.

Adams *et al* (2006) sugerem um exemplo cujas crianças batam palmas enquanto contam as sílabas e seus próprios nomes ou também de outras palavras. Tais ações, quando realizadas dentro da escola e com intencionalidade pedagógica, enfocam a consciência silábica, pois enfatizam a troca e a subtração de sílabas.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, no nível intrassilábico, cujos destaques são as aliterações e as rimas, chamamos a atenção das crianças para os sons iniciais e finais das sílabas. Os trava-línguas são recursos interessantes para trabalhar esse conteúdo (por exemplo*: "*Alô, o tatu tá aí?, não o tatu não tá!, mas,

mulher do tatu tando, é o mesmo que o tatu tá!"). Há ainda livros com trava-línguas, por exemplo: *Quem lê com pressa tropeça,* de Elias José (1992) e *Travadinhas,* de Eva Furnari (2011). Podemos citar como exemplo também jogos nos quais as crianças precisam encontrar figuras de imagens que rimam.

O nível da consciência fonêmica é mais complexo, sendo muito mais difícil para a criança compreender os fonemas do que as sílabas, por exemplo. Novamente, as músicas são recursos interessantes, como a música *AEIOU,* do Grupo Triii que apresenta os sons das vogais.

Para as propostas que tratam dos encontros consonantais,

> o professor também pode fazer uso de canções que apresentam os fonemas iniciais, enfatizando-os em palavras inteiras, tendo em vista que a criança se familiarize com os diferentes fonemas da língua materna. Podemos citar como exemplo, os sons [m] na música "Mamãe (idem, p.28)138, o [f] em "Fumaça" (idem, p. 30)139, o [s] em "Só o som" (idem, p.32)140, o [ʃ] em "Chuva" (idem, p.34)141 (SACCOMANI, 2018, 312).

A introdução dos fonemas deve começar pelos fonemas iniciais, pois são mais fáceis de reconhecer e distinguir. Porém, os fonemas finais devem ser trabalhados também. Um exemplo disso pode ser visto no jogo, apontado por Adams et al. (2006, p. 89), intitulado *Palavras diferentes, mesmo fonema inicial*:

> Junte um conjunto de três ou quatro figuras para cada fonema que você quer que as crianças explorem. Por exemplo, você pode escolher figuras de uma foca, uma folha, uma faca e um fogão para o conjunto/f/ e de uma mola, um macaco, uma mala e uma mesa para o conjunto/m/. [...] A seguir repita o nome, isolando som inicial (por exemplo, fff-oca). Logo após, peça que todas as crianças repitam o nome da mesma forma, *f-f-f-f-oca* e observem e descrevam o que estão fazendo com suas bocas ao emitirem o som *(f).* Peça que outra criança escolha uma outra figura do conjunto e diga seu nome. A seguir repita o nome junto com todas as crianças, isolando o fonema inicial e chamando atenção para a sua pronúncia. Reveja as figuras escolhidas até então, perguntando: "*Essas palavras começam com o mesmo som? Com que som começam? Sim, elas começam com (f.)*

Reiteramos a importância do uso diversificado de músicas, jogos, brincadeiras, livros, poemas, parlendas, exploração de objetos, gestos e expressões. A oralidade é a primeira forma de bebês e de crianças se expressarem ao mundo, compreenderem o mundo e se fazerem entender, ou seja, de se comunicarem.

**Leitura**

As propostas de leitura devem ser organizadas para que bebês e crianças desenvolvam maximamente suas capacidades. Assim, as práticas de leitura devem acontecer em situações significativas e a partir de textos reais, o que implica, entre outros aspectos, em não utilizar textos esvaziados de sentidos e artisticamente empobrecidos.

Na tirinha abaixo, Mafalda participa de uma conversa baseada em frases desconexas. As frases são curtas, com repetição de fonemas, o que não colabora para compreensão delas. Na verdade, acontece o inverso, pois torna a conversa sem sentido. Mafalda ironicamente diz que é bom ir à escola para ter conversas literárias, o que nos permite elaborar um contraponto entre os "pseudotextos" e os textos literários.

Figura 5- Tirinha: Conversas literárias




Fonte: Magalhães (2010).[141]

Abrantes (2011) ressalta a necessidade de se ter critérios na escolha dos livros a serem apresentados aos alunos. O autor afirma que é preciso considerar os aspectos éticos e políticos, estéticos e cognitivos na escolha dos livros. Devem ser abordados vários os gêneros discursivos, tanto os gêneros primários, presentes no diálogo cotidiano, no bilhete etc., quanto os gêneros secundários, mais elaborados e complexos, como, por exemplo, poemas, contos etc.

A literatura infantil tem papel de destaque, pois é um importante recurso para enriquecer o vocabulário oral e avançar na estrutura gramatical da linguagem, além de atuar no desenvolvimento do psiquismo, evidenciando tensões e contradições de forma lúdica e imaginativa.

[141] MAGALHÃES, T. O simples-complicado. 2010.Ave, palavra. Disponível em: https://avepalavra1.blogspot.com/2010/06/os-quadrinhos-sao-menos-simples-do-que.html. Acesso em 10/11/20.

Considerando que com os bebês, o adulto (professor) é o elo de comunicação, cabe a esse profissional, proporcionar diariamente momentos em que os bebês possam manusear diferentes portadores textuais e orientar como segurar, virar páginas e se atentar às ilustrações. Os livros de texturas, tecidos, de banho e sonoros contribuem para a estimulação tátil, visual e sonora e, portanto, devem fazer parte da rotina.

Dessa forma, bebês e crianças precisam do contato com vários suportes de leitura, como livros, jornais, revistas, painéis, entre outros. A manipulação de diferentes materiais escritos, como livros e revistas, é essencial para que a criança se familiarize cada vez mais com o mundo da leitura. Por isso, nessa etapa, devem ser oferecidos para que os pequenos explorem ao máximo. É preciso que olhem, toquem, manipulem e conversem sobre as ilustrações, opinem sobre os livros. No caso dos bebês, o professor deve realizar a leitura, nomeando os objetos, as cores, as ações, impressões sobre as ilustrações etc.

Nesse sentido, a leitura e a contação de histórias devem ser exploradas de modo a incluir bebês e crianças de forma prazerosa e estimulante com livros que possuem riqueza de detalhes, imagens e expressões que chamam a atenção. Sendo assim, os livros de imagens são excelentes recursos. Podemos citar como exemplos a *Coleção Conte outra vez,* da Editora Formato. São três livros: *O barquinho vai*, de Mauricio Veneza (2009); *O almoço,* de Mário Vale (2009); e *O dia a dia de Dadá*, de Marcelo Xavier (2017). Outras obras relevantes sobre o tema são: *Telefone sem fio* (2010) e *Bocejo* (2012) de Ilan Brenman.

À medida que as crianças bem pequenas se interessam pelos objetos é indicado histórias com fantoches, materiais e objetos que representam os personagens. O adulto leitor (ou contador de histórias) deve estar atento em fazer uma mediação alegre e afetuosa envolvendo as crianças por meio da entonação de voz e do uso de diferentes técnicas de leitura, como, por exemplo, questionar o enredo da história a partir da capa, realizar paradas estratégicas durante a leitura para aguçar a curiosidade, levantar as hipóteses das crianças sobre o enredo, os personagens e verificá-las, bem como explorar o título, o autor e o ilustrador.

Vale também incluir objetos que representam os personagens sem que se pareçam com eles, por exemplo, um retalho de tecido para representar a princesa, o

que impulsiona a criança para a capacidade de simbolização, essencial ao desenvolvimento da linguagem escrita.

As dramatizações também devem integrar a prática pedagógica, pois possibilitam que as crianças vivenciem os papéis sociais presentes na história, além de desenvolver a memória, a atenção, a linguagem e o pensamento.

O reconto de história deve ser uma estratégia bastante utilizada pelo professor(a), pois, além de oferecer uma referência de texto com características da linguagem escrita, ainda faz com que a criança se atente aos elementos da narrativa, como também a sua estrutura. Assim, a criança precisará atentar-se para os personagens, enredo, cenário, narrador, sua sequência temporal e causal e, com isso, identificar a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho.

De acordo com Saccomani (2018), o professor poderá utilizar recursos para ajudar a criança lembrar da sequência dos fatos, como, por exemplo, imagens relacionadas à história ou o próprio livro. Sem precisar se concentrar em lembrar a sequência da história, a criança conseguirá se atentar mais para a linguagem característica do gênero, a descrição dos acontecimentos, dos personagens, do cenário etc. Esse tipo de prática colabora muito com o desenvolvimento da linguagem coordenada ou contextual, pois a criança organiza e expõe o pensamento, verbaliza orações articuladas, ficando mais atenta à linguagem.

Evidenciamos ainda a necessidade da leitura de rótulos, embalagens, propagandas, placas de trânsito, ilustrações etc. Esse tipo de leitura também ajuda a promover o reconhecimento de signos, como também oferece elementos para sua compreensão, considerando as convenções sociais e, portanto, o seu significado.

O trabalho com os nomes das crianças deve ser realizado por meio do uso de cartazes (chamadinhas), de crachás. Em princípio, eles podem ser feitos com as fotos das crianças, mas também podem ser confeccionados com a letra inicial, a figura da fruta ou animal favorito ou até um número, de acordo com a intencionalidade do professor.

O professor deve promover momentos e condições para que as crianças entrem em contato e escolham os livros a serem lidos. Inicialmente, o professor verbaliza os critérios que utilizou para escolher o livro, em outros momentos discute com as crianças os critérios que podem ser usados, individual ou coletivamente.

Os livros devem estar ao alcance das crianças, em estantes ou prateleiras de fácil acesso que possam escolher de forma autônoma ou com auxílio o seu livro e levar para ler em casa com a família, por exemplo. Os projetos de leitura, como “A sacola da leitura”, podem ser desenvolvidos desde o berçário.

Valdez e Costa (2013, p.165), em relação ao “direito da criança de ouvir histórias e viver fantasia e encantamento”, destacam o “direito de sentir emoção, de se divertir, de ampliar o mundo, de conhecer, de ter contato com o livro, de aguçar a curiosidade, de imaginar e criar, de lidar com seus conflitos, de conhecer livros e autores, de viver coletivamente, de estreitar as relações e de sentir prazer”.

Compreendemos, assim, que os conteúdos de leitura são fundamentais e devem ser ensinados desde o berçário. Portanto, tais conteúdos devem ser trabalhos desde muito antes de bebês e crianças saberem ler convencionalmente e de forma sistemática, atendendo a cada período do desenvolvimento infantil. Nesse processo, desenvolvemos o encantamento, a familiaridade com os livros, o gosto pela leitura, a valorização da cultura, das vivências, do senso ético e estético, das ideias e dos conceitos sobre si, sobre o mundo e sobre as relações humanas.

**Escrita**

Como já ressaltamos, a apropriação da escrita, na Educação Infantil, tem início muito antes de aprender a ler e escrever, antes da aprendizagem das letras. Embora essas orientações didáticas sejam do eixo escrita, vale enfatizar que o trabalho pedagógico, com os eixos oralidade e leitura, é essencial para o desenvolvimento da escrita.

A apropriação da escrita envolve de forma simultânea o trabalho com a oralidade e com a leitura, no qual cada eixo será figura ou fundo a depender da intencionalidade e da organização do trabalho pedagógico.

Partindo do princípio da intencionalidade educativa, as ações pedagógicas com os bebês e as crianças devem se organizar em propostas de vivências e experiências que desenvolvam a ideia de relação simbólica, a partir das músicas e cantigas com gestos e mímicas, além da produção de rabiscos, garatujas, desenhos e brincadeiras utilizando diversos suportes e instrumentos. São exemplos disso: o uso de músicas que exploram as ações do cotidiano, partes do corpo e os nomes dos objetos, tais

como as músicas *Sopa*, da dupla Palavra Cantada, *A ciranda dos bichos*, da dupla Palavra Cantada e ainda *Gente tem sobrenome*, interpretada por Toquinho.

Destacamos que é imprescindível manter uma rotina estável, com ações permanentes, como, por exemplo, registros em diferentes suportes (azulejo, papel A3, areia, chão, lousa etc.) e com diferentes instrumentos (gizão de cera, pincel, tinta, massinha de modelar, etc.) para a criança rabiscar e iniciar suas primeiras garatujas e desenhos.

Dos primeiros rabiscos até a compreensão da ideia de símbolo, é preciso ensinar as crianças a diferenciarem desenhos, letras, números e outros símbolos. Para isso, devemos propor ilustrações de parte de uma história, do título ou de personagens, bem como ilustrar bilhetes, poemas, reconhecer o significado de placas, escudos, bandeiras, logotipos, rótulos, desenhar objetos do seu entorno ou objetos que fazem parte de uma história.

Precisamos destacar que o desenho é um importante conteúdo de ensino, não tratando- se de um passatempo. Escudeiro, Barbosa, Silva (2016, p. 2303) salientam que:

> o desenho ou a tarefa de desenhar não pode se limitar a um procedimento que ocupe as “horas vagas” da rotina ou apenas em circunstâncias espontâneas, pois, como demonstramos, ele estrutura-se, articuladamente às demais formas predominantes de representação humana: os gestos, a linguagem oral e a escrita, pelas condições externas da vida social e histórica, onde afinal forjam- se os processos psíquicos superiores de cada novo ser do gênero humano.

Mukhina (1996, p. 177) assevera que a “colagem e a modelagem têm valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir capacidade para uma atividade planejada.” Vale mencionar que ações como colagem, modelagem e pinturas são bons recursos para o desenvolvimento da coordenação motora fina (movimento de pinça, por exemplo) e óculo- manual.

A coordenação motora fina refere-se à habilidade e destreza manual e relaciona-se com ações que exigem precisão, envolvendo músculos menores e delicados. A coordenação óculo- manual refere-se à habilidade que nos permite realizar ações que requerem o uso simultâneo de olhos e mãos, isto é, coordenar o movimento dos olhos com o movimento das mãos. Essas habilidades são importantes para desenvolver, na criança, as destrezas necessárias para a escrita. Mas

não se trata de propor treinos mecânicos e repetitivos! O professor deve planejar propostas lúdicas e atrativas para os pequenos a fim de que lhes permitam exercer o movimento de pinça, como, por exemplo, encaixar peças de jogo e pinos, rabiscar e fazer garatujas, rasgar papéis, alinhavar, manusear massinha de modelar etc.

Devemos organizar propostas que explicitem para a criança as diversas formas de registro, propondo ações nas quais ela possa observar o uso e passe a utilizar marcas gráficas como signo auxiliar de memória, ou seja, como algo que possibilitará recuperar a informação.

Martins e Marsiglia (2015) sugerem uma atividade que pode ser realizada a partir da história *Os três carneirinhos*, com um desenho e a colagem de algodão nos animais desenhados. Assim, nesse caso exemplar, podemos verificar que é oferecido um elemento à criança que servirá como recurso mnemônico, isto é, fará a criança se lembrar da história em questão. Outra sugestão mencionada pelas autoras é o uso de um pedaço de celofane azul para representar a lagoa da cantiga *O sapo não lava o pé*.

Precisamos também motivar a criança para a escrita, evidenciando a necessidade de escrever, demonstrando a função social da escrita e dos portadores de escrita. Como vemos na tirinha abaixo, a Mafalda compreende que lemos todos os livros de forma linear, do começo ao fim e, por isso, causa-lhe estranheza o modo como o pai lê o dicionário. Mafalda ainda não compreende o uso social do dicionário.

Figura 6 - Tirinha: Mafalda e o dicionário




Fonte: Descobertas e achados.[142]

É necessário ampliar progressivamente a quantidade de gêneros textuais para dar acesso à diversidade de gêneros e para trabalhar a escrita em contextos reais. Por isso, atividades de colagem, modelagem, desenho (sobretudo de substantivos

[142] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/371195194260240513/. Acesso em 23.08.2020

concretos) dobradura, pintura etc. devem ser realizadas para que se tornem também um expediente auxiliar de escrita.

É imprescindível o trabalho com os nomes das crianças, devido à sua significância, utilizando atividades com crachá; quebra-cabeça do nome; escrita do nome com alfabeto móvel, letra inicial dos nomes; relacionar os sons dos nomes das crianças (ou de outras palavras) às letras que os representam; identificar os materiais com nomes, iniciais dos nomes ou fotos; construir um quadro de rotina com desenhos e/ou palavras para cada momento do dia, como se fossem legendas (talheres para a hora do lanche, um balde de areia para a hora do parque etc.).

A criança deve participar de situações de produção de texto, tanto de criação (escrita) quanto de reescrita, sendo o professor o escriba da turma e organizador da revisão coletiva do texto, lendo, questionando as crianças e oferecendo outras possibilidades de escrita que atendam ao gênero e ao contexto de produção, isto é, ao objetivo e à adequação do texto ao interlocutor.

Participar de situações de produção escrita colabora sobremaneira com o desenvolvimento das práticas de linguagem, pois, de acordo com Martins (2013, p. 158), “a criança que aprendeu a trabalhar com a oralidade em toda a sua diversidade de gêneros mostrará desenvoltura no trabalho com o texto escrito”.

São vários os gêneros textuais que podem ser escritos no cotidiano da sala de aula: lista, bilhete, convite, cartão, cartaz, parlenda, trava- língua, adivinha, título de histórias lidas, nomes dos personagens preferidos, história em quadrinho, conto, fábula, poema, biografia, panfleto, certidão de nascimento, anúncio, receita culinária dentre outros.

Vale enfatizarmos ainda o papel da organização do espaço no processo de apropriação da escrita, assim como o das novas tecnologias como instrumentos de registros gráficos e da escrita.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AEIOU. Apresentado pelo Grupo Trii.2014 1 vídeo. 4 min.59 seg. Publicado pelo canal Grupo Trii. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=JzIlQDmoUUM. Acesso em 28. ago.2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Martins Fontes: São Paulo, 2015.

BARROS, Manoel de. O Menino que Carregava Água na Peneira**. Poesia Galvaneana & Outras Palavras.** s.d. Disponível em: < http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o- meninoque-carregava-agua-na-peneira.html#.VYDdlvlVikp>. Acesso em 22 out. 2020.

BELINKY, T. **O grande rabanete.** São Paulo*:* Moderna, 2017.

BELINKY, T. **A alegre vovó Guida, que é um pouco distraída.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

BRENMAM, I. **Bocejo**.São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2012.
BRENMAM, I. **Telefone sem fio.** São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2010.
BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo.** 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
CARA de quê? Apresentado pelo Grupo Coração Palpita. 2017 1 vídeo. 3 min.52seg. Publicado pelo canal Coração Palpita. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-4vhdshUAjU. Acesso 24 out. 2020.

CARVALHO, B.; BUENO, R. **Misturichos.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CHOCOLATE. Apresentado pelo Grupo Trii.2013 1 vídeo. 2 min.56 seg. Publicado pelo canal Grupo Trii. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JzIlQDmoUUM. Acesso em 28. ago.2020.

A CIRANDA dos bichos. Intérpretes: Paulo Tatit, Sandra Peres. Compositor: Paulo Tatit, Sandra Peres In: Especial Dia das Crianças. Palavra Cantada, 2013, 1 CD/DVD, faixa 10.

DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
DANGIÓ. M. C. S.; MARTINS, L. M. Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf,** Vitória, ES, v. 1, n 5, p. 69-89, 2017.

DESCOBERTAS e achados. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/371195194260240513/. Acesso em 23.ago.2020.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2287-2305, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9194/6085.

FURNARI, E. **Não confunda.**3. ed. São Paulo: Moderna, 2011. FURNARI, E. **Travadinhas.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011. FURNARI, E. **Você troca?** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2011.
FURNARI, E. **Assim Assado.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

GATTI, M.A. Personagens de tiras cômicas: aquisição de linguagem no humor e na ficção **Alfa**, São Paulo, v. 63, n.1, p.113-132, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000100113. Acesso em 28.08.2020.

GENTE tem nome. Intérprete: Toquinho. Compositores: Toquinho e Elifas Vicente Andreato. In: Canção de todas as crianças. Intérprete: Toquinho. Mercury, 1987, 1CD, faixa 2.

JOSÉ, E. **Quem lê com pressa tropeça.** São Paulo: Lê, 1992.

LALAU; LAURABEATRIZ. **A, B, C rima com você.** Curitiba: Positivo, 2017. LEMLE, M. M. **Guia teórico do alfabetizador.** 4. Ed. São Paulo: Ática, 1980.
LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13.ed. São Paulo: Icone, 2014, p. 143-189.

MAGALHÃES, T. O simples-complicado**.** 2010**. Ave, palavra.**
Disponível em: https://avepalavra1.blogspot.com/2010/06/os-quadrinhos-sao-menos-simples- do-que.html. Acesso em 10/11/20.

MARQUES, E; SZTOK, F; PITTIER, M; SUPPA. *Ei, ei, ei, Vanderlei.* São Paulo: Melhoramentos, 2011.
MARSIGLIA, A.C.G.; CARVALHO, B. **Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Vitória,, v.1, n.5, p.49-68.| jan./jun. 2017. Disponível em: .http://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/206-384-1-SM.pdf. Acesso em 24 out. 2020.

MARTINS, L. M; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M.C.S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. **Psicologia Escolar e educacional.** Maringá v. 22, n. 2. p. 337-346, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-337.pdf Acesso 24 out. 2020.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita***.* Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121.

MARTINS, M.S.C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso*.* In: ARCE, A.; MARTINS, L.M (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Na defesa pelo ato de ensinar. Campinas, SP. Editora Alínea, 2013, p. 149-164.

MELHORES tirinhas da Mafalda. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/369295238179481888/ Acesso em 28.ago.2020.

MORONEY, T. **Quando me sinto amado.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
MORONEY, T. **Quando me sinto assustado**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
MORONEY, T. **Quando me sinto feliz**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
MORONEY, T. **Quando sinto medo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PAES, J. P. **Poemas para brincar.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2011.

PASQUALINI, J.C.; ABRANTES, B. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696/7084 Acesso 24 out. 2020.

PETROVSKI, A. **Psicologia general:** manual didático para os institutos de Pedagogia. Madri: Editorial Progresso, 1985.
ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, Martelo.** Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.
SACCOMANI, M. C. da S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie:** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v.3, n.3, p. 1-24, set./dez, 2019. https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51697.

SACCOMANI, M. C. da S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita:** contribuições à luz da pedagogia histórico- crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SCHLESENER, A.H. **Grilhões invisíveis:** as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SE LIGA liga na língua literatura, produção de texto e linguagem. 2018.Disponível em: https://psicod.org/se-liga-na-lngua-literatura-produco-de-texto-linguagem-v5.html?page=388. Acesso em 28. ago.2020.

SOPA. Intérpretes: Paulo Tatit, Sandra Peres. Compositor: Paulo Tatit, Sandra Peres In: Canções de brincar. Palavra Cantada, 1996, 1 CD, faixa 3

STAMPA, M. **Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas:** entendendo e praticando na sala de aula. 2. ed., Rio de Janeiro: Wak, 2015.

STEMMER, M. R. G. da S, A educação e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Na defesa pelo ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

VALDEZ, D.; COSTA, P.L. Ouvir e viver histórias na educação infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Na defesa pelo ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

VALE, M. **O almoço.** Belo Horizonte: Formato Didático, 2009.

VENEZA, M. **O barquinho vai**. Belo Horizonte: Formato Didático, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001. VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III**.** Madrid: Visor, 2000. WOOD, A. **A casa sonolenta.** 16.ed. São Paulo: Ática, 2019.

WOOD, A. **O rei bigodeira e sua banheira.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2019. XAVIER, M. **O dia a dia de Dadá.** Belo Horizonte: Formato, 2017.

OBRA CONSULTADA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

# SEÇÃO IV

## EDUCAÇÃO INFANTIL

## ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

# GT V – ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADE, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES



**Joana A. B. Oliveira Reis**



**Júlia Rosa**



**Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes**



**Francielle Bonfim Beraldi**



**Éricson Junior Moreira Molina**



**Zilda Lopes Zandonato**



**Regiane Orbolato Tamanini**



**Valéria Rodrigues Gimenes Jabes**

## 4.3. ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

**Grupo de Trabalho[143]:**

Joana Angélica B. Oliveira Reis

Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes

Júlia Rosa

Éricson Junior Moreira Molina

Francielle Bonfim Beraldi

Regiane Orbolato Tamanini

Valéria Rodrigues Gimenes Jabes

Vânia Cristina T. D. Marinho

Zilda Lopes Zandonato

[143] *Composição do GT:* ***Coordenação*** *Joana Angélica B. Oliveira Reis, Dra em Educação e Coordenadora Pedagógica da SEDUC;* ***Especialistas*** *Profa Dra Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes e Profa Dra Júlia Rosa;* ***Integrantes:*** *Éricson Junior Moreira Molina, Especialista em Neuropsicopedagogia, Coordenador Educacional Ass. Adolpho Bezerra de Menezes e Professor de Ensino Fundamental I; Francielle Bonfim Beraldi, Mestre em Geografia e Diretora de Escola; Regiane Orbolato Tamanini, Especialista em Psicopedagogia e Orientadora Pedagógica; Valéria Rodrigues Gimenes Jabes, Especialista e Professora de Educação Infantil; Vânia Cristina T. D. Marinho, Diretora de Escola e Zilda Lopes Zandonato, Mestre em Educação e Orientadora Pedagógica.*

### 4.3.1. Concepção E Objeto Do Campo De Experiência

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” tem como definição, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p. 42-43),

> 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.

Este Campo de Experiência tem como objetivo os **fenômenos do mundo como seu objeto de estudo com as suas relações, representações e transformações** e, por pressuposto que "[...]a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana" (MELLO, 2006, p. 197).

Partindo destas premissas e em consonância com os fundamentos da Teoria histórico-cultural, admite-se que "[...]a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica" (SAVIANI, 2015, p.287), e, os fenômenos do mundo, compreendidos como objeto de estudo deste Campo de Experiência, são partes constituintes do arranjo cultural do gênero humano proveniente da sua segunda natureza: a cultura.

As crianças possuem interesses e curiosidade sobre os fenômenos do mundo e buscam explorar e descobrir a realidade a partir de suas interações e relações, tendo a natureza biofísica como alicerce para a produção e apropriação da cultura.

Destarte, a Educação Infantil, como etapa da Educação Básica, persegue neste campo o propósito de garantira relação das crianças com a cultura humana de forma enriquecedora e sistematizada para potencializar o pleno desenvolvimento infantil. Para isso, faz-se necessário levar em consideração os períodos do desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia, bem como, atender as

necessidades da primeira infância e infância, proporcionando a interação das crianças com os signos da cultura, que, em acordo com os fundamentos teóricos, medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento[144].

Trata-se aqui, do professor conceber que o trabalho educativo "[...]é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2015, p. 287). Tal concepção coloca a função da escola e do professor no processo de:

> [...] organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

No caso das instituições escolares o foco precisa ser o de garantir que os estudantes se apropriem dos elementos essenciais da cultura,clássicos do gênero humano, cujo fundamento seja científico. Sendo a garantia destes conhecimentos científicos uma das especificidades da Educação e a outra, a forma mais adequada para essa apropriação (SAVIANI, 1991).

Para uma exposição mais clara do papel da Educação Infantil para a teoria histórico-crítico, usamo-nos das considerações de Arce (2011, p 10), acerca do papel desenvolvente que deve permear esta modalidade de ensino, bem como situa a questão dos conteúdos.

> O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além. (ARCE, 2011, p. 10)

Desta forma, é por meio do cuidar e educar que os conceitos e conteúdos serão inseridos e trabalhados com a criança, no planejamento das ações, durante a

[144]Períodos do desenvolvimento psíquico, conforme se apresentam na fundamentação teórica inicial deste Currículo.

alimentação, na higienização, no sono etc. Partindo da ideia de que o conhecimento sobre o mundo origina-seda necessidade humana de sobrevivênciae de melhorar sua condição que decorre de se relacionar socialmente e historicamente constituindo a sua humanização.

> Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de um processo educativo capaz de impulsionar o desenvolvimento humano, e que não se restringe à ação do professor ou à do estudante, mas ao processo como um todo, considerando o ensino e a aprendizagem uma unidade, como essência da atividade pedagógica (MOURA, 2017 *apud*Moura, 2017, p.14, vol.1)

Parafraseando um trecho do livro Atividades para o Ensino de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica(Moura, 2018),compreende-se que o texto desta matriz curricular não é prescritivo, mas sim uma produção coletiva:

> [....] que defende os objetivos da educação escolar para além de uma aprendizagem de conhecimentos relacionados à adaptação dos sujeitos ao ambiente, mas sim, para a formação do ser humano que ultrapasse os limites da vida cotidiana. O que significa compreender e utilizar os conhecimentos como instrumento do pensamento para transformar a realidade e não somente adaptar-se a ela (MUNHOZ; MOURA, 2018 (a) *apud*MOURA, 2017, p.14, vol.1)

Neste sentido, a organização do campo de experiência e o trabalho proposto visama contemplar todas as crianças, que são os sujeitos da aprendizagem. Considerando a criança pequena nas suas especificidades narelação dos conteúdoscom a forma de se ensinar para este destinatário (sujeitos), que também apresentam diversidade entre si na própria Educação Infantil.

Nesta perspectiva o trabalho educativo do campo de experiência se coloca a garantir condições de modo a atingir todos os sujeitos nas suas especificidades etária, física, intelectual, cultural etc.

Para que esse trabalho ocorra, é preciso que haja a articulação entre os professores da sala regular, o professor da sala de atendimento educacional especial e toda equipe escolar, a fim de garantir o atendimento de todas as crianças nas suas necessidades, sejam elas físicas, intelectuais ou, ainda, àquelas que não garantindo o acesso ao conhecimento e o direito a educação para todos, por exemplo: imigrantes, crianças vinda de outras escolas entre outras.

Assim, diante desta concepção de Educação Infantil e da compreensão dos campos de experiência apresentaremos os objetivos gerais a luz da teoria histórico cultural.

### 4.3.2. Objetivos Gerais Do Campo De Experiência

- Socializar conhecimentos científicos e elementos culturais sobre o mundo natural e social, acumulados historicamente;

- Relacionar os conhecimentos matemáticos, os conhecimentos sobre o mundo natural e sobre as relações humanasàs necessidades do cotidiano, possibilitando a interação com a realidade por meio da aprendizagem desenvolvente.

- Garantir às crianças diferentes experiências educativas que possam relacionar os conhecimentos matemáticos, os conhecimentos sobre o mundo natural e sobre as relações humanas às necessidades presente na prática social.

- Assegurar às crianças acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e acumulados pela humanidade.

- Proporcionar experiências de observação, manipulação de objetos e de investigação relacionando com os conteúdos e conhecimentos científicos como forma de subsidiar a organização do trabalho pedagógico.

### 4.3.3. Eixos De Conhecimentos E Conteúdos Do Campo De Experiência.

Pela abrangência do objeto do campo de estudo, o trabalho pedagógico foi distribuído em 3 grandes eixos de conhecimentos que se subdividem por eixos de conteúdos. São eles:

- Conhecimentos matemáticos;

- Conhecimentos do mundo físico e social;

- Conhecimentos da ciência da natureza e fenômenos naturais.

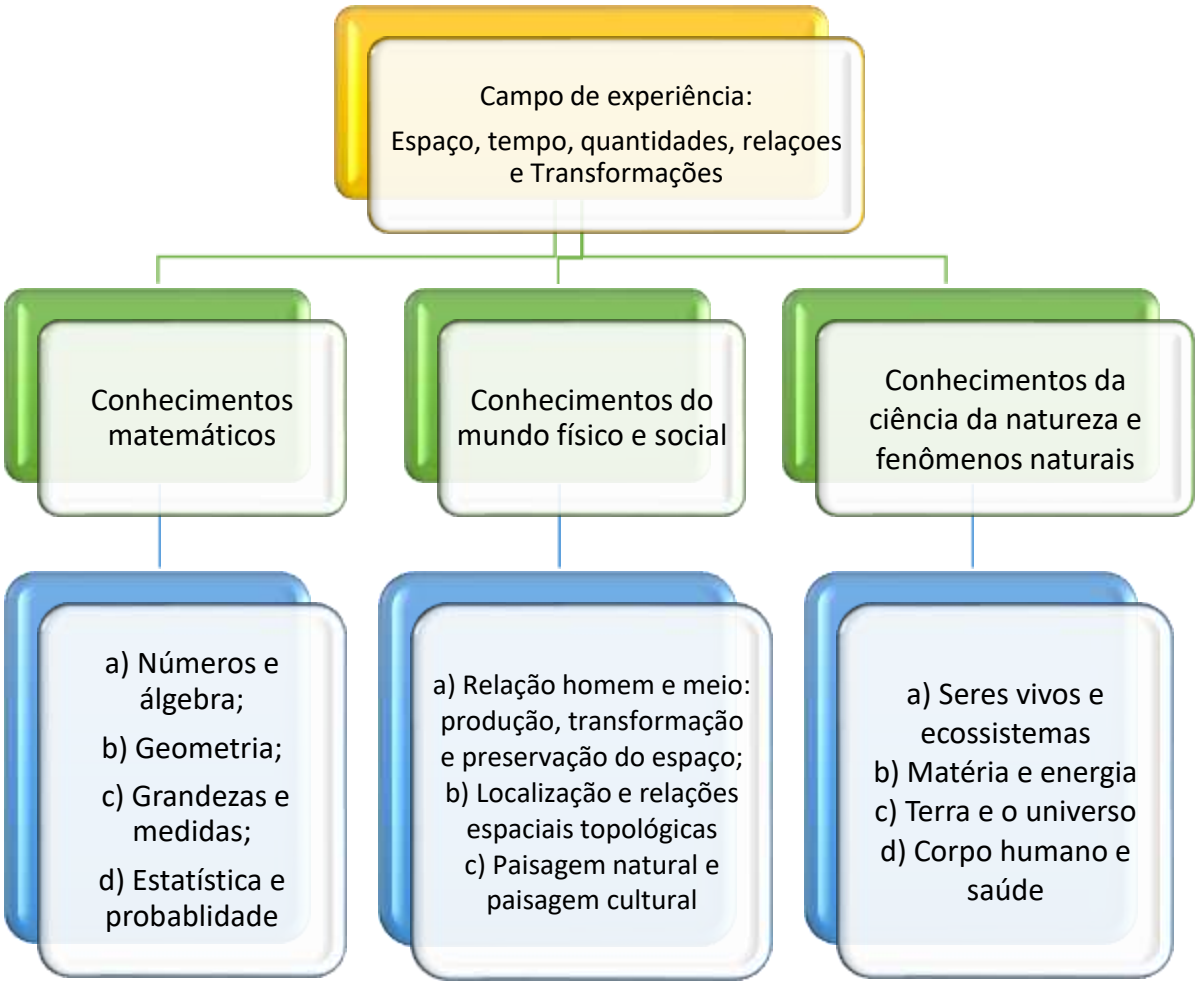
Essa organização didática por eixos visa apenas garantir a compreensão do texto, pois com base na teoria histórico-cultural partimos do pressuposto que os conceitos devem ser pensados em conjunto do mesmo modo que uma “[...] célula deve ser tomada com todas as suas ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum” (VIGOTSKI, 2000, p. 294).

É necessário, diante das premissas presentes neste campo de experiência, atentarmos para a importância do ato de ensinar na concepção histórico-cultural e

compreender os períodos do desenvolvimento psíquico da criança na Educação Infantil considerando as atividades guia, para o desenvolvimento lógico-histórico[145].

Deste modo, a seguir serão apresentados e discutidos os três eixos de conhecimentos que estão contempladas no campo de experiência e nos próximos tópicos detalharemos cada um deles e seus, respectivos conteúdos.

**Organograma do campo de experiência, eixos de conhecimentos e eixos**




[145]Para Kopnin (1978) *apud* Moura (2017). “O histórico refere-se ao processo de mudança do conceito considerando tanto o surgimento como o seu desenvolvimento. O lógico, por sua vez, diz respeito à forma como o pensamento humano realiza esse processo, refletindo sobre a dimensão histórica. O conhecimento sobre a história do conceito, contemplando sua produção e desenvolvimento, é um elemento importante na organização do ensino que tenha como objetivo promover o desenvolvimento psíquico dos alunos.”

### 4.3.3.1 Conhecimentos matemáticos

A discussão sobre os conhecimentos matemáticos à luz do referencial teórico histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica pressupõe o estudo destes conhecimentoscomo um produto do desenvolvimento histórico-social da humanidade (MOURA, 2007).

Compreendidos enquanto patrimônio histórico da humanidade, os conceitos matemáticos devem ser o objeto da educação escolar desde Educação Infantil, como instrumento para potencializar o desenvolvimento psíquico das crianças.

Assim, ao organizarmos conhecimentos matemáticos para serem trabalhados na Educação Infantil entendemos que a matemática é uma área de conhecimento em que seus conceitos e signos foram criados para corresponder e satisfazer às necessidades humanas. Conforme Moura (2007, p. 44), a matemática como:

> [...] produto das necessidades humanas, insere-se no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados, de modo a permitir a integração dos sujeitos e possibilitar-lhes o desenvolvimento pleno como indivíduos, que, na posse de instrumentos simbólicos, estarão potencializados e capacitados para permitir o desenvolvimento coletivo. (MOURA, 2007, p.44).

Como instrumento de satisfação dos desejos e necessidades humanas, os conhecimentos matemáticos possibilitam o **controle e a comunicação de diferentes grandezas**, sendo essas grandezas de duas naturezas: as discretas e as contínuas.

Nesta matriz curricular, compreendemos grandezas por tudo aquilo que possa ser medido. As grandezas discretas estão associadas a uma contagem, que permite a comparação quantitativa de objetos e, desta forma, resultam em número inteiro. As grandezas contínuas se referem a elementos que, por si só, não estabelecem medida, mas dependem de instrumentos para medi-los e podem resultar em números não inteiros. Por sua vez, medir consiste em comparar e quantificar as grandezas, estabelecendo uma unidade de medida.

Assim, os signos matemáticos possuem significados no contexto social e histórico em que estão inseridos, permitindo que o homem em posse destes opere na realidade mediada por tais signos, como instrumento do pensamento.

> No caso específico do conhecimento matemático, esse movimento configura-se a partir da necessidade humana de mensuração e a consequente criação de uma unidade padrão de medida de grandezas discretas ou contínuas (DAMAZIO et al., 2012, p.184).

No entanto, a proposta para que a criança utilize esta forma elaborada que o homem encontrou para o **controle das grandezas e das quantidades**requer uma organização e critérios, pois envolve um longo processo educativo, o qual não deve se restringir as estratégias de cálculos, ou do uso dos signos matemáticos de forma mecânica.

Tal apropriação das ideias fundamentais sobre as relações entre as grandezas, formas e espaço implica, como também sendo o objetivo do presente eixo, **garantir às crianças da Educação Infantil as bases conceituais para o controle de variação das diferentes grandezas presentes na prática social.**

No contexto da educação escolar, a matemática deve ser proposta a partir de sua função social, utilizando-se das experiências da criança. Na vida cotidiana, a criança interage e opera com conhecimentos matemáticos, mas é a escola que deve oferecer a possibilidade do avanço dos conhecimentos espontâneos àqueles produzidos pela humanidade. Esse processo ocorre na transição da aritmética natural, mediada e cultural (VIGOTSKI, 1993).

Nesta mesma direção Pasqualini (2016, p. 209) defende que:

> Trata-se do processo de superação da relação direta ou imediata com os fenômenos e objetos do mundo, ampliando-se para uma relação mediada pelos signos da cultura. Enquanto a criança pequena opera com quantidades a partir da percepção visual direta e de processos psíquicos primitivos, a apropriação das ferramentas culturais possibilitará a formação de operações abstratas com signos.

A educação escolar possibilitará esse avanço, a partir da necessidade do uso dos signos matemáticos, garantindo que o conhecimento sobre o mundo se amplie e passamos a ter necessidade de mensurar, utilizando-nos desses signos.Tal defesa não significa a negação das especificidades do desenvolvimento infantil e consequentemente da Educação Infantil, pelo contrário defende-se que o trabalho pedagógico nesta etapa de ensino é guiado pela tríade conteúdo-forma-destinatário da aprendizagem (MARTINS, 2013).

Nesse sentido, Damázio e Almeida (2009, p.68) afirmam que "[...] o desenvolvimento intelectual da criança é marcado pela passagem da fase do pensamento por sincréticos ao pensamento por complexos. Em relação à Matemática, a criança inicia seu trânsito entre a aritmética natural- mediada-cultural".

Assim, "[...] a criança se apropria de conhecimentos matemáticos no fazer matemática, em atividade e, dessa forma, estruturam-se as propostas de ensino

relacionadas com as práticas sociais e culturais, humanas e históricas” (MORETTI; SOUZA, 2015, p.10).

Na presente matriz curricular os conhecimentos matemáticos foram organizados em quatro eixos considerando as especificidades da Educação Infantil, e que também foram utilizados para organizar o trabalho no Ensino Fundamental. A manutenção dos eixos levou em consideração a história desta organização para o ensino dos conhecimentos matemáticosnos diferentes níveis, compreendendo a sua importância e suas especificidades,são eles:

-Números e Álgebra;

-Geometria;

-Grandezas e medidas;

-Probabilidade e estatística.

A seguir será discutido cada um dos eixos e seus conceitos constitutivos além da trajetória histórica e a importância deles para o desenvolvimento humano e humanização dentro da proposta educativa da teoria histórico-crítica.

## Números e Álgebra

Os números como são conhecidos atualmente resultam da síntese de um processo histórico que acompanhou o próprio desenvolvimento do homem e envolveuconceitos que foram passando por diversas civilizações até chegaremna organização atual.

Desse modo, refletem as necessidades humanas de cada época e de cada contexto. Um exemplo da apropriação histórica e social dos números, temos a correspondência um a um;de acordo com IFRAH (1997), iniciou-se como meio de controle da variação de quantidades.Ou seja, provavelmente, as primeiras formas de contagem tenham começado com os povos antigos quando utilizavam registros baseados na relação entre um objeto para um elemento a ser contado, como riscos e pedras, entalhes em madeira, nós em cordas, ranhuras no barro etc. Esta estratégia de correspondência permitiu ao homem, durante muito tempo, lidar com quantidades e adentrar noções aritméticas muito antes de desenvolver a noção abstrata de número e sua representação escrita.

Podemos sintetizar que conforme o homem necessitoucontrolar a variação de quantidades, precisou utilizar instrumentos para tal fim. Em virtude disso, criaram e

aprimoraram instrumentos simbólicos, que, “por seu turno, constituem-se por um conjunto de signos que possibilitam ao homem interagir com a realidade” (MORAES *etal*, 2015, p.88), de modo elaborado resultantes na criação, apropriação e disseminação de relações matemáticas essenciais à vida em sociedade.

Por meios dos instrumentos simbólicos matemáticos, os quais se constituem como recursos mnemônicos, por exemplo:um graveto representa um conjunto de ovelhas, ou, um nó em uma corda, representa um conjunto de objetos, temos a origem da idéia de número. Podemos ampliar essa relação entre os signos e suas representações simbólicas para pensarmos o trabalho com as bases da Álgebra, (sendo esta um ramo matemático que generaliza a aritmética, por intermédio da utilização de letras que representam números). Assim, às intervenções pedagógicas na Educação Infantil devem conduzir a criança à apropriação do simbolismo - germe da Álgebra – a fim de que este opere sobre o psiquismo por intermédio dos signos culturais do gênero humano. O trabalho com as relações simbólicas é essencial na Educação Infantil e base para a apropriação dos conceitos matemáticos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A linguagem matemática é constituída por diferentes signos e conceitos, em especial as distintas formas de numeração e as operações básicas e suas respectivas ideias[146], sendo estas: a adição (juntar e acrescentar); a subtração (retirar, completar e comparar); a divisão (repartição e medição); a multiplicação(adição de parcelas iguais, proporcionalidade), etc. (MORETTI,2015).

De posse dos diferentes signos relativos à matemática, como instrumentos simbólicos utilizados de modo a viabilizar o controle da variação de quantidades, por conseguinte, somos conduzidos a retomar uma importante ideia difundida por MOURA (1996, p. 77), de “unidade relativa: um que vale muitos e muitos que valem um”. Através do conceito de unidade relativa desencadeou-se o entendimento sobre o sistema de numeração, sendo este um conjunto de princípios constituídos do artifício lógico de classificação em grupos e subgrupos das unidades que formam os números. Sendo um exemplo de instrumento simbólico, como se afirmou anteriormente, indispensável ao controle da variação de quantidades na vida em sociedade. Vale

[146]Distintas ações mentais alusivas às operações matemáticas, sendo compreendidas como indispensáveis uma vez que proporcionem aos alunos experiências de controle de quantidades presentes nas suas relações com os objetos e fenômenos, cujo cerne sejam os diferentes significados das operações.

ressaltar que, na realidade ocidental utiliza-se o sistema de numeração decimal, de posição, que utiliza a base dez, decorrente da influência dos númerosarábicos.

Ao resgatarmos a história e a importância do número como instrumento simbólico para humanidade, não podemos perder de vista que o contato com determinados signos requalifica o modo como as crianças da Educação Infantil se relacionam e se apropriam dos conteúdos do meio social. Cabe aqui asseverar que o número “é o modo mais elaborado que o homem encontrou para o controle da quantidade” (MORAES *et al*, 2015, p.88). Trata-se da síntese.

Desse modo, tomamos como referência para as propostas da Educação Infantil, relativas aos instrumentos simbólicos aqui destacados, a disseminação das ideias fundamentais acerca das apropriações lógico-históricas que fundamentam os nexos conceituais concernentes ao eixo números e a álgebra. Em suma, para a Educação Infantil, tomamos por base que, sendo o professor portador dos conceitos – os quais materializaos aspectos lógico-históricos – deve ter, por propósito, planejar e desenvolver as práticas pedagógicas que conduzam o pensamento na Primeira Infância e Infância à compreensão da necessidade de controle da variação de quantidades, de modo sistematizado a resultar na “transição da consciência sensorial para a racional” (LURIA, 1992, p. 79).

## Geometria

O processo de aprendizagem humana pode ser notado desde o início da vida, mas principalmente na fase em que o bebê manipula diferentes objetos e materiais que pela interação socialem que o outro vai atribuindo significados.

Os sujeitos sociais mais experientes vão conceituando, conferindo características e estabelecendo representações aos indivíduos menos experientes que, dessa forma, em um longo processo e com condições adequadas se apropriam dos conceitos produzidos socialmente. Essa apropriação flui em resposta às necessidades pessoais e sociais ao estabelecer relações com o outro, social e com o mundo físico.

Ao compreendermos que a percepção sobre o espaço e a forma que circundam o ser é oriunda da exploração significada, mediada pela cultura, o papel da educação/escola será transmitir estes conteúdos e conceitos por meio de experiências educativas organizadas para as crianças.

Nessas experiências, as crianças se deparam com diferentes formas percebidas tátil e visualmente, por comparação, por encaixe, por semelhança ou por diferenciação e aprendem conteúdos e conceitos que envolvem conhecer os nomes convencionais dos objetos e formas.

A aprendizagem sobre essas formas e suas relações parte de semelhanças e diferenças entre os objetos. O mesmo acontece em relação ao espaço que ocupamos e no qual vivenciamos diferentes relações ao nosso entorno, partindo do próprio corpo como referência ou relacionando diferentes corpos no espaço.

Diante deste contexto consideramos que o conhecimento a respeito do processo de desenvolvimento lógico-histórico da geometria auxilia o docente a compreender a construção dos seus diferentes conceitos e a forma de ensinar às crianças. Moura *et al* (2018, p.7 – volume IV, grifos nossos) enfatizam três momentos iniciais na produção dos conceitos geométricos.

> Destacamos três momentos iniciais da geometria que consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento do gênero humano, os quais nós os nomeamos por: **geometria sensorial, geometria prática e geometria formal.** Ressaltamos que estas etapas não contemplam todo o desenvolvimento da geometria até o modelo atual, contudo, é a delimitação que acreditamos ser necessária à organização do ensino nos anos iniciais. (MOURA *et al*, 2017, p.7 – volume IV, grifos nossos)

Para isso é importante entender o processo histórico da geometria, que na etapa inicial do seu desenvolvimento partiu das percepções geométricas da vida e do cotidiano dos sujeitos, elaboradas e aprimoradas por meio de observação do seu entorno, ou seja, a geometria sensorial, que foi se consolidando e ampliando suas relações conceituais.

Assim sendo, uma necessidade humana originou a busca pela resolução de problemas e pela garantia de maior comodidade para sua vida, por exemplo: fixar em um lugar e construir moradias. O homem, então, por meio dos sentidos e da reflexão sobre os dados empíricos do seu cotidiano buscou resolver e melhorar sua condição.

O homem neolítico pode ter tido pouco lazer e pouca necessidade de medir terras, porém seus desenhos e figuras sugerem uma preocupação com relações espaciais que abriu caminho para a geometria. Seus potes, tecidos e cestas mostram exemplos de congruência e simetria, que em essência são partes da geometria elementar (BOYER, 1996, p. 4-5, *in* MOURA, 2018, p.8 – volume IV).

Como nos traz Lanner de Moura (2004), a geometria é originária das observações e registos da regularidade do nascer e pôr do sol, conhecimento necessário para atender às necessidades de construção de abrigos, mas que levou à constatação da formação das circunferências.

Portanto, desde as civilizações antigas, a observação é ponto inicial para estabelecer relações entre objetos, entre o homem e o espaço. Nesse sentido, a observação dos formatos de pedras e do relevo, ofereceram condições de melhor uso dos objetos disponíveis para construção dos abrigos.

A geometria prática é oriunda da necessidade de resoluções de problemas práticos, como de medidas de terras, por exemplo, nas antigas civilizações. Esta geometria resultante, especialmente, da necessidade da divisão de terras e de cobrança de impostos, traz ideias de cálculo, mesmo sem a compreensão clara dos métodos e resultados.

O conceito de espaço, portanto, foi se adequando a partir do contato sensorial e ampliando o conceito de lugar, diante dos conhecimentos sobre medidas da terra e espaço ocupado pelos seres humanos.

A geometria formal advém, segundo MOURA (2018, p.10 – volume IV), da elaboração da “noção de ponto, linha e plano, através de algumas descrições simples feitas com pedras e areia”, recebendo inicialmente a contribuição de Tales de Mileto que buscou explicar teoricamente fatos que foram descobertos empiricamente pelos egípcios, com a demonstração de teoremas.

Tales de Mileto contribuiu com Euclides na demonstração de teoremas e com Pitágoras, que focou nos padrões e regularidades da matemática, segundo MOURA (2018, p.10 – volume IV). Euclides se preocupou em organizar os conhecimentos geométricos gregos e os já percebidos por outras civilizações, sistematizado na obra chamada “Os Elementos” em um período interrompido pelo que historiadores denominam Idadedas Trevas, em que houve na visão deles, pouca produção e desenvolvimento cultural e consideram que se perderam conhecimentos, inclusive matemáticos.

Por fim, ageometria científica para MOURA (2018, p.11 – volume IV) é a “designação adequada ao conhecimento geométrico desenvolvido a partir desse período”.

Assim, essa resumida história da Geometria teve como objetivo de situar o leitor sobre a produção dos conhecimentos para a organização dos conceitos essencias na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica.

Para o trabalho com as crianças de tenra idade nos ateremos na presente matriz curricular às etapas da geometria sensorial e prática em direção à geometria formal. A geometria científica ficaria como foco do ensino em anos posteriores (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). MOURA *et al*(2018, p.12 – volume IV) apresenta o seguinte quadro síntese:

| **O movimento lógico-histórico da geometria** | | |
|---|---|---|
| **Momentos iniciais históricosdo desenvolvimentoda geometria** | **Descrição** | **Síntese** |
| **Geometria sensorial** | Percepções geométricas elaboradas diante de observações do meio circundante. | Percepção do espaço |
| **Geometria prática** | Desenvolvimento de “uma nova geometria”, em que foram consideradas as necessidades sociais e práticas advindas das antigas civilizações, tais como: a divisão das terras e a cobrança dos impostos. | Solução de problemas do cotidiano. |
| **Geometria formal** | Busca de explicações teóricas para os fatos descobertos empiricamente, ou seja, a sistematização da geometria. | Padronização de signos e elaboração de conceitos. |

Fonte: MOURA*et al*, 2017. P 12

A partir da exposição realizada, no eixo Geometria, apresentaremos a seguir os conteúdos e objetivos de aprendizagem relacionados às propriedades físicas dos objetos que ocupam lugar e espaço de maneira a articular as experiências já vividas pelas crianças. Atribuindo significados às novas experiências, garantindo-lhes a apropriação de conhecimento que lhes permitam explorar, levantar hipóteses e resolver problemas, reconhecendo as relações entre as diferentes formas, os espaços e suas interações.

Os conceitos relativos à **localização espacial** estão relacionados com os conceitos de: **orientação, distância, fronteira e ponto de referência.** Em se tratando de conceitos na teoria histórico-cultural, eles não aparecem de forma isolada, mas em um sistema de conceitos, assim cada um desses conceitos estão constituídos por

outros que Vigotski (2000) denominou de conceitos subordinados. Para ficar mais claro, especificaremos no quadro a seguir:

| **Conceito Superior** | **Conceitos Subordinados** |
|---|---|
| **Localização Espacial** | **Orientação**:<br>direção (frente/atrás – horizontalidade;<br>embaixo/em cima - verticalidade);<br>lateralidade/sentido (esquerda, direita) |
| | **Distância**: longe, perto, nem longe nem perto |
| | **Fronteira**: dentro, fora, ao lado, no meio, entre |
| | **Ponto de Referência** |

Estes conceitos serão abordados em relação às experiência das crianças sobre a localização tomando o seu corpo como referência em relação aos objetos e, também em relação aos próprios objetos no espaço. Essas ações serão sistematizadas pelo professor de modo que a geometria baseado nos aspectos sensoriais, objetais vai sendo apropriada pelas crianças na direção da compreensão dos conceitos geométricos para solução dos problemas que se apresentam na prática social.

A percepção visual e tátil dos objetos (as suas diferentes formas) deverá ser contemplada, visto que é base para a exploração intencional e na própria observação do mundo físico que se apresenta à criança que explora, articula, usa e estabelece relações entre as propriedades dos objetos explorados.

Os objetos explorados pelas crianças são tridimensionais e a percepção e relações estabelecidas entre esses objetos que se movimentam, se equilibram, se encaixam. Interagindo o tempo todo com o corpo da criança, favorecem a aprendizagem sobre o meio físico e possibilitam à criança pensar sobre pontos de referência espacial.

Entendemos que a criança estabelece com o mundo mediado pelos conhecimentos sistematizados. O espaço real formado por objetos é tridimensional, a forma plana constitui um modo humano de representações desse espaço(LANNER DE MOURA, 2004).

Assim, nas atividades propostas às crianças em que elas possam observar, explorar, representar e explicar as relações humanas entre o espaço e suas diferentes formas presentes na prática social possibilitam que elas se apropriem do sistema de conceitos geométricos.

Entretanto, não basta a mera exploração perceptiva para a aprendizagem de conceitos geométricos e o estabelecimento de relações espaciais; o professor precisa oferecer oportunidades de exploração com intencionalidade, criando situações em que a criança experencie, perceba e expresse as relações entre as formas e o espaço.

> Ao se apropriarem dos conceitos geométricos tanto do ponto de vista da oralidade, quanto da representação escrita ou desenhada, os alunos ampliam sua capacidade de compreensão das objetivações humanas fixadas nos produtos culturais da sociedade. Vão avançando no trânsito do pensamento empírico ao pensamento teórico, ampliando e aprofundando a rede de conceitos dos objetos geométricos. (PEREIRA, 2016, p.58)

Dessa maneira, a criança percebe as formas no espaço por meio de sua vivência, de suas experiências e passa a pensar sobre este espaço, estabelecendo relações entre ele. Assim, o trabalho com a Geometria na Educação Infantil não fica reduzido à percepção e nomeação de algumas formas geométricas, mas estabelece relações de espaço como a de localização e simetria.

A curiosidade infantil leva às descobertas por meio da regularidade de acontecimentos e por meio da percepção e comparação entre figuras espaciais. PEREIRA (2016, p.62), defende que a geometria deve ser abordada pela exploração dos “sentidos da visão e do tato que, em conjunto, abastecem o entendimento das crianças com materiais concretos do mundo externo, que é tridimensional”. Dessa forma, se dá a passagem do empírico-sensível à, posteriormente, ao teórico-científico.

## Grandezas e Medidas

Desde o nascimento, a criança se depara com variadas situações que envolvem medir alguma coisa, ou seja, tem contato com as diferentes grandezas, tais como: comprimento, massa, capacidade, tempo e temperatura. Assim, ainda muito pequenos, já estabelecem relações intuitivas e por meio das sensações resolvem algumas situações.

Deste modo, quando a criança inicia a vida escolar, estas experiências e relações estabelecidas de maneira intuitiva, são aprimoradas e ampliadas através das vivências na instituição de Educação Infantil. Sendo organizadas e oferecidas pelo professor por meio de brincadeiras e jogos, na manipulação de materiais significativos, que darão a criança, a possibilidade de ampliar seus conhecimentos matemáticos

decorrentes da experiência e utilizá-los adequadamente, mediante suas necessidades.

Portanto, a apropriação dos diferentes conceitos presentes no eixo grandezas e medidas por parte das crianças, implica no planejamento do professor de um trabalho teórico metodológico que permita ao educando experenciar por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem, observar, comparar em diferentes condições e com objetos diversificados.

Assim, a compreensão do processo de medição, presente neste eixo, é um conteúdo importante na Educação Infantil porque possibilita que a criança seja capaz de levantar hipóteses e elaborar estratégias para medir e usar grandezas presentes no seu contexto social, ainda que utilizando medidas não padronizadas. Com esse trabalho sistematizado junto às crianças elas podem superar as relações com base na sensação e no processo de escolarização, se apropriar das formas mais elaboradas do controle de quantidades produzidas historicamente.

Diante do exposto, nesta matriz curricular entende-se que as grandezas são atributos de objetos que podem ser medidos (tempo, capacidade, massa, comprimento e temperatura), já a medida é a forma que temos de comparar duas grandezas. Segundo, (MOURA *et al*, 2017, vol. II, p.5)

> [...] grandeza pode ser definida como uma qualidade de um objeto, ou fenômeno, que pode ser quantificada. Uma qualidade de um objeto, ou fenômeno pode ser entendida como o conjunto de relações que estabelecemos entre estes objetos, ou fenômenos. Assim, a percepção de uma qualidade é sempre relativa a algo, fruto de comparação e identificação.

As grandezas são de duas naturezas, discretas e contínuas. Grandezas de natureza discreta são aquelas em que a medida obtida será sempre um número inteiro – indivisível. Pela contagem dos objetos chegamos ao resultado, que pode ser expresso por um número natural; por exemplo: quantidade de cadeiras dentro da sala de aula, quantidade de peças de um quebra cabeça, número de crianças presentes na aula.

> Grandezas discretas correspondem a objetos dispostos de formas diferentes no espaço, dando a impressão de que existem “mais” ou “menos” / maior ou menor quantidade de objetos, apesar de as quantidades serem as mesmas, está sempre associada a uma contagem (pedras, sementes, tampas, palitos etc.) (BAURU, 2016, p. 210)

Já para as grandezas de natureza contínua, é necessário um instrumento para a sua medição e o seu resultado pode ser um número não inteiro - divisível; por exemplo: um pedaço de barbante, a quantidade de água dentro de um copo. Sendo assim, “são elementos que requerem instrumentos de medidas como colheres, baldes, copos etc, para medirem, quantidade de água, areia, dentre outros elementos (BAURU, 2016, p. 210).”

Com relação ao trabalho pedagógico com as medidas, é importante estar atento à faixa etária com a qual se está trabalhando, organizando momentos de experiências sensoriais envolvendo as variações das diferentes grandezas matemáticas através de ações compartilhadas e fazendo intervenções sempre que necessário. Esses momentos de brincadeiras, conversas e interações com o professor e os colegas, irão despertar na criança a necessidade de elaborar suas primeiras hipóteses de medidas até chegar aos conceitos de medidas padronizadas, como aconteceu com o homem histórico, que pela necessidade de construir uma moradia para sua proteção, passou a observar a regularidade dos fenômenos naturais: chuva, vento, temperatura, fazendo descobertas a respeito das medidas, para suprir suas necessidades (LANNER DE MOURA, 2004).

O planejamento das ações de ensino neste eixo, deve ser sistematizado e direcionado para o conteúdo sobre variações entre as diferentes grandezas matemáticas, a saber: comprimento (maior, menor, igual, curto, cumprido, grosso, fino etc.); distância (perto e longe); tempo (antes, agora e depois); quantidade (pouco,muito, nem muito nem pouco) entre outras.

Em relação a forma de ensinar o professor deve proporcionar situações em que as crianças possam comparar, escolher os diferentes instrumentos de medição dependendo da qualidade da grandeza que será medida, representar em forma de desenho, expor suas formas de medições.

Em um primeiro momento, o trabalho ocorrerá utilizando as medidas não-padronizadas na direção que leve as crianças a compreenderem a necessidade da padronização das diferentes formas e instrumentos de medição. Para isso é fundamental que elas vivenciem, por meio da manipulação de objetos e imagens, experiências sensoriais envolvendo as diferentes relações matemáticas e possam expressar essas relações de diferentes formas (oral, gestual, corporal, pictórica) (ARRAIS *et al.*, 2017).

## Estatística e Probabilidade

Compreender informações de diferentes tipos de fontes é uma condição imprescindível e muito importante no contexto atual. Por essa razão, os conteúdos de Estatística e Probabilidade devem começar a serem desenvolvidos desde a Educação Infantil. Assim, os conhecimentos matemáticos deste eixo, devem ser trabalhados de forma diversificada a partir do tratamento das informações relevantes para as crianças.

É importante ressaltar que os conhecimentos matemáticos estão compostos nos diferentes eixos e o trabalho na Educação Infantil não deve se restringir ao campo dos números, mas englobar os diferentes eixos. No caso da Estatística e Probabilidade, podemos citar: organizar uma pesquisa ou coleta de dados (o que pesquisar? Ou que coletar?), leitura de gráficos, análises estatísticas e a organização de dados. Ressaltamos que os conteúdos abordados com as crianças da Educação Infantil, passam pelos nexos conceituais e devem estar em consonância com a atividade guia, conforme a periodização do desenvolvimento infantil.

Para tanto, há de se reconhecer que na Educação Infantil, a percepção torna-se condição essencial para as aprendizagens em matemática. E, desta forma, “A percepção é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas, que em um primeiro momento são elementares, naturais na criança, e por meio da mediação do trabalho educativo transformam-se em funções psicológicas superiores.” (MORAES *et al*, 2015 p. 92).

Nesse sentido, asseveramos que o modo com que o sujeito percebe o mundo ao seu redor, utilizando-se de suas condições biológicas e culturais, é de fundamental relevância nesta área do conhecimento, haja vista que para a coleta e análise de informações, a requalificação das condições de percepção é primordial.

As crianças da Educação Infantil devem participar e vivenciar situações que abordem nexos conceituais de Estatística e Probabilidade que procedam de uma problematização da realidade, considerando-se que “os fatos e os fenômenos circundantes à vida dos homens possuem um caráter de ordem, de causas, passíveis de observação, de contagens, de comparações” (MOURA *et al*, 2017, vol. 1, p. 3-4).

Diante do exposto, reconhecemos que o eixo Estatística e Probabilidade,se configura como uma ferramenta simbólica para o pensamento dos sujeitos na relação com a prática social. Ou seja, a estatística como um processo e produto produzido

pelo homem precisa ser reproduzida pelas crianças de modo com que a experiência social da humanidade seja vivenciada por elas, requalificando suas funções psíquicas relativas a percepção a ponto de, posteriomente perceberem que “a realidade não está evidente e a natureza também não se apresenta de modo estático, imutável” (MOURA *et al*, 2017, vol. 1, p. 05).

Para que o ensino da Estatítica e da Probabilidade se desenvolva na Educação Infantil, é importante que se possibilite às crianças o confronto com problemas variados do mundo real e que elas tenham possibilidades de escolher suas próprias estratégias para solucioná-los.

Em razão disso, o ensino da matemática deve estar comprometido não só o domínio dos números, mas também com a organização de dados, leitura de gráficos e a análise estatística. Podendo dessa maneira, auxiliar na concepção de que os conceitos a serem trabalhados são extraídos de problemáticas diversas, sem se prenderem a um determinado ano da escolaridade, tendo em vista que

> “Os objetos e fenômenos domundo objetivo estão vinculados entre si pelos mais diversos nexos e relações: causais, temporais, espaciais, condicionais, funcionais, correlatos, diretos e indiretos, de unidade, de igualdade, etc. O conhecimento e a generalização destes nexos e relações são uma das funções básicas do pensamento...” (MOURA *et al*, 2017, v. 1, p. 07).

Para que o ensino da Estatística e da Probabilidade contribua com a formação do indivíduo, acreditamos que não seja possível esperar que nosso aluno chegue ao ensino médio para iniciarmos os conteúdos essenciais para o desenvolvimento de sua visão de mundo. É preciso que a escola proporcione a ele instrumentos simbólicos e o acesso a conhecimentos que permitam uma reflexão sobre as constantes mudanças sociais.

Pensando nisso, os conhecimentos matemáticos precisam estar presentes ao longo da vida acadêmica do estudante, e superando a tradição da matemática que visa a exatidão, o determinismo e o cálculo, e que se opõe a exploração de situações que envolvam aproximação, aleatoriedade e estimação. Esta visão tradicional pode limitar a visão da matemática que o aluno poderá desenvolver, dificultando suas possibilidades de estabelecimento de estratégias para a resolução de problemas diversificados que surgirão ao longo da vida dos sujeitos.

O processo e produção do conhecimento estatístico, parte da percepção da realidade vivida, pois esta, a todo o momento produz informações passíveis de

observação. O tratamento das informações à partir de suas relações envolve diversas ações das quais destacamos a observação, interpretação, organização das informações e tomada de decisões

Sem dúvida, é importante repensar o papel da matemática e também do professor no processo do ensinar e do aprender, permitindo uma reflexão sobre seu trabalho e sobre a sua prática. Neste sentido, os professores precisam dominar os conhecimentos sobre a área de conhecimento que ensinam, sendo capazes de organizá-lo de forma adequada, buscando a articulação entre os conceitos dos diferentes eixos, para que às crianças se apropriem destes conhecimentos e se desenvolvam intelectualmente.

Por fim, a estatística e a probalidade na Educação Infantil precisam relacionar a relidade, inicialmente partindo da realidade imedita e sensorial até a abstração, que se inicia no final desta etapa de ensino.

### 4.3.3.2 Quadro de conteúdos, objetivos de aprendizagem e encaminhamentos metodológicos.

Os quadros a seguir contemplam os conteúdos essenciais, os objetivos de aprendizagem e os encaminhamentos metodológicos para os diferentes períodos da Educação Infantil. Eles foram organizados a partir dos estudos dos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e dos documentos oficiais, dentre eles, o Currículo da Educação Infantil de 2015/2016 previamente discutido e elaborado (mas não publicado),a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os encaminhamentos metodológicos buscaram relacionar a tríade conteúdo-forma- destinatário, considerando a periodização do desenvolvimento infantil e as atividades desencadeadoras de ensino.

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |

| | |
|---|---|
| -Comparar as coleções de objetos, explorando os conceitos de muito e pouco;<br>-Utilizar-se da percepção para a ampliação da capacidade de senso numérico;<br>-Estabelecer relações matemáticas por meio de experiências sensoriais de modo a identificar os aspectos quantitativos dos objetos; | **Número**<br>-Senso numérico: muito e pouco;<br>-Correspondência biunívoca (um a um);<br>-Ordinalidade (primeiro, último, antes, depois de). |

**Encaminhamentos Metodológicos**

Uma das características essenciais do primeiro ano de vida é que o bebê começa a demonstrar interesse pelo mundo exterior, passando a responder por estímulos sensoriais diversos; trata-se do período de interesse receptivo. A superação do comportamento involuntário depende das condições de vida e das interações proporcionadas ao bebê, portanto, orienta-se ao professor que:

-Por meio da comunicação estimule o bebê a necessidade de se comunicar por meio de uma linguagem (gestual, oral e expressiva);

-Apresente objetos diversos, nomeando-os e, além disso, demonstre seus distintos usos sociais;

-Possibilite ao bebê: amassar, rasgar, amassar, arremessar, objetos, haja vista que para ele, inicialmente, não há diferença entre os usos sociais destes;

-Estimule o bebê, utilizando-se da percepção, a capacidade de senso numérico (muito e pouco) em vivências cotidianas nos diferentes momentos da rotina.

A intervenção ativa do adulto contribui para a formação da comunicação emocional direta bebê-adulto, cabendo ao agente mais desenvolvido e portador dos signos da cultura, a apresentação destes aos bebês. E o contato das crianças do berçário com as relações matemáticas deverá ocorrer mediante objetos e imagens capazes de gerar estímulos sensoriais, descartando-se a transmissão direta e oral de conceitos científicos matemáticos para elas, que são tão pequenas, mas deve ocorrer estimulando-se experiências sensoriais envolvendo as variações das diferentes grandezas. Desse modo, se orienta que:

-Utilizem-se de recursos visuais variados e passíveis da quantificação e de comparação, explorando diferentes experiências sensoriais (toque, odor, sabor, som, observação);

-Realize-se a correspondência biunívoca – termo a termo – em contextos diversos, a partir de estímulos visuais variados. Exemplo: um copo para cada criança; uma cama para cada personagem da história etc;

Tais interações desencadeiam em novos interesses no bebê pelo universo dos objetos e, tendo-se a comunicação emocional direta estabelecida com o adulto, inicia-se a formação da atividade objetal manipulatória, haja vista que a partir da ação educativa do professor a criança passa a sentir necessidade de dominar os procedimentos sociais para o manuseio e uso dos objetos e esta é a premissa para o surgimento da nova atividade-guia: a atividade objetal manipulatória. Os instrumentos culturais (objetos) impregnados de signos medeiam a relação da criança com o meio. Diante disso, orienta-se que:

-O professor não apenas disponibilize os objetos para as crianças explorarem e manipularem. Para além disso, torna-se indispensável que lhes sejam apresentados os modos sociais de ação mediante os instrumentos culturais (objetos), direcionando a manipulação e portando-se como um modelo de ação, executando, inicialmente e gradativamente, as ações junto às crianças.

Isso significa que o ensino deverá potencializar as ações de manipulação e exploração do vasto repertório sensorial e perceptivo, de modo que sejam ampliadas as ações da criança. Surgem e se resolvem então situações problemas elementares, sendo o pensamento matemático característico da primeira infância: a aritmética natural, que tem por base a percepção visual imediata. Ou seja, na atividade manipulatória objetal, o pensamento matemático manifesta-se com base na percepção visual e, desse modo, para estabelecer as relações entre os objetos ela depende da situação concreto-visual (objetos, pessoas, ilustrações), podendo-se utilizar de:

-Observação e quantificação de objetos, pessoas, ilustrações;

-Participação de brincadeiras cantadas envolvendo cantigas, rimas, lendas e /ou parlendas que se utilizam da quantificação de objetos da mesma natureza, podendo ser explorados aspectos quantitativos dos objetos.

<table>
<tr><th colspan="2">EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS</th></tr>
<tr><th colspan="2">GEOMETRIA</th></tr>
<tr><th colspan="2">BERÇÁRIO</th></tr>
<tr><th>Objetivos de Aprendizagem</th><th>Conteúdos</th></tr>
<tr><td>-Conhecer o espaço por meio de experiências de deslocamentos da criança e de objetos.<br>-Deslocar-se no ambiente da escola considerando a localização de seus elementos no espaço: dentro,fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, frente, atrás, no alto e outros.<br>-Explorar os objetos em suas possibilidades físicas de organização e de deslocamento como empilhar, rolar, sequenciar, encaixar.<br>-Reconhecer as propriedades físicas dos objetos (textura, forma, tamanho) por meio da manipulação;</td><td>Localização espacial<br>Orientação: direção (frente/atrás – horizontalidade; embaixo/em cima - verticalidade); lateralidade/sentido (esquerda, direita), de frente, de costas; Posição: primeiro, último, antes, depois, frente, atrás.<br>Distância: longe, perto;<br>Fronteira: dentro, fora, ao lado.<br>Figuras geométricas espaciais</td></tr>
<tr><th colspan="2">Encaminhamentos Metodológicos</th></tr>
<tr><td colspan="2">O trabalho com geometria no Berçário exige a intervenção na prática educativa, por meio da disponibilização de acesso e manipulação de objetos. Ainda, é necessário que o professor ofereça oportunidades para que as crianças explorem diferentes espaços, enriquecendo suas experiências sensoriais. Nessa exploração de objetos e espaços, o professor deve ter claroa sua intencionalidade com as experiências oferecidas às crianças, intervindo por meio de questionamentos, identificando situações, objetos e relações, nomeando os diferentes materiais com os quais as crianças interagem. O professor irá estabelecer por meio de problematizações, relações em que a criança é referência para análise do ambiente e relações em que diferentes objetos são comparados ou usados para formar outras relações. Poderão ser realizadas brincadeiras e interações que envolvam situações de esconder e procurar a partir de atributos determinados pelo professor, em que a</td></tr>
</table>

| |
|---|
| referência espacial deva ser identificada. Isto contribue para o enriquecimento das representaçõesespaciais e para a localização espacial. Também devem ser oportunizadas às crianças situações em que elas explorem o ambiente a partir de suas possibilidades físicas, da sua percepção e coordenação de movimentos, de modo que, estas explorações se tornem mais complexas.<br>Os diferentes espaços e a rotina da Educação Infantil também proporcionam momentos de aprendizagem. Assim, durante a alimentação, conversar com as crianças, sobre as temperaturas dos alimentos, água, suco, frutas, dentre outros (quente, morno, frio, gelado) permite a apropriação das propriedades dos objetos, ou nos momentos de higiene pessoal, adequar a temperatura da água (morna, fria)igualmente possibilitam conhecer as características destes elementos. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Participar de situações em que o professor relaciona noções de tempo a seus ritmos biológicos;<br>-Reconhecer as características das grandezas de objetos (grande/pequeno, comprido/curto, cheio/vazio etc.) ao falar sobre eles.<br>-Conhecer as diferentes temperaturas na alimentação;<br>-Descobrir o espaço por meio do corpo e dos sentidos, experienciando diferentes temperaturas em eventos naturais e produzidos; | **Medida de tempo**<br>Antes/Agora/Depois;<br>**Medida de comprimento**<br>Grande/Pequeno;<br>**Medida de capacidade**<br>Cheio/Vazio;<br>**Medida de Massa**<br>Pesado/Leve;<br>**Medida de temperatura**<br>Quente/Frio;<br>**Velocidade**<br>Rápido, devagar. |

| | |
|---|---|
| -Compreender o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo;<br>-Realizar movimentos corporais na mesma frequência dos ritmos musicais;<br>-Acompanhar com palmas as músicas cantadas junto com o professor ou com recursos audiovisuais. | |

**Encaminhamentos Metodológicos**

O trabalho com o eixo grandezas e medidas, nessa faixa etária, exige do professor a organização de um ambiente rico em materiais, com diferentes tamanhos, cores, pesos e texturas, que possibilitem a manipulação e exploração pelo bebê. O professor ainda deve direcionar a manipulação e exploração desses objetos, sendo um modelo de ação. Ele vai executar inicialmente e gradativamente as ações que serão assumidas pela criança, através da imitação.Desta forma, o profissional da educação vai propiciar ao bebê a construção das primeiras ideias de grandezas e medidas (grande/pequeno, cheio/vazio, pesado/leve), dentre outros.

Assim, durante o momento de alimentação, conversar com as crianças, sobre as temperaturas dos alimentos, água, suco, frutas, dentre outros (quente, morno, frio,gelado) será importante e iniciará a apropriação das propriedades dos objetos. Também o professor ao estabelecer a rotina do dia com as crianças, conversar sobre os ambientes que serão utilizados, de acordo com a temperatura dodia permitirá estes conhecimentos.

Outro momento em que este tipo de intervenção poderá ser realizado, será nos momentos de higiene pessoal, na adequaçãoda temperatura da água (morna,fria) etc; tudo isto, dentro da rotina diária da instituição. Outro encaminhamento que pode ser realizado refere-se a organização de situações para que os bebês conheçam, a partir de materiais de apoio, a rotina (sucessão de atividades) da escola. A apresentação de diversos ritmos musicais e movimentos que se adequem a eles e a organização de momentos para uso de brinquedos (motoca, balanço, carrinhos etc.) para exploração e percepção de velocidade.

<table>
<tr><th colspan="2">EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS</th></tr>
<tr><th colspan="2">ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</th></tr>
<tr><th colspan="2">BERÇÁRIO</th></tr>
<tr><th>Objetivos de Aprendizagem</th><th>Conteúdos</th></tr>
<tr><td>-Identificar, por meio de imagens, o pertecimento no grupo;<br>-Reconhecer por meio de símbolos/imagens as situações de rotina: hora do sono; hora do almoço; ir para casa entre outras;<br>-Organizar representações simbólicas presentes nas situações vivenciadas pelas crianças.</td><td>-Representação simbólica;<br>-Listas simples;</td></tr>
<tr><th colspan="2">Encaminhamentos Metodológicos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Para se trabalhar estatística e probabilidade no berçário, devem ser planejadas e materializadas situações que os bebês a partir da organização do espaço,possam observar as relações simbólicas a partir da rotina. Exemplo:<br>-Organização dos espaços com fotos dos bebês;<br>-Chamadinha com fotos dos bebês;<br>-Símbolos/imagens sobre os diferentes momentos da rotina;<br>-Cantar e gesticular usando gestos.<br>O trabalho com as relações simbólicas é essencial paraque cada criança possa descobrir, por meio da comunicação do professor, ascaracterísticas e funções sociais dos objetos, com foco nas diferentes possibilidades de organizá-los e representá-los, a partir do aparato elementar perceptivo do bebê, para a requalificação de sua percepção do espaço.</td></tr>
</table>

**Objetivos, Conteúdos De Aprendizagem E Encaminhamento Metodológico – Maternal**

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ALGEBRA** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Comparar diferentes coleções de objetos para identificar qual possui mais e qual menos;<br>-Participar de situações contextualizadas de observação e comparação entre medidas de quantidade, como: um brinquedo e muitos brinquedos.<br>-Utilizar a correspondência um a um como meio para a quantificação de elementos;<br>-Ordenar elementos utilizando-se de objetos da mesma natureza;<br>-Vivenciar situações com objetos diferenciados para controle da vairação de quantidade como: muito, pouco, nem muito, nem pouco.<br>-Contar oralmente objetos ou pessoas em contextos diversos;<br>-Agrupar objetos considerando diferentes atributos, como: cor, forma, tamanho. | **Número**<br>-Senso numérico: muito, pouco, nem muito, nem pouco (mais ou menos);<br>-Correspondência biunívoca;<br>-Sequência numérica;<br>-Ordinalidade/Cardinalidade;<br>-Símbolos (registros não-convencionais e convencionais);<br>**Sistema de numeração decimal**<br>-Agrupamento;<br>-Símbolos; |
| -Utilizar-se das ideias mentais relativas às operações básicas no controle das diferentes quantidades;<br>-Participar de jogos e brincadeiras que apontem para a necessidade do controle da variação de quantidades; | **Ideias relativas às operações básicasmatemáticas:**<br>-Adição: Juntar;<br>-Subtração: Retirar;<br>-Multiplicação: Adição de parcelas iguais (Agrupamento); |

| | |
|---|---|
| -Utilzar-se do controle da variação de quantidades, por meio de registros não convencionais, em jogos e brincadeiras. | -Divisão: Repartição em partes iguais; |
| -Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc. em contextos diversos; | -Quantificação;<br>-Registros não convencionais e convencionais; |

**Encaminhamentos Metodológicos**

Na medida em que ocorre o domínio dos modos de ação inerentes aos objetos da cultura, as crianças começam a utilizá-los para além das situações concreto-visuais, sendo assim, a lógica do pensamento, passa gradativamente a não depender exclusivamente da percepção visual direta da realidade. Na matemática, trata-se da transição da aritmética natural (ou primitiva) para a aritmética mediada, na qual a criança amplia sua capacidade de generalização, elaboradas a partir das características empíricas dos objetos para a análise das quantidades e representação dos objetos, por intermédio de comparações empíricas no processo de formação da atividade objetal manipulatória.

Desse modo, orienta-se que o foco esteja na comparação das diferentes grandezas para compreensão desse processo de controle quantitativo.Assim, o professor poderá organizar diferentes situações que coloquem a criança para realizar comparações entre objetos, cabendo ressaltar que isto dispensa a necessidade da criança realizar o registro com números abstratos (a síntese). Diante do exposto, orienta-se que:

-Quantifiquem-se e ordenem-se objetos, figuras, pessoas, utilizando-se a correspondência termo atermo;

-O professor, como escriba, registre a quantidade de objetos, figuras, pessoas, a partir da contagem e quantificação realizada junto àscrianças;

-Explorem-se as variações entre as diferentes grandezas matemáticas: comprimento (maior, menor, igual, curto, comprido, grosso, fino, etc); distância (perto e longe); tempo (antes, agora e depois); quantidade (muito, pouco, nem muito, nem pouco (mais ou menos).

| |
|---|
| -Utilizando-se de situações desencadeadoras de aprendizagem (originadas a partir de Histórias, dramatizações, música, filmes), em que as crianças sejam conduzidas a necessidade de desenvolverem estratégias para resolverem problemas envolvendo as operaçõesmentais. Assim as crianças são estimuladas a utilizarem de meios auxiliares externos (representativos) para quantificar, comparar econtar;<br>-Crie-se a necessidade da utilização de objetos como recursos mnemônicos (memória) externos no controle de quantidades, como, por exemplo: o crachá (ou ficha) de cada criança no momento da chamada; o copo de cada criança; um convite que representa cada convidado para um baile; uma fruta, que representa cada personagem da história,etc. – (germe da álgebra). |

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **GEOMETRIA** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Movimentar-se com domínio de localização, direção e sentido no espaço físico.<br>-Encontrar objetos e brinquedos desejados a partir de orientações do professor sobre a sualocalização.<br>-Identificar a localização de objetos: à frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.,a partir de um ponto de referência.<br>-Participar de jogos de montar, empilhar e encaixar, realizando construções cada vez mais complexas eorientando-se por noções espaciais. | **LOCALIZAÇÃO ESPACIAL**<br>Direção: Frente/Atrás<br>Lateralidade (direita, esquerda, Meia volta/Uma volta; mesmo sentido/Sentido contrário; no meio)<br>Distância (longe, perto);<br>Fronteira (dentro, fora, ao lado, entre);<br>Ponto de referência<br>Posição: primeiro, último, antes, depois, na frente, atrás. |

| | |
|---|---|
| -Identificar posições observando elementos no espaço: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita.<br>-Desenvolver jogos de percurso para melhorar trabalhar os conceitos de localização espacial. | |
| -Descobrir o ambiente físico e os objetos;<br>-Manipular e observar objetos e materiais para identificar as suas propriedades (forma, cor, tamanho, textura);<br>-Reconhecer relações entre os objetos ao deslocá-los;<br>-Comparar e descrever semelhanças e diferenças entre formas e objetos;<br>-Relacionar figuras geométricas espaciais como iguais ou semelhantes às encontradas no meio ambiente físico.<br>-Classificar objetos considerando o atributo, forma. | **FIGURAS GEOMÉTRICAS ESPACIAIS**<br>Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional).<br>Cubo, Pirâmide, Cilindro, Cone.<br><br>**FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS**<br>Dimensão (unidimensional e bidimensional).<br>Quadrado, triângulo, retângulo, círculo, losângo, hexágono, etc. |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| O trabalho com geometria no Maternal exige a intervenção na prática educativa, por meio da disponibilização de acesso, manipulação e comparação de objetos. Ainda, é necessário que o professor ofereça oportunidades para que as crianças explorem diferentes espaços, enriquecendo suas experiências sensoriais, possibilitando à criança expressá-las verbalmente. Nessa exploração de objetos e espaços, o professor deve ter clara sua intencionalidade com as experiências oferecidas às crianças, intervindo por meio de questionamentos, identificando situações, objetos e relações, nomeando os diferentes materiais com os quais as crianças interagem, estabelecendo, por meio de problematizações, relações em que a criança é referência para análise do ambiente e relações em que diferentes | |

| |
|---|
| objetos são comparados ou usados para estabelecer outras relações. Situações de classificação contribuem para que as crianças percebam as semelhanças e diferenças entre as propriedades dos objetos. Experiências como exploração de túneis, circuitos de locomoção, brincadeiras como cabra-cega, brincadeiras de esconder e procurar objetos a serem encontrados a partir de “dicas” de localização espacial enriquecem as relações espaciais estabelecidas entre o próprio corpo como referência e análise de relações espaciais entre diferentes objetos no espaço físico visual. Às crianças devem seroportunizadas situações em que explorem o ambienteapartirdesuaspossibilidadesfísicas,dasuapercepçãoecoordenaçãodemovimentos,demodoqueprogressivamente,asexplorações tornem-se mais complexas, permitindo ampliar relações de sequência, seriação, profundidade, considerando ao mesmo tempo, diferentes atributos. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Identificar e nomear nos alimentos as diferentes temperaturas;<br>-Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas relacionadas a temperatura do ambiente;<br>-Experimentar o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber as diferentes temperaturas presentes em seu ambiente; | **Medida de Temperatura**<br>Quente/frio/morno/gelado);<br>Calor/frio); |
| -Observar e perceber os atributos dos objetos por meio da exploração, utilizando medidas não padronizadas de comprimento, massa e capacidade;<br>-Manipular objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas, | **Medida de Comprimento**<br>Grande/pequeno/médio<br>**Medida de Massa**<br>Pesado/leve;<br>**Medida de Capacidade** |

| | |
|---|---|
| percebendo as semelhanças e diferenças entre objetos;<br>-Descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho);<br>-Comparar diferentes objetos quanto ao tamanho;<br>-Estabelecer relações de capacidade: cheio/vazio, o que tem mais, o que tem menos, metade, pouco/muito;<br>-Estabelecer relações de comprimento: comprido/curto; alto/baixo; mesma altura, mesmo tamanho, grande/pequeno, maior/menor, largo/estreito, grosso/fino;<br>-Estabelecer relações de massa: leve/pesado; mais leve/mais pesado;<br>-Organizar progressivamente brinquedos e outros materiais, comparando e descrevendo semelhanças e diferenças, realizando classificações simples de acordo com atributos;<br>-Descrever, oralmente, semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). | Cheio, vazio, nem cheio e nem vazio. |
| -Identificar medida de tempo ao ouvir comandos e observar situações da rotina;<br>-Compreender de forma gradativa conceitos básicos de tempo (antes, agora, depois, mais tarde, ontem, hoje, amanhã, manhã, tarde, dia, noite, começo, fim, velho, novo, dia, semana, mês, ano) bem como sua aplicabilidade no cotidiano.<br>-Reconhecer a rotina da sala de aula compreendendo a sequência dos fatos de modo a adquirir maior independência, autonomia e atuar de forma a prever as próximas ações; | **Medida de tempo**<br>Antes/Agora;<br>Depois/Mais tarde;<br>Ontem/Hoje/Amanhã;<br>Manhã/Tarde;<br>Dia/Noite;<br>Começo/Fim;<br>Velho/Novo |

| **Encaminhamentos Metodológicos** |
| --- |
| Nessa faixa etária, a organização do ambiente de aprendizagem, deve conter recursos pedagógicos de diferentes tamanhos, cores, pesos e texturas, um lugar em que a criança possa vivenciar diferentes situações com os objetos, dramatizar, pois nessa idade o jogo é sua atividade principal e os conceitos matemáticos vão sendo compreendidos pelas crianças.<br>-Durante o momento de alimentação, conversar com as crianças, sobre as temperaturas dos alimentos, água, suco, frutas, dentre outros (quente, morno, frio,gelado) é importante e permite a apropriação das propriedades dos objetos;<br>-Ao estabelecer a rotina do dia com as crianças, conversar sobre os ambientes que serão utilizados, de acordo com a temperatura dodia;<br>-Nos momentos de higiene pessoal, conversar e explorar a temperatura da água (morna,fria etc);<br>-Durante as trocas de roupas, selecionar com as crianças roupas adequadas de acordo com a temperatura doperíodo;<br>-Organização de situações para que as crianças façam a comparação entre: cheio/vazio; alto/baixo; fino/grosso; pesado/leve; quente/frio, longe/perto, dentro/fora, pequeno/grande, grosso/fino, abaixo/acima, frente/atrás, rápido/devagar/lento dentre outras possiblidades com brincadeiras com cordas, circuitos que permitam desenvolver conceitos matemáticos, além de atividades com baldinhos no tanque de areia, montagem de blocos lógicos, separação de materiais, brinquedos etc.<br>-Construção coletiva dos jogos e materiais que serão utilizados durante os experimentos;<br>-Confecção e manipulação da rotina diária com as crianças para que consigam relacionar o tempo aos ritmos biológicos, em sua rotina diária: alimentar-se, brincar, descansar, dentreoutros;<br>-Apresentação dos diferentes instrumentos de nossa cultura em situações que utilizem o número, grandezas e medidas de tempo, em contextos significativos como: calendário, termômetro, balança, relógio, calculadora etc.<br>-Apresentação de diversos ritmos musicais, utilizando movimentos e coreografias que se adequem aeles;<br>-Organização de momentos para uso de brinquedos (motoca, balanço, carrinhos, etc.) para exploração e percepção develocidade. |

| EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS | |
|---|---|
| **ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Participar do levantamento e coleta de dados através de pesquisas diversas.<br>-Coletar e organizar dados sobre determinado evento utilizando-se de materiais que expressam a representação quantitativa direta, por exemplo,os objetos;<br>-Explorar os gráficos de coluna com nomeação dos objetos, os quais pode ser o próprio objeto ou desenhos, indicando a representação direta;<br>-Participar da construção e leitura de gráficos e tabelas com representação direta (símbolo) ou objetos de acordo com a pesquisa realizada;<br>-Interpretar e coletar dados de diferentes pesquisas com o auxílio do professor. | -Dados<br>-Lista simples<br>-Tabela simples<br>-Gráficos - Pictograma (nominais) |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| Nas ações de ensino orientadas para a classificação e organziação dos diferentes objetos, o professor torna-se aqui um parceiro nas descobertas das crianças no percurso de requalificação da percepção do espaço. Desse modo:<br>-Em diferentes situações é possível realizar a coleta de dados, orientada pelo professor, podendo, posteriormente e junto às crianças, classificá-los e apresentá-los em gráficos - pictograma. Por exemplo: frutas que mais gostam, brincadeiras preferidas, entre outros. A inserção da criança no universo investigativo deve partir de situações significativas, desencadeando diferentes formas de problematizações; podem ser feitos registros em forma de cartazes, dentre outros; | |

| |
|---|
| -Podem-se construir gráficos de colunas utilizando-se dos objetos concretos, por exemplo: ao pesquisar a bebida preferida das crianças, construir colunas utilizando-se de: caixas de leite, de suco, pote de iogurte, etc;<br>-O professor utilizará de momentos e situações do cotidiano para execução das atividades orientadoras de ensino apresentando para criança, lápis, giz de cera, giz de lousa, carvão, tijolo, torrão de terra, massa industrializada e/ou artesanal, cremes e melecas, tintas, anilinas, gelatinas, como recurso para realização da atividade;<br>-Apresentar às crianças, alimentos com diferentes sabores (doce, salgado, azedo, amargo) e organizá-los através de listas ou tabelas simples, elecando sua consistência (líquido, pastoso e sólido) ou diversas temperaturas, cores etc;<br>-Experimentação de diferentes materiais por meio de diferentes ferramentas (mãos, dedos, pés, bucha, esponja, graveto, folha, pincéis, brochas, etc.);<br>-Após a coleta e organização dos dados, cabe ao professor conduzir a percepção e interpretação das crianças acerca das informações apresentadas. Para tanto, pode utilizar-se de questionamentos, comparações, etc. |

**Objetivos, Conteúdos De Aprendizagem E Encaminhamento Metodológico - Pré-Escola**

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Controlar a quantidade de duas coleções sem utilizar a contagem;<br>-Utilizar diferentes objetos para registrar as quantidades (registro não-convencional/numeral objeto);<br>-Identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência;<br>-Organizar os objetos segundo a ordem de tamanho; | **NÚMERO**<br>-Senso numérico: muito, pouco, nem muito, nem pouco (mais ou menos)<br>-Correspondência biunívoca (termo a termo/ um a um);<br>-Sequência numérica<br>-Ordinalidade/Cardinalidade<br>-Registros não convencionais e convencionais. |

| | |
|---|---|
| -Relacionar números às suas respectivas quantidades;<br>-Quantificar objetos da mesma natureza;<br>-Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea) em diferentes suportes;<br>-Compreender a relação entre nome do número, quantidade e símbolo numérico;<br>-Registrar com números a quantidade de crianças (presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza;<br>-Realizar as primeiras aproximações ao sistema de numeração decimal, a partir da contagem, comparação de conjuntos e agrupamento de objetos da mesma natureza;<br>-Utilizar-se das ideias relativas às operações básicas da matemática em situações concretas, empregando-se procedimentos convencionais e não convencionais;<br>-Elaborar coletivamente hipóteses para resolução de problemas que envolvam as ideias das operações básicas da matemática;<br>-Participar de jogos e brincadeiras que apontem para a necessidade do controle da variação de quantidades;<br>-Utilzar-se do controle da variação de quantidades, por meio de registros não convencionais e convencionais, em jogos e brincadeiras. | **SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL**<br>-Agrupamento<br>-Valor Posicional<br>-Símbolos<br><br>**IDEIAS DAS OPERAÇÕES BÁSICASMATEMÁTICAS**:<br>-Adição: Juntar eacrescentar;<br>-Subtração: Retirar; completar; Comparar;<br>-Multiplicação: Adição de parcelas iguais (em especial o conceito de agrupamento);<br>-Divisão: Repartição em partes iguais; |

| **Encaminhamentos Metodológicos** |
| --- |
| Para o processo de apropriação dos conceitos aritméticos, o trabalho pedagógico deverá levar em conta a relação com a aritmética mediada (VIGOTSKI, 1995), pois é tida como o momento mais importante no desenvolvimento aritmético na criança, que segue seu desenvolvimento operando, utilizando-se dos signos, produzidos historicamente, tanto na sua relação interna quanto externa. Isso implica que os signos, por exemplo, os numéricos fazem parte do seu pensamento. Eé na interação social e por intermédio do uso de signos que se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tendo os jogos de papéis como atividade-guia há de se considerar que, quanto mais elaboradas forem as experiências com os conteúdos da cultura humana, mais complexo será o jogo simbólico da criança. Os conteúdos aqui propostos necessitam ser trabalhados a partir de diversificadas “Situações Desencadeadoras de Aprendizagem” (SDA), sendo estas, situações contextualizadas, que resultem em uma problemática a ser perseguida pelo grupo de crianças até sua resolução. Tal encaminhamento possibilitará o trabalhocom os aspectos lógico-históricos dos conceitos, ou seja, o processo que a humanidade se utilizou e, ainda, utiliza para o controle das diferentes grandezas e suas relações. Assim, devemos trabalhar com os conceitos do número, sistema de numeração decimal e das operações aritméticas de modo a contemplar as necessidades humanas de produção desses conceitos, utlizando se diferentes recursos didáticos para materializarem as situações de ensino. Para tanto, orienta-se que os professores organizem ações para que as criançaspossam:<br>-Participarem de situações didáticas contextualizadas e problematizadoras, que desencadeiem a aprendizagem, enquanto o grupo busca procedimentos e recursos capazes de solucionar os problemas apresentados;<br>-Vivenciem situações desencadeadoras de aprendizagem (originadas a partir de histórias, dramatizações, música, filmes, documentários, jogos), de modo que as crianças sejam conduzidas a necessidade de buscarem estratégias de solução para os problemas, utilizando-se de envolvendo nas operações mentais;<br>-Utilizem jogos de faz de conta envolvendo atividades de compra e venda, como: supermercado, posto de gasolina, salão de beleza, restaurante etc. as quais possibilitem as crianças compararem as diferentes grandezas; |

-Quantifiquem objetos, figuras, pessoas, fazendo uso de registros não convencionais e convencionais, em contextos diversos;

-Relacionem números às suas respectivas quantidades em situações lúdicas, contextualizadas e problematizadoras;

-Vivenciem brincadeiras e participem de jogos que exijam os registros formais e informais de quantidades, para posteriores comparações das diferentes grandezas;

-Observem o professor, como escriba, ao realizar o registro de quantidades de objetos, figuras, pessoas, a partir da contagem e quantificação realizada pelo coletivo;

-Votem em distintas e intencionais situações;

-Explorem coleções e controlem a variação de quantidades;

-Explorem as variações entre as diferentes grandezas matemáticas: comprimento (maior, menor, igual, curto, comprido, grosso, fino, etc); distância (perto e longe); tempo (antes, agora e depois); quantidade (pouco e muito).

-Utilizem meios auxiliares externos (representativos) para quantificar, comparar, contar;

-Participem de momentos que exijam a utilização de objetos como recursos mnemônicos (memória) externos no controle de quantidades, como, por exemplo: o crachá (ou ficha) de cada criança no momento da chamada; o copo de cada criança; um convite que representa cada convidado para um baile; uma fruta, que representa cada personagem da história, etc; - Germe da álgebra – e tenham contato com o sistema de numeração decimal a partir do recurso à história da matemática, o qual apresenta que a matemática é uma produção humana e retoma aspectos lógico-históricos dos conceitos.

| EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS | |
|---|---|
| **GEOMETRIA** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Movimentar-se com domínio de localização, direção e sentido no espaço físico.<br>-Encontrar objetos e brinquedos desejados a partir de orientações do(a) professor(a) sobre a sua localização.<br>-Identificar a localização de objetos: à frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora etc.,a partir de um ponto de referência.<br>-Participar de jogos de montar, empilhar e encaixar, realizando construções cada vez mais complexas e orientando-se por noções espaciais.<br>-Identificar posições observando elementos no espaço: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita.<br>-Participar de jogos de percurso para trabalhar os conceitos de localização espacial.<br>-Registrar observações, comparações e definições de localização espacial por meio da representação gráfica.<br>-Descrever oralmente e representar pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência. | **LOCALIZAÇÃO ESPACIAL**<br>Direção: Frente/Atrás<br>Lateralidade (direita, esquerda, Meia volta/Uma volta; Mesmo sentido/Sentido contrário; No meio)<br>Distância (longe, perto);<br>Fronteira (dentro, fora, ao lado, entre);<br>Ponto de referência<br>Posição: primeiro, último, antes, depois, na frente, atrás. |

| | |
|---|---|
| -Identificar as propriedades de objetos e materiais (forma, cor e tamanho);<br>-Comparar e descrever semelhanças e diferenças entre formas e objetos;<br>-Relacionar figuras geométricas espaciais como iguais ou semelhantes às encontradas no meio ambiente físico;<br>-Classificar objetos considerando o atributo forma;<br>-Explorar os objetos em suas possibilidades físicas de relações como empilhar, rolar, sequenciar, encaixar, deslocar e organizar no espaço. | **FIGURAS GEOMÉTRICAS ESPACIAIS**<br>Dimensão (unidimensional, bidimensional e tridimensional).<br>Cubo, Pirâmide, Cilindro, Cone.<br><br>**FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS**<br>Dimensão (unidimensional e bidimensional).<br>Quadrado, triângulo, retângulo, círculo, losângo, hexágono, etc.<br>Não polígonos |

**Encaminhamentos/procedimentos metodológicos**

O trabalho com geometria em turmas de Pré-Escola exige a intervenção na prática educativa, por meio da disponibilização de acesso e manipulação, comparação e registro de propriedades geométricas dos objetos. Ainda, é necessário que o professororganize situações desencadeadoras de aprendizagem para que as crianças explorem diferentes espaços, enriquecendo suas experiências sensoriais, possibilitando à criança expressá-las verbalmente e graficamente. Nessa exploração de objetos e espaços, o professordeve ter claro asua intencionalidade com as experiências oferecidas às crianças, intervindo por meio de questionamentos. O professor poderá identificar situações, objetos e relações, nomeando os diferentes materiais com os quais as crianças interagem, estabelecendo, por meio de problematizações, relações em que as crianças serão referência para análise do ambiente.O professor também poderá organizar interações que permitam asrelações em que diferentes objetos são comparados ou usados para estabelecer outras relações. Destaca-seque situações de classificação contribuem para que as crianças percebam as semelhanças e diferenças entre as propriedades dos objetos. Experiências e brincadeiras como a de caça ao tesouro, em que a criança deve procurar objetos a partir de “dicas” (orais ou gráficas) de localização espacial, enriquecem as relações espaciais estabelecidas entre o próprio corpo como referência e análise de relações espaciais entre diferentes objetos no espaço físico

| |
|---|
| visual. A organização de atividades com circuitos também contribuem para queas crinças se localizeme se percebam no espaço, estabelecedo relações entre o espaço, a forma de deslocamento e a forma do objeto a ser ultrapassado no deslocamento. Devem ser oportunizados às crianças situações em que explorem o ambiente a partir de suas possibilidades físicas, da sua percepção e coordenação de movimentos, de modo que progressivamente, estas explorações tornem-se mais complexas, permitindo ampliar relações de sequência, seriação, profundidade, considerando ao mesmo tempo diferentes atributos. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS** | |
|---|---|
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos** | **Conteúdo** |
| -Identificar e nomear as diferentes temperaturas dos alimentos;<br>-Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas relacionadas à temperatura do ambiente;<br>-Experimentar o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber as diferentes temperaturas presentes em seu ambiente; | **Medida de Temperatura**<br>Quente/frio/morno/gelado)<br>Calor/frio/fresco |
| -Participar de situações e reconhecer os atributos dos objetos por meio da exploração, utilizando medidas não padronizadas e padronizadas de (comprimento, massa e capacidade);<br>-Medir utilizando palmo, passos, pés, dentre outros em diferentes situações (jogos e brincadeiras);<br>-Participar de situações em que utilize: sacos com alimentos, sacos de areia, saco com algodão, dentre outros em diferentes situações, estabelecendo relações entre eles (pesado/leve); | **Medida de Comprimento**<br>Grande/pequeno/médio<br>Comprido/longo/curto<br>**Medida de Massa**<br>Pesado/leve;<br>**Medida de Capacidade**<br>Cheio, vazio, nem cheio e nem vazio. |

| | |
|---|---|
| -Utilizar unidades de medidas não convencionais (garrafas, xícaras, copos, colheres ou outros) para comparar elementos estabelecendo relações de capacidade;<br>-Comparar, classificar e ordenar os objetos disponíveis no espaço seguindo alguns critérios (comprimentos, massa, capacidade), estabelecendo relações;<br>-Observar e comparar com seus pares as diferenças entre tamanho e peso, após realização da medição de altura e pesagem, utilizando o uso de recursos de medidas padronizadas (fita métrica e balança);<br>-Registrar de forma espontânea e orientada pelo professor os experimentos com uso de medidas, padronizadas ou não, de massa, comprimento, capacidade, tempo e temperatura. | |
| -Conhecer as características e regularidades do calendário relacionando com a rotina diária e favorecendo a construção de noções temporais;<br>-Reconhecer a passagem do tempo: antes/depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, hoje/ontem, dia da semana;<br>-Compreender a importância do tempo no preparo de alimentos, na secagem de materiais para uso em sala (exemplo: cola, tinta etc.).<br>-Recontar eventos importantes em uma ordem sequencial. | **Medida de tempo**<br>Antes/Agora/Já;<br>Depois/Mais tarde/Daqui a pouco;<br>Ontem/Hoje/Amanhã/ antes de ontem, depois de amanhã;<br>Manhã/Tarde;<br>Dia/Noite;<br>Começo/Fim;<br>Velho/Novo |
| **Encaminhamentos/Procedimentos Metodológicos** | |
| Na Educação Infantil, é preciso proporcionar condições para que as crianças se apropriem das bases dos conceitos matemáticos e desenvolvam suas funções psíquicas, tendo como foco as suas ações nesse processo. Para isso, o professor deve organizar situações em que a criança possa realizar comparações, expor suas ideias, questionar e ouvir sugestões de outras crianças. Lembrando sempre que as aprendizagens significativas dependem muito de como se dá o encaminhamento | |

metodológico, sendo muito importante a utilização de materiais que a criança possa manipular, sentindo-se desafiada para novas descobertas.

Durante o momento de alimentação, questionar as crianças, sobre as temperaturas dos alimentos, água, suco, frutas, dentre outros (quente, morno, frio,gelado);

Ao estabelecer a rotina com as crianças, conversar com as crianças sobre os espaços que serão utilizados de acordo com a temperatura e rotina dodia;

Durante as trocas de roupas, orientar as crianças para selecionarem em seus pertences roupas adequadas de acordo com a temperatura do período;

Organização de situações para que as crianças façam a comparação entre: cheio/vazio; alto/baixo; fino/grosso; pesado/leve; quente/frio, dentre outras possiblidades;

Manuseio de blocos lógicos, utilizando diferentes propostas (separar e agrupar as peças por tamanhos, espessuras, outros);

Brincadeiras com cordas, circuitos que permitam desenvolver conceitos matemáticos (longe/perto, dentro/fora, pequeno/grande, grosso/fino, abaixo/acima, frente/atrás, cheio/vazio; rápido/devagar/lento);

Proposta de brincadeiras como caça ao tesouro, que permitem através da busca pela localização dos objetos a apropriação de diversos conceitos ou nexos conceituais (acima/abaixo, aqui dentro/lá fora, está quente/está frio).

Representação visual do calendário possibilitando que a criança perceba a sucessão de acontecimentos e a passagem do tempo, relacionando com a sequência numérica e estabelecendo relações (ontem, hoje, amanhã, entre outros).

Através da chamadinha, levar a criança a fazer comparações (tem mais meninos ou meninas presentes e ainda, quantos a mais ou menos);

Construção em conjunto com as crianças de gráficos, demonstrando, por exemplo, a altura ou peso de cada uma, fazendo comparações através de situações problema, proposta pelo professor;

Na realização das atividades, levar a criança a perceber a importância do tempo no preparo de alimentos, na secagem de materiais para uso em sala (exemplo: cola, tinta etc.);

Exploração diferentes instrumentos de nossa cultura que usam número, grandezas e medidas de tempo, em contextos significativos como: calendário, termômetro, balança, relógio, calculadora etc.

Apresentação de diversos ritmos musicais, utilizando movimentos e coreografias que se adequem aos ritmos e músicas (lento/rápido etc).

<table>
<tr><th colspan="2">ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE<br>PRÉ-ESCOLA</th></tr>
<tr><th>Objetivos de Aprendizagem</th><th>Conteúdos</th></tr>
<tr><td>-Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades;<br>-Classificar e ordenar os diferentes dados selecionados na pesquisa/coleta de dados;<br>-Organizar listas tendo o professor como escriba;</td><td>-Dados<br>-Listas</td></tr>
<tr><td>-Realizar o levantamento/coleta de dados através de pesquisas/perguntas diversas;<br>-Realizar a organização de dados em tabelas simples e gráficos;<br>-Identificar informações apresentadas em listas, tabelas simples e gráficos;<br>-Aprender a interpretar listas, tabelas simples e gráficos.</td><td>-Tabelas Simples<br>-Graficos pictóricos e não pictóricos – colunas ou barras simples.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Encaminhamentos Metodológicos</th></tr>
<tr><td colspan="2">Diante das situações desencadeadoras, pautadas na ludicidade e na exploração do universo infantil poderão ser organizadas atividades em que as crianças possam coletar, organizar e expor dados sobre suas ações na escola, na família entre outros. Por exemplo: higiene pessoal, cuidados com um mascote da sala, brincadeiras, responsabilidades etc.<br>Ações intencionalmente planejadas pelo professor, que possibilitam a identificação de um problema a ser pesquisado, cuja busca pela resposta permitirá as crianças operar mentalmente por meio dos conceitos estatísticos e as suas relações com os demais conceitos matemáticos. Na pré-escola o trabalho com o eixo Estatística e Probabilidade, permitirá diversificar a forma de se abordar e relacionar com as informações trabalhadas com as crianças.As atividades propostas precisam possibilitar que as crianças organizem as informações e</td></tr>
</table>

possam representá-las de maneira mais sintéticas e para isso é importante que o professor organize:

-Rodas de conversa com questionamento das pesquisas, levantamento da coleta de dados e vivências e características das crianças;

-A construção de ferramentas para registrar seu cotidiano (cartazes, tabelas e gráficos com materiais desucata) e registrem e organizem dados coletados a partir das vivências das crianças;

-Comparações e observações de dadoscoletados tendo em vista operar simbolicamente a partir das ferramentes de registros construídas coletivamente;

-Após a coleta e organização dos dados, cabe ao professor estimular a percepção e interpretação das crianças acerca das informações apresentadas. Para tanto, pode utilizar-se de questionamentos, comparações, etc.

-Exposição dos dados e descobertas: exposições de pesquisas realizadas pelas crianças.

Desse modo, orienta-se que as atividades propostas:

-Estimulem as crianças a observarem as semelhanças e diferenças – estabelecendo relações de comparação – em objetos, por intermédio da percepção;

-Utilizem de fatos/ou preferências das crianças (desenhos, símbolos, frutas, animais, cores etc), estabelecendo o levantamento de dados e o posterior registro em listas, tendo o professor como escriba, ou utilizando-se de outras formas de registro de resposta das crianças;

-Contemplem o registro dos resultados de jogos e brincadeiras desenvolvidas com as crianças (exemplo: registro das pontuações individuais dos alunos no jogo de boliche, que poderá ser realizado em tabelas simples e, além disso, podem ser problematizados e interpretados em momento posterior ao jogo/brincadeira);

-Contemplem o registro do resultado de votação das crianças acerca de escolhas cotidianas. (exemplo: Qual brincadeira será realizada no horário do parque? A escolha - o voto- pode ser registrada em tabelas ou gráficos simples);

-Possibilitem que as crianças organizem as informações e possam representá-las de forma mais sintéticas.

### 4.3.4. Conhecimentos do mundo físico e social.

Os fenômenos da natureza e da sociedade e como eles se espacializam fazem parte dos conteúdos da ciência geográfica.Assim, a definição de espaço é importante para compreensão do objeto da Geografia e dos conhecimentos que compõem este eixo no campo de experiência.

O entendimento de espaço que será adotado para a Educação Infantil está relacionado com uma definição do espaço vivido, que considera as experiências partindo da percepção corporal e sensorial da criança até a atividade de estudo e a reflexão sobre a paisagem local, problematizando a organização e o uso social deste espaço.

> O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

A definição de espaço feita por Milton Santos (1978), expoente geógrafo brasileiro esclarece que, nos estudos desta ciência serão contempladas às relações entre o homem e o meio e que serão abordadas em suas interações e relações. Este trabalho de análise das interações entre homem e meio no espaço vivido encontram possibilidades de trabalho e conteúdo desde o berçário, respeitando a periodização e a capacidade de abstração das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

A forma como pensamos o espaço importa, por isso, as crianças precisam ter a oportunidade, de, desde pequenas serem instrumentalizadas a refletir sobre ele.Esta reflexão será possível através da análise entre a realidade e os conhecimentos construídos historicamente que são/serão motor do desenvolvimento das ciências e do respeito do homem pela vida na terra. Massey (2015, p.15), convida a pensar:

> (...) O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. E isso é ao mesmo tempo um prazer e um desafio. (Massey, 2015, p.15).

No que se refere a questão escalar[147] em que se discute o espaço na Geografia existem propostas para o trabalho partindo da própria referência, mas é necessário que o professor também organize o trabalho a fim de possibilitar que as crianças tenham outras referências. Nesta questão insiste-se na necessidade de considerar a vivência e o lugar da criança, porém evitar que se hierarquize as escalas, a vista as próprias características do meio técnico científico informacional, principalmente com o acesso frequente das crianças à mídia e à internet.

Quanto ao conceito de lugar, nos estudos da ciência geográfica, este relaciona-se ao desembocar das relações da totalidade-mundo num local específico, imbuindo de significado aquele local com os elementos do mundo, com a elementos da percepção, experiência e valores (TUAN, 1983). Quando Santos (1999) afirma que o lugar é o depositário final dos eventos, está considerandoque o local pode se transformar em um lugar, através dos significados que tem para as pessoas, das experiências que ali tiveram e aos valores que atribuem para aquele lugar.

Um espaço pode ser conceituado como lugar a partir das experimentações e dos sentidos atribuídos a ele, “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos” (Santos, 1999, p 65). Mas o lugar também é uma construção social como produto das relações entre o homem e o meio e a forma como essa construçãofoi se dando no tempo e espaço.

Na medida em que a criança for se apropriando dos conhecimentos e os consolidando, serão trabalhados temas mais complexos, de micro a macroescalas, dialogando com a forma como a criança percebe o espaço geográfico em que ela vive.

Mesmo que interferências de eventos macroescalares também causem mudanças na rotina das crianças, sua esfera de convivência, seu escopo, está mais relacionado à microesferas, o que não impede que estes conteúdos mais complexos cheguem até as crianças pela mídia, ou outros meios e pela convivência social.

[147]A despeito de ser a escala um conteúdo complexo na Geografia, procuramos esclarecer por meio da afirmação da Castro, (2014, p.90) que:“A escala é então a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida; é uma forma de dar-lhe um significado, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que define modelos espaciais de totalidades sucessivas e não uma progressão linear de medidas de aproximação graduais.” A microescala, nesse sentido, diz respeito a eventos ocorridos próximos à corporeidade e vivências do aluno, ocorrido localmente. As macroescalas se referem à esfera de eventos mais globais.

Nessa ocasião, sem reducionismos, é possível tratar dos fenômenos geográficos utilizando postulados científicos para dar respostas às crianças, mesmo que se evite tratar de termos e nomenclaturas específicas, as explicações devem ser dadas com base nos estudos e nos conhecimentos científicos acumulados historicamente para que a criança possa pensar sobre estes, se desenvolver e avançar.

Trabalhar com os conhecimentos geográficos implica em reconhecer a criança em seu espaço de vivência, onde, a partir de sua corporeidade, de suas experiências espaciais na interação com o meio, com as pessoas, com os brinquedos, aumenta seu repertório para níveis escalares maiores.

Assim, o espaço não deve ser visto apenas como palco, mas como produzido pela criança e (re)significado através da atividade lúdica, pois é nele que a criança vai interagindo eventos de escalas maiores e eventos localizados no lugarque ocupa.

O estudo sobre o espaço contempla a necessidade de pensar a relação entre homem e sociedade e como estas se materializam no espaço em diversos aspectos. Compreendemos que a criança, enquanto sujeito de direitos, tem no seio familiar a primeira experimentação de sua inserção social. Mas atualmente a influência da instituição escolar é cada vez maior na primeira infância e também comoesteio dessas experimentações na vida social.

A escola, segundo a pedagogia histórico-crítica, que embasa este documento deve ser motriz do desenvolvimento das crianças, oferecendo vivências que possibilitem uma associação entre a “experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade” (Marsiglia, 2011 p. 103).

Desta forma, as práticas socioespaciais são produtoras de desenvolvimento, por isso, o espaço deve ser organizado de uma maneira que possibilite à criança pensar sobre as funcionalidades dele. E assim, ela possa criar novos significados e se reconhecer como um ser cultural, que faz parte daquela espacialidade e que a sua ação e a dos outros produzem mudanças neste espaço.

Além dessa organização espacial, o papel da mediação do adulto também é essencial na condução da construção de sentidos para o espaço:

> Vygotsky (1991) calca-se na crença de que a condição de humanização está baseada nos processos de mediação. Concebe o desenvolvimento como uma condição histórica (e acrescentaria geográfica) a partir do encontro dos nossos “eus” com os outros, de onde ocorreria a internalização de signos que serão gradativamente arranjados em um sistema simbólico interno. É dessa forma que vamos estruturando uma percepção e um conhecimento do mundo, o que torna possível a nossa operação mental sobre ele. É a elaboração de processos psicológicos superiores, típicos da espécie humana. (LOPES, 2008 p.73)

Em relação aos conhecimentos do mundo físico e social, a criança precisa ser desafiada e ser ensinada a observar para extrair dessa observação, apontamentos que possibilitem a ela um olhar crítico e criativo sobre a vida cotidiana. Isso se reflete na abordagem dos conteúdos escolares, para que as experiências e vivências escolares transformem sua forma de ver e de se relacionar com o mundo à medida que for entrando em contato com novos conhecimentos e requalificando suas funções psíquicas.

As crianças já produzem, desde bem pequenas, tentativas e especulações para entender os fenômenos naturais, o funcionamento dos objetos e inferem sobre os tipos de organizações sociais e familiares.

Neste sentido, a escola pode e deve ouvir e valorizar a prática social, mas deve também instrumentalizar a criança com dados que qualifiquem essa observação, promovendo aprendizagem para que amplie o conhecimento das crianças através da exploração de conteúdos científicos que explicam os fenômenos naturais e sociais. Na Educação Infantil, os conhecimentos próprios são o ponto de partida para a compreensão dos conceitos das ciências.

> [...] é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato [...] os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples 'aqui e em outro lugar (VYGOTSKY 1993, p. 93*apud* KATUTA e BARONI 2014, p. 6)

Dentro dos conhecimentos do mundo social, a escola deve partir da área de abrangência do palpável para criança, mesmo porque o escopo do bebê e da criança bem pequena será a esfera de atuação familiar, os colegas da escola, a exploração do ambiente escolar e familiar, do próprio corpo e seu entorno. Fleer (2010) *apud* Arce (2013, p.8) afirma que estes autores apontam os ambientes de aprendizagem mais eficientes como aqueles planejados e pensados pelo professor tendo sempre em

mente como ponto de partida o cotidiano e os conceitos nele presentes. Para a teoria histórico-crítica não há problemas em partir dos conhecimentos não formais e do entorno da criança desde que essa abordagem caminhe na direção de introduzir o trabalho com os conteúdos científicos, o qual deve ser o papel da escola.

A convivência com crianças mais experientes também propicia condições que permitem que a criança passe da zona de desenvolvimento proximal, para a zona de desenvolvimento real e possa avançar no reconhecimento das categorias geográficas das mais palpáveis às mais complexas.

Questões importantes como o modo de vida, à medida que vão sendo geradas novas necessidades impulsionam o desenvolvimento por meio de novas aprendizagens.De acordo com Leontiev (2001) e Elkonin (1987) *apud* Pasqualini (2009, p.33) é necessário considerar, na investigação do desenvolvimento infantil, o vínculo entre criança e sociedade, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais em um determinado momento histórico.

Na Educação Infantil, as relações de respeito e os sentimentos devem ser objetivados, incentivados e trabalhados cotidianamente pelos professores, pois a criança precisa ser ensinada a ver, entender e respeitar a diversidade da vida humana na terra e dos diferentes agrupamentos, começando por suas relações mais próximas de vivência.

Os papéis sociais e as questões da divisão do trabalho (ponto de vista urbanístico e social; campo e cidade; profissões etc) também devem ser abordados na Educação Infantil; partindo da observação das crianças, levando-as a perceber que as diversas formas de organização do trabalho produzem bens sociais e materiais que são geradores de desigualdade e de diferentes espacialidades.

Questões presentes na micro e macroesfera como economia, produção de bens, cidade, organizações sociais podem ser trabalhadas na Educação Infantil a partir das experiências entre as crianças, através das observações sobre as vivências, a atuação do homem na organização dos espaços (cidade, fábricas, moradias etc) e suas diferentes relações (ex: o centro e a periferia, bairros residenciais e comerciais etc). Ressaltamos que esta aprendizagem demanda apropriação de outros conceitos ou nexos conceituais como: perto, longe, muito, pouco, grande e pequeno, por exemplo.

Considerando os conhecimentos sobre o meio físico e social e a sua importância para Educação Infantil organizamos este eixo de conhecimento do campo de experiência em três eixos, são eles:

-Relação homem e meio: produção, transformação e preservação do espaço;

-Localização e relações espaciais topológicas;

-Paisagemnatural e Paisagem cultural;

Cada um destes eixos será apresentadoa seguir e também os conteúdos e conceitos científicos que abordam, além da importância destes conteúdos para Educação Infantil.

### 4.3.5 Relação homem e meio: produção, transformação e preservação do espaço

O homem é o principal agente do espaço geográfico e desde o seu nascimento, sua existência já provoca alterações neste espaço. A própria organização familiar e da comunidade para receber uma criança já provoca modificações no meio social e físico.

Neste sentido o papel da educação escolar deve ser o de significar estas alterações objetivadas e ensinar como o espaço se constrói e reconstrói continuamente, como resultado da ação humana, considerando que a relação da criança com o mundo natural inicia-se principalmente de forma empírica por meio das experiências sensoriais.

Para isso, é preciso que haja intencionalidade pedagógica no planejamento da rotina e do espaço físico da Educação Infantil, a fim deorganizar situações desencadeadoras que possibilitem o início do processode compreensão da relação que existe entre a distribuição dos espaços e suas diferentes funções sociais (a escola, a rua, o parque, o posto desaúde etc).

Neste sentido, a importância dos conteúdos desse eixo está relacionada a formação das bases ou dos nexos conceituais, da concepção de mundo da criança e sua atitude frente a ele. Pautada no entendimento de que a sociedade é constituída pelo indivíduo e coletivamente, bem como os modos de vida determinam como o homem produz e reproduz os seus meios de subsistência. Neste processo de socialização atribui sentido as suas ações, apropriando-se de comportamentos em

que a individualidade e os modos próprios de cada um são constituídos nas relações com o outro e nos grupos.

E a relação e a dependência do ser humano de outros seres humanos, ou melhor, da sociedade é mútua, pois o indivíduo só existe porque vive de acordo com uma sociedade. Em contra partida a sociedade só existe porque os humanos produzem e reproduzem as condições para que ela continue e permaneça, porque o indivíduo incorpora a cultura da sociedade que o constituiu.

Para tanto, nesse eixo devem ser abordadas questões e conteúdos do meio físico, social e natural, nesse movimento de interação constante entre o homem e o meio.

### 4.3.6 Localização e relações espaciais topológicas

O espaço deve ser considerado produto das relações humanas com o uso e funções sociais que o ser humano faz de onde habita e estabelece suas diversas relações. Neste eixo pretende-se abordar os instrumentos que o homem utiliza para se localizar e se orientar, transformando e agindo, a partir do conceito de espaço, lugar, paisagem, território e região, resguardadas as características de cada período do desenvolvimento psíquico da criança.

Assim, as crianças também farão este percurso de entender, se orientar e se localizar no espaço. Esse processo de construção, no tocante à realidade escolar deve ser planejado, com intencionalidade para que tenham experiências que qualifiquem o olhar e a forma de orientação no espaço, partindo das relações espaciais topológicas.

A criança parte, para começar a entender e interagir com o espaço, das relações espaciais topológicas que compreendem nexos conceituais de vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento/fechamento, continuidade/descontinuidade, avançando para relações projetivas e euclidianas nas etapas posteriores. No tocante à localização e orientação espacial na Educação Infantil, situamos o estudo exatamente a partir dessas relações espaciais topológicas para que a criança agencie no espaço próximo os elementos que constituirão sua capacidade de se locomover e de se compreender no espaço.

Para organização do ensino dos conteúdos neste eixo na Educação Infantil é necessário a elaboração do planejamento, de forma que o professor considere a realidade e quem são as crianças, como afirmam Arce, Silva e Varotto(2011).

Portanto, nesta matriz curricular, o trabalho educativo sobre localização espacial e as relações espaciais topológicas estarão relacionadas com as experiências de vida das crianças considerando os conhecimentos de mundo que elas já possuem. Pois acredita-se que estes conhecimentos devem ser analisados pelo professor ao organizar as situações didáticas para o ensino de orientação ou organização espacial.

É importante que o trabalho inicie pela experimentação, observação e manipulação mediadas pela intencionalidade do professor, uma vez que na Educação Infantil as formas de ensinar corroboram ou precisam vislumbrar a periodização do desenvolvimento infantil que somente se configura no pensamento formal a partir da aquisição das funções psicológicas superiores.

Deste modo, no presente eixo, propõem-se o trabalho de alfabetização cartográfica na escola, que envolve a intencionalidade do professor em organizar sua prática educativa de forma tal que,a criança consiga ir avançando no seu entendimento sobre a funcionalidade do espaço e sobre a capacidade de representação espacial, o que mais tarde será imprescindível para a compreensão de mapas e outros produtos cartográficos. Toma-se como referência a interessante descrição acerca desse processo de alfabetização cartográfica/geográfica feita por Castro Giovanni, em que o autor aponta que a criança:

> (...) perceberá o seu espaço vivido, antes de representá-lo empregará símbolos, codificando-os. Ao reverter esse processo (reversibilidades) estará lendo o mapa; primeiro o seu espaço de ação, onde mais claramente está inserida, para conseguir aos poucos, estabelecendo interações, abstrair espaços mais distantes, através das generalizações e transferências de conhecimentos, isto empregando noções lógico– matemáticas, já na idade do pensamento formal, por volta dos 12 anos de idade. (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 35-36)

Na Educação Infantil, o trabalho de alfabetização cartográfica, deve possibilitar que a criança na Pré-escola possa começar a compreender que o mapa é uma representação da realidade vivida, conhecer os nomes dos pontos cardeais, não de maneira decorada, mas saber que estes servem para orientação espacial.

Toda apropriação destes conhecimentos poderão possibilitar que as aprendizagens produzam desenvolvimento nas crianças, para que ao longo do ensino fundamental elas possam avançar ainda mais. Além disso, LOPES & MELLO (2017, p. 76)aponta um princípio norteador para esse trabalho de alfabetização geográfica na Educação Infantil:

> Apresentar um mapa para uma criança não é simplesmente apresentar um pedaço de papel pintado em várias cores, mas é apresentar toda a historicidade humana que ali se encerra. É um compromisso entre humanos. É apropriando-se do social que a criança se constitui como um ser cultural, é apropriando-se da linguagem cartográfica presente no social (quer em sua dimensão narrativa, escolar, tecnológica) que as crianças produzem o novo, o irrepetível, num constante inacabamento. Entendemos esse processo como a reelaboração criadora, que permite a atividade criadora das crianças e torna a história possível de ser renovada. (LOPES & MELLO, 2017, p. 76)

Desta forma, na Educação Infantil é possível mapear o espaço vivido e exercitar os conceitos de perto, longe, ao lado, atrás, na frente.

Pensando que o trabalho de alfabetização geográfica será essencial para que a criança leia o espaço e possa se localizar nele, uma vez que, assim como a geografia nasceu da necessidade do homem de se localizar e se orientar no espaço, a criança também tem essa necessidade de localização e orientação espacial.Por isso, esta abordagem é importante porque possibilita a criança localizar-se dentro de casa, no bairro, mover-se nos espaços da escola, etc., vivências de localização que são tão significativas para o ser humano. Desde o nascimento, a criança apresenta necessidade de localização e vai traçando estratégias para se localizar no espaço, Katuta (2000, p.7) prossegue:

> Orientar e localizar são ações que se aprende desde o nascimento, que foram sendo estruturadas a partir e com a construção progressiva da noção de espaço. Essas noções certamente são importantes para o sujeito na sua vida cotidiana, pois no limite, a ignorância dessas, pode trazer-lhe inúmeros problemas. As referidas noções vão se estruturando desde o nosso nascimento e são aprendidas durante a nossa vida, em função principalmente das exigências materiais que a mesma nos impõe. É importante salientar que cada sociedade desenvolve mecanismos e esquemas diferenciados de orientação e localização, que vão depender em grande parte das suas condições materiais de vida, da forma como percebem o seu entorno, do seu entendimento sobre ele, da forma como ocorre a interação entre o sujeito e o lugar, enfim da forma como as diferentes sociedades se relacionam com os outros elementos da natureza.

Qualificar uma aprendizagem e o aprofundamento sobre um conteúdo ocorre na medida em que o professor introduz novos elementos, no caso dos conhecimentos sobre o mundo físico e social, serão: mapas de localização da escola, bússola, mapa*mundi*, globo terrestre etc.

Elementos que são usados culturalmente para representar o espaço e também podem ser usadospara apresentá-los às crianças, desde a Educação Infantil.

Esta aprendizagem é um processo que se inicia na Educação Infantil e vai se tornando mais complexa e abstrata no decorrer da Educação Básica, e é parte de um processo e de uma construção em que cada etapa é importante para a alfabetização cartográfica com vistas a melhor orientação e compreensão do espaço vivido.

### 4.3.7. Paisagem Natural e Paisagem Cultural

As relações de respeito à natureza e a paisagem natural devem ser construídas a partir de conteúdos que instrumentalizem a observação e a integração da criança com o meio natural, a fim de que ela compreenda que as modificações na natureza, quaisquer que sejam, impactam diretamente na vida do homem na Terra. Consequentemente, essa correlação produz uma conscientização humanizadora de preservação dos recursos naturais e de atitudes de respeito para o meio ambiente.

Assim, a complexidade dos conteúdos deste eixo será tratada a partir das experiências e das relações sensoriais das crianças com o mundo para a compreensão das transformações da natureza. Estes são conteúdos capazes de demonstrar às crianças que a realidade social é uma construção humana e histórica e que a natureza, nesse movimento, é sujeita a alterações e transformações em que o modo de vida e as relações de trabalho influenciam no mundo físico e natural.

Entende-se que a atividade humana, no processo de apropriação e transformação dos recursos naturais pelos homens humaniza a natureza, mediando a relação entre eles. Nesta apropriação, a natureza é transformada em bem cultural que, por sua vez,produzem mudanças que atuam no desenvolvimento do próprio homem.

O objetivo do estudo do presente eixo é compreender os fenômenos da natureza na dinâmica das mudanças e permanências na relação com o homem, principalmente na interdependência homem-natureza que se estabelece na forma de organização e transformação do espaço para viver, proteger, se localizar e se locomover.

A paisagem, enquanto categoria geográfica pode ser considerada:

> “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo

> que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (…) Nossa visão depende da localização em que se está, se no chão, em um andar baixo ou alto de um edifício, num miradouro estratégico, num avião... A paisagem toma escalas diferentes e assoma diversamente aos nossos olhos, segundo onde estejamos, ampliando-se quanto mais se sobe em altura, porque desse modo desaparecem ou se atenuam os obstáculos à visão, e o horizonte vislumbrado não se rompe. (SANTOS, 1988, p. 63-64)

Para o estudo da paisagem os alunos devem ser orientados a observar e extrair dessa observação as semelhanças e diferenças, ao longo do tempo, as mudanças e permanências. Esta capacidade de qualificar o que foi visível, perceptível e tangível promove desenvolvimento porque possibilita que a criança comece a levantar hipóteses, questionar, compreender as mudanças em sua esfera de vivência.

O professor atuando na zona de desenvolvimento proximal, atento ao que o aluno sabe para, a partir daí inserir novos conteúdos, vai contribuir para que a criança, ao observar a paisagem não veja somente o que é tangível ou pode ser percebido com os sentidos,mas também aquilo que é resultado de uma construção histórica e que também passou a compor uma determinada paisagem.

### 4.3.8. Quadro de conteúdos, objetivos de aprendizagem e encaminhamento metodológico

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **RELAÇÃO HOMEM E MEIO, PRODUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO ESPAÇO.** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Conhecer-se construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, em diferentes situações no ambiente escolar; | Nome |
| -Identificar seus objetos e pertences e também os dos colegas e onde estão guardados na sala de aula/ espaços ou extras da escola; | Objetos e pertences |
| -Organizar a classe para que as crianças percebam as diferenças e as similaridades entre si e do lugar/ambiente; | Características pessoais e individuais |

| | |
|---|---|
| -Possibilitar à criança que se perceba como ser individual, com características próprias e ao mesmo tempo, inserida em um grupo; | Ambientes funcionais - funções, organização e utilização dos ambientes:<br>Casa (quarto, sala, banheiro etc)<br>Escola (parque, sala de aula, refeitório etc) |
| -Oferecer à criança a possibilidade de observar seu arranjo familiar, quem são as pessoas que compõem sua família e a dos colegas da classe; | História de vida da criança e da família |
| -Conviver com outras crianças e adultos, e construir uma relação de respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas e culturas; | Relações entre - grupo familiar e instituição escolar |
| -Propiciar momentos em que as crianças tenham contato com práticas culturais comuns àquela escola, àquela região, àquela comunidade.<br>-Conviver com outras crianças e adultos, e construir uma relação de respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas e culturas. | Práticas culturais comuns em seu grupo de convivência |
| -Compreender que há diferentes tipos de solos;<br>Perceber diferentes sensações produzidas pelos diferentes tipos de solos e suas características. | Solo:<br>Tipos (arenoso, argiloso, calcário etc) |
| -Conseguir analisar elementos dos ambientes urbanos e rurais e diferenciar quais são os elementos predominantes em cada um desses cenários. | Meio urbano<br>Meio rural |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| A organização do trabalho educativo para os bebês precisa estar pautada nas experiências e, principalmente nas sensações.Por isso, o professor deve atentar-se às características das crianças bem pequenas, considerando sempre a intencionalidade educativa das ações pedagógicas. Sendo assim, precisa planejar e organizar o espaço para que os bebês percebam que cada objeto tem um local adequado para ser guardado e reconheça que sempre estará neste local. Também | |

é importante que reconheçam a utilização e função dos objetos, exemplo: colher para se alimentar, lápis para desenhar e escrever, livro para ler etc.

Possibilitar que percebam que existem diferentes usos e funções para cada local, como por exemplo: cozinha e refeitório para se alimentar, quarto para descanso, banheiro para higienizar etc. Além destes aspectos, é necessário organizar situações desencadeadoras de aprendiagem para que os bebês tenham contato com a natureza e percebam a importância da relação com meio natural. Desta forma, a criança precisa primeiramente conhecer e se reconhecer para que então, possa perceber e reconhecer o outro e os espaços.

O momento da roda será importante para o encaminhamento destes objetivos e conteúdos no berçário, pois o professor poderá estimular as crianças, a identificarem quem são os donos de objetos ao distribuir, os copos de cada um ou a mochila etc. A partir desses estímuloso professor pode criar espaços na sala ao alcance das crianças onde elas possam guardar esses materiais e pertences usando algum tipo de critério e explorando tanto o espaço da sala de referência como os espaços extras da escola.

Outra forma de encaminhamento é o uso do espelho, que deve ser constante nas salas, sempre com o professor chamando a atenção para as características da crianças, dos colegas etc. Jogos como imitar, fazer caretas, e também usar a roda para que as crianças possam se observar. Colocar etiquetas ou fotos que representem relações de pertencimento dos objetos a cada uma das crianças, e possibilitar gradativamente que desloquem com autonomia a fim de que demonstrem que sabem onde estão localizados os objetos, através da organização prévia do professor.

Os recursos audiovisuais podem ser utilizados para pontuar diferentes usos do solo, como músicas salientando a diferença entre o campo e a cidade, a exploração dos animais domésticos e animais do campo, elementos característicos do meio urbano e do meio rural, mas principalmente a manupulação e o contato direto com este elemento natural.

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **LOCALIZAÇÃO E RELAÇÕES ESPACIAIS TOPOLÓGICAS** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |

| | |
|---|---|
| -Propiciar momentos em que se possa observar a paisagem, fazer inferências sobre o que foi observado, utilizando nexos conceituais como perto, longe para identificar o aspecto posicional do objeto em relação à criança. | Paisagem como categoria geográfica |
| -Ser capaz de se movimentar pela escola e reconhecer os elementos que são fixos e os que são móveis, qual a localização dos objetos no espaço e compreender a organização dos elementos no espaço vivido. | Localização espacial e orientação geográfica |
| -Perceber que os diferentes lugares que ela frequenta possuem diferentes formas de organização e finalidade, ao mover-se nos diferentes lugares da escola. | Arranjos espaciais. |
| -Localizar-se na escola a partir da sala de aula, as relações de vizinhança, onde estão os banheiros, o refeitório, a sala de leitura e ir conquistando autonomia no uso desses espaços. | A sala de aula e seu entorno |
| -Locomover-se e brincar de modo que vivencie experiências e perceba a identificação e referência -direita e esquerda; | Lateralidade |
| -Possibilitar às crianças que façam relação entre a ordem e sucessão dos objetos, o que estava antes e o que vem depois; | Anterioridade |
| -Relacionar a variação na vertical (acima, em cima, no alto, embaixo, sobre, sob, abaixode); | Profundidade |

| | |
|---|---|
| -Estimular a criança a representar o espaço vivido, através de desenhos ou outras atividades concretas, de acordo com as relações topológicas que já estabeleceu. | Alfabetização cartográfica preliminar: representação do espaço vivido |

**Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos**

Organizar situações para que os bebês possam se movimentar, engatinhar e andar desenvolvendo a lateralidade e a noção de espaço, primeiramente relacionada a si mesmo e depois expandindo para sala, casa, escola.Realizar brincadeiras de encaixe e atividades com materiais de sobrepor.Disponibilizar diferentes figuras, fotos para que as crianças possam perceber a profundidade, figura e fundo etc.Organizar a sala de referência dos bebês com espaços para atividades diferentes e demarcar essas diferenças: área de leitura, banho, área do sono, etc. para que as crianças percebam que a organização espacial reflete nas diferentes funcionalidades do espaço.

Manter registros da rotina com fotos do ambiente escolar também é uma forma de estabelecer uma relação entre o espaço em que a criança convive, ampliando as possibilidades de que as crianças conheçam e se habituem ao ambiente escolar.Trabalhar com circuitos, colocando objetos de interesse das crianças ao longo do circuito e ir chamando a atenção utilizando os termos perto, longe,frente, atrás, ao lado, em vários espaços da escola, sala de aula, solário, espaços ao ar livre para estimular que a criança entre em contato e faça uso dos novos termos para expressar as relações de distância ou ir incorporando aos poucos que estes se referem a localização no espaço.

Quanto aos registros nessa etapa, é importante que se frise os termos dentro e fora, utilizar diferentes materiais, atividades que envolvam pintar dentro em contraste com o fora, moldes vazados, uso do giz no chão, uso do barbante para que façam contornos e possam ver esses registros de organização espacial.

| |
|---|
| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** |
| **PAISAGEM NATURAL E PAISAGEM CULTURAL** |
| **BERÇÁRIO** |

| Objetivos de Aprendizagem | Conteúdos |
|---|---|
| -Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.<br>-Perceber as diferenças no espaço visual decorrentes dos períodos do tempo.<br>-Sentir e identificar a ação do clima sobre as atividades cotidianas. | -Tempo<br>-Clima |
| -Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles. | -Recursos naturais<br>-Vegetação |
| -Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).<br>-Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico. | -Água |
| -Reconhecer semelhanças e diferenças entre os terrenos, onde é mais íngreme, onde é mais plano, reconhecer onde é mais raso, onde é mais profundo. | Relevo |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| O desenvolvimento do trabalho educativo sobre a paisagem natural no berçário pode iniciar por meio da observação e sensações, em que as crianças bem pequenas poderão sentir os elementos da natureza, diferentes recursos e experimentarem as sensações. Manipular água, solo, diferentes folhas, flores, gravetos contribui para perceber a variedade de materiais. As sensações térmicas para associar a vestimenta e a temperatura do ambiente. Neste sentido, as experiências também deverão passar pelas interações e brincadeiras, principalmente ao ar livre e em contato com a natureza. Histórias também podem contribuir nesse sentido, mostrando lugares em que é muito quente e outros que são muitos frios, para mostrar a questão da amplitude térmica, ampliando o acesso | |

| |
|---|
| da criança a outras perspectivas. O professor poderá fazer uso de recursos audiovisuais como a televisão e o rádio para apresentar elementos que ampliem os conhecimentos das crianças. Além disto, o momento da roda será importante para as conversas com as criançasa respeito do que aconteceu nos vídeos, e músicas que assistiram contribuindo para percepção da realidade ou da diferenciação do real e da fantasia. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **RELAÇÃO HOMEM E MEIO: PRODUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO ESPAÇO.** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Conhecer-se construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, em diferentes situações no ambiente escolar; | -Nome |
| -Identificar seus objetos e pertences e também os dos colegas e onde eles estão guardados na sala de aula/ espaços extras da escola. | -Objetos epertences |
| -Oferecer à criança a possibilidade de observar seu arranjo familiar, quem são as pessoas que compõem sua família e a dos colegas da classe; | -História de vida da criança e dafamília |
| -Conviver com outras crianças e adultos, e construir uma relação de respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas e culturas; | -Relações entre - grupo familiar einstituição escolar |
| -Propiciar momentos em que as crianças tenham contato com práticas culturais comuns àquela escola, àquela região, àquelacomunidade. | -Práticas culturais comuns em seu grupode convivência |

| | |
|---|---|
| -Conviver com outras crianças e adultos, e construir uma relação de respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas e culturas; | |
| -Reconhecer e nomear diferentes profissões, a fim de ampliar o repertório e brincar com esses novos conhecimentos. | -Profissões |
| -Compreender que há diferentes tipos e usos do solo e que esses são produzidos pelos sereshumanos;<br>-Perceber diferentes sensações produzidas pelos diferentes tipos de solos e suas características. | -Solo:<br>Tipos (arenoso, argiloso, calcário etc)<br>Usos (plantio, ornamental, construção etc) |
| -Identificar diferentes materiais que podem ser utilizados nas construções das moradias e os materiais pelos quais foram construídos sua casa, a escola etc; | -Diferentes tipos de moradia e materiais |
| -Observar e ser capaz de distinguir na paisagem características marcantes do urbano (fluxo de carros, comércio) e do rural (estradas de terra, plantações, animais específicos desse meio); | -Meio urbano<br>-Meio rural |
| -Perceber que há materiais- objetos que são naturais, outros que são produzidos e que esta produção pode ser feita em diferentes locais e gerar diferentes objetos. | -Manufatura<br>-Industrialização |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |

| |
|---|
| As crianças que estão nos grupamento do maternal já possuem vivências e experiências que poderão ser utilizadas e incorporadas na organização do trabalho educativo. Assim, os nexos conceituais já abordados com as crianças bem pequenas serão ampliados através de atividades desencadeadoras que possibilitem que a criança perceba a si e os outros e também o meio em que está inserida. O profissional da Educação Infantil poderá mostrar osdiferentes usos dos espaços para crianças através das brincadeiras organizando espaços que as crianças percebam estes diferentes usos. Inicia-se também com as crianças do maternal as brincadeiras de faz de conta, em que as crianças poderão brincar e se fantasiar de diferentes profissões.Também caracterizar-se e distinguir as atividades do meio rural e urbano. O trabalho com os diferentes tipos de moradia pode ser feito utilizando recursos audiovisuais e também a literatura infantil. Apresentar às crianças produtos que são naturais e aqueles que são transformados através de um processo industrial e relacionar a vida na cidade à existência de recursos advindos do campo. Trabalhar com recursos audiovisuais que demonstrem os espaços rurais e urbano, trabalhar com recortes, maquetes e por meio da literatura infantil, desde textos clássicos como“O ratinho do campo e da cidade”. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **LOCALIZAÇÃO E RELAÇÕES ESPACIAIS TOPOLÓGICAS** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Propiciar momentos em que se possa observar a paisagem, fazer inferências sobre o que foi observado, utilizando nexos conceituais como perto, longe para identificar o aspecto posicional do objeto em relação à criança.<br>-Identificar na paisagem observada as mudanças feitas no dia a dia, e qual a organização cotidiana desse espaço | Paisagem como categoriageográfica |

| | |
|---|---|
| -Perceber alterações nas paisagens (tempo, clima etc);<br>-Analisar documentos fotográficos; | |
| -Movimentar-se pela escola e reconhecer os elementos que são fixos e os que são móveis.<br>-Perceber qual a localização dos objetos no espaço e compreender a organização dos elementos no espaço vivido. | Localizaçãoespacial e orientação geográfica<br>Lateralidade |
| -Possibilitar que a criança ao mover-se nos diferentes lugares da escola perceba que os diferentes lugares que ela frequenta possuem diferentes formas de organização e finalidades; | Arranjosespaciais. |
| -Localizar-se na escola a partir da sala de aula, e estabelecer relações de vizinhança(ex: saber onde estão localizados os banheiros, o refeitório, a sala de leitura etc) deslocando-se com autonomia nesses espaços. | Ambientes escolares e seuentorno |
| -Registrar graficamente os elementos espaciais observados estabelecendo alguns critérios de como este se localiza noespaço. | Representação gráfica e cartográfica dos fenômenos |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| Partindo das experiências cotidianas das crianças o profissional da Educação Infantil poderá organizar brincadeiras, realizar passeios pela escola e seuentorno, para que as crianças observem, descrevam oralmente e depois registrem através de desenhos. Também poderão incluir na rotina a organização dos espaços para que as crianaças compreendam a finalidade dadisposição dos objetos em cada local.Nesta etapa, as crianças podem participar da montagem de maquetes para a representação do espaço vivido e podem ser estimuladas a | |

| |
|---|
| pensar sobre as noções de profundidade, distância, grandezas e também outras questões sobre os arranjos espaciais, como a funcionalidade dos diferentes espaços e paisagens.Também analisar diversos registros fotográficos e perceber semelhanças e diferenças entre os locais identificando aqueles que ficam perto ou longe em relação à criança. Poderão ser realizados jogos e atividades que envolvam a lateralidade, como circuitos e músicas ritmadas em que se trabalhe direção.Brincadeiras que envolvam organização dos participantes são importantes porque igualmente contribuem para a melhor compreensão dos conceitos e dos nexos conceituais referentes à localização.No momento do jogo simbólico, introduzir elementos que fazem parte da representação espacial, como passear longe, ir mais perto, pegar as coisas em cima. Além de que no jogo simbólico é possível propor também criar cenários de lugares diferentes para que as crianças brinquem e explorem o espaço, percebendo espaços maiores como a quadra, menores como a sala de aula, ou um corredor, ou embaixo de árvores, enfim, lugares diferentes para que as crianças sejam estimuladas a repensar como vão se organizar em diferentes locais. Na literatura, no momento das discussões das histórias, sempre que possível, explorar essas questões que envolvem distância, como, de perto, de longe. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **PAISAGEM NATURAL E PAISAGEM CULTURAL** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.)<br>-Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa,tamanho).<br>-Perceber intereferencias do clima (calor, frio, chuva) na sua vida e as alterações isto causam na rotina; | -Tempo<br>-Clima |

| | |
|---|---|
| -Conhecer as características principais que diferenciam os ambientes marítimos e fluviais, como o sal, o tipo de cobertura vegetal, os principais animais que compõem esses diferentes ambientes; | -Água: Rios, córregos, mares etc. |
| -Identificar na paisagem as diferentes formas de vegetação, se são hortas, pomar, ornamental,grama, se as árvores são baixas ou altas e como estão distribuídas no espaço;<br>-Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e foradela; | -Diferentes formas de vegetação e funcionalidade de plantio |
| -Identificar paisagens que sofreram maior ou menor modificação, analisar fotos e documentos históricos e identificar algumas mudanças e permanências. | -Paisagem natural ehumanizada |

**Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos**

No maternal os encaminhamentos para o trabalho com a paisagem natural e cultural devem envolver a observação e as sensações, ampliando o contato com a natureza. Iniciam-se os registros destas experiências por meio de desenhos e brincadeiras, que permitam as comparações e observação das diferenças, através da percepção dos diferentes sons dos ambientes, como natural e o urbano, a diferença das cores, formas e paisagens. A exploração do terreno da escola deve ser feita levantando esses aspectos do meio físico, onde é mais plano, onde é mais íngreme. Quais os tipos de barulhos do entorno e o que estes representam.

O plantio de espécies com diferentes funções (frutos, ornamentais, cobertura vegetal). Também este pode ser um tema da roda de conversa para que as crianças conversem e percebam as funcionalidades das diferentes plantas e vegetação.

A utilização de histórias que expressem estas diferenças e as músicas que tratam da temática também são importantes para o trabalho com as crianças.

Na rotina o momento das trocas de roupas também são importantes para a marcação dessas diferenças de temperaturas do ambiente no decorrer do dia e assim esses momentos devem ser explorados pelo profissional.

Além disto, no jogo simbólico, esses elementos podem ser incorporados e enriquecer as brincadeiras.

| EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL | |
|---|---|
| RELAÇÃO HOMEM E MEIO, PRODUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO ESPAÇO | |
| PRÉ-ESCOLA | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Compartilhar com outras crianças a sua história de vida e da sua família, conseguir perceber as semelhanças e diferenças entre diversos arranjos familiares.<br>-Reconhecer que há diferentes arranjos familiares, tanto entre os colegas da classe como na sociedade em geral; | -História de vida da criança e da família<br>-Funções, papéis e pertencimento a diferentes agrupamentos sociais. |
| -Conhecer diferentes profissões, partindo daquelas mais conhecidas (dos pais, dos familiares, dos amigos) até outras que não tem contato para que possam perceber como estas têm diferentes importâncias para a transformação espacial e para a vida do homem;<br>-Identificar os trabalhadores do espaço da escola; | -Profissões |
| -Identificar particularidades do urbano e do rural e as relações de interpendência entre esses: elementos que as pessoas que vivem no meio urbano dependem do rural e vice-versa e qual o papel da interlocução entre esses dois ambientes para a qualidade de vida da população, seja no campo ou na cidade. | -Meio urbano e rural<br>-Moradias |
| -Reconhecer que no meio vivido há espaços com diferentes usos e funcionalidades, dadas pelo meio para o qual se destina e que, o comportamento desses espaços vai variar de acordo com seu uso.<br>-Nomear e discorrer sobre os espaços, sobre a frequencia que faz uso deles. | -Espaços físicos e sociais (praça, posto de saúde, escola etc)<br>-Espaços públicos e privados |

| | |
|---|---|
| -Compreender o que são espaços de uso coletivo (público) e espaços da vida privada e que transita por esses desde o momento em que sai à rua, vai à escola, à casa de familiares, ao supermercado. | |
| -Elencar diferentes meios de transporte que possibilitem a mobilidade no espaço e identificar quais são aqueles que as crianças têm mais contato, e a partir disso ampliar esses conhecimentos através de diferentes recursos. | -Meios de transporte e mobilidade urbana |
| -Relacionar a tecnologia às transformações espaciais, reconhecer que a tecnologia produz mudanças no espaço, aumenta ou reduz distâncias, relacionando ao seu modo de vida e como a tecnologia está presente na sua comunidade. | -Meios de comunicação<br>-Meio tecnológico |
| -Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.<br>-Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.<br>-Explicitar suas impressões, observações, hipóteses e registros, através de ações de cidadania em prol da sustentabilidade e do meio ambiente, refletindo sobre as relações sobre consumo e desperdício. | -Meios de produção (artesanato, manufatura, indústria, consumo e poluição) |
| -Compreender que há diferentes tipos e usos do solo e que esses são produzidos pelos sereshumanos<br>-Relacionar os usos do solo às produções humanas;<br>-Perceber diferentes sensações produzidas pelos diferentes tipos de solos e suas características. | Solo:<br>-Tipos (arenoso, argiloso, calcário etc)<br>-Usos (plantio, ornamental, construção etc) |

| | |
|---|---|
| -Identificar que há inúmeras formas de organização predial tanto no campo quanto na cidade, que estas variam de acordo com as funcionalidades.<br>-Identificar ainda diferentes tipos de moradia, materiais de construção, relação entre o centro e a periferia relacionando o seu entorno a totalidade onde sua escola, sua casa, está inserida. | -Edificações e organização dos espaços sociais<br>-Relações entre diferentes tipos de edificações e necessidades humanas.<br>-Moradias: Tipos de materiais de construção e distribuição espacial |
| -Compreender a realidade através da observação e comparação das diferenças do mundo físico e social por meio da elaboração de perguntas e levantamento de hipóteses.<br>-Analisar o quanto de intervenção humana tem nos diferentes espaços vividos, relacionando a isso a quantidade de trabalho que foi empenhado naquele espaço para chegar a determinada configuração. | -Transformação do meio físico e social<br>-Intervenção humana no espaço físico |
| -Reconhecer o que é um ambiente fabril, quais são suas principais características;<br>-Conhecer e classificar por meio de critérios quais materiais foram produzidos de forma manual e quais foram feitos utilizando maquinário industrial. | -Manufatura<br>Industrialização |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| O profissional da Educação Infantil poderá mostrar os diferentes usos dos espaços para crianças através das brincadeiras de faz de conta, organizando espaço de cozinha, lojas, simular ruas, cidades, uso dos meios de transporte decorrente do tipo de solo e do espaço a se percorrido (marítimo, aéreo ou terrestre). Pode demonstrar que esses diferentes espaços tem funcionalidades que tornam possível melhorar a condição de vida das pessoas e que a falta deles ou em condições ruins também podem gerar transtornos e problemas.<br>Tendo as interações e as brincadeiras como principal atividade das crianças é possível organizar situações de aprendizagem em que as crianças percebam a origem dos materiais e objetos, que são naturais ou industrializados. Manipular diferentes materiais e objetos, na construção de maquetes para que possam perceber as diferenças entre o espaço urbano e rural. Ampliar esses estudos demonstrando que mesmo dentro da cidade há diferentes configurações, modernidades e permanências e que estas configurações produzem efeitos na | |

vida de cada um. O professor deve utilizar o conhecimento e vivências familiares, promovendo exposição de fotos dos familiares em diferentes épocas e espaços, em diferentes momentos como de lazer e no trabalho. Possibilitar a realização de entrevistas das crianças com profissionais da escola, da comunidade e com familiares que sempre colaboram para o fomento da curiosidade e do envolvimento em situações que são corriqueiras para as crianças. Também, pelo contrário, oportunizar contato com situações que lhes são novas, como entrevista com profissionais que não são frequentes no convívio daquela comunidade. Organizar situações desencadeadoras de aprendizagem sobre meios de transporte e comunicação bem como sobre a transformação do meio físico e social pela ação humana, utilizando fotos e imagens. Como por exemplo, entrevistas para que possam perguntar como são transportados determinados materiais de um lugar para outro no espaço escolar, entre a escola e a casa, entre diferentes cidades, entre diferentes continentes etc. Em relação aos meios de comunicação, podem se interessar em como é comunicada uma notícia para diferentes pessoas: para um colega da sala, para a cozinheira, para a diretora, para a secretária em seu horário de almoço, para um parente, para um artista, para o prefeito, para alguém com deficiência visual ou auditiva, etc. discutindo como esses meios são capazes de facilitar a interação e os fluxos no território. Todas estas ações contribuem para o desenvolvimento da autonomia da criança. Além disto, é possível utilizar recursos audiovisuais para ampliar o repertório das crianças naquelas questões em que o acesso presencial é mais limitado. Comparar a eficiência dos meios de transporte e as necessidades do seu uso, por exemplo, para curtas distâncias determinados meios de transporte, para maiores distâncias outros meios podem ser utilizados, sempre acionando os conceitos que a criança já tem para ampliar o seu conhecimento.Construir meios de transporte com sucata, estimular brincadeiras com carrinhos, tratores ônibus, avião. Utilizar jogos e colocar esses meios de transporte como elementos dentro do jogo simbólico. Nesse momento da pré-escola já é possível problematizar na roda, discussões acerca do papel da tecnologia, como ela pode ser facilitadora de tarefas, aproximar e facilitar a comunicação por meio do uso da mídia e da internet. Através dessa discussão, podem ser abordadas questões de segurança na internet e como este meio pode ser positivo ou negativo, problematizando situações de prevenção de risco no acesso a essas ferramentas.

| EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL | |
|---|---|
| **LOCALIZAÇÃO E RELAÇÕES ESPACIAIS TOPOLÓGICAS** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Localizar-se na sala de aula, na escola, os objetos, usando as relações espaciais topológicas, a partir do próprio corpo e de objetos, com locais definidos entre as próprias crianças ou os adultos dependendo do contexto;<br>-Utilizar nexos conceituais relacionadas a distância, profundidade, altura para referir-se a localização em relação a si mesmo, aos outros e aos objetos no espaço; | Localização espacial e orientação geográfica<br>Ambientes escolares e seu entorno |
| -Trabalhar com os conceitos de direita e esquerda e estimular que a criança compreenda e faça uso social dessas nomenclaturas**;** | Lateralidade |
| -Possibilitar às crianças que façam relação entre a ordem e sucessão dos objetos, o que estava antes e o que vem depois; | Anterioridade |
| -Relacionar a variação na vertical (acima, em cima, no alto, embaixo, sobre, sob, abaixo de); | Profundidade |
| -Registrar suas observações da realidade por meio de desenhos e representação gráfica. | Alfabetização cartográfica preliminar: representação do espaço vivido.<br>Representação gráfica e cartográfica dos fenômenos e arranjos espaciais |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| Considerando as experiências das crianças e a importância do brincar e o jogo de papéis na idade pré-escolar, atividades que envolvam brincadeiras como caça tesouro, ou encontrar objetos e diferenças nos ambientes permitirão que as crianças se apropriem do espaço em que estão inseridas. Brincadeiras que envolvam coordenação motora, lateralidade, amarelinha, dentro e fora etc. | |

| |
|---|
| Além disso, desenhar a trajetória que percorrem de casa até escola, o desenho da sala e da escola etc. Visualização de mapas e o contato com o globo para iniciarem a alfabetização cartográfica. Trabalhar símbolos que vão ajudar na leitura de materiais cartográficos como: pontos, traços, formas geométricas e começar estabelecendo legendas básicas para a leitura de mapas de ambientes próximos.<br>Realização de passeios na escola e o seu entorno para registro com fotos, desenhos e descrição oral, além disto, na pré-escola é possível a realização do estudo do meio, com aulas passeio ampliando o repertório e os conhecimentos espaciais sobre o bairro, cidade etc.<br>Na literatura, no momento das discussões das histórias, sempre que possível explorar essas questões de distância, de perto, de longe. Para tal, os clássicos da literatura são interessantes, mas outras histórias e livros também podem ser utilizados para visualização do enredo e da ambientação para levar as crianças a fezerem observações sobre os arranjos espaciais construídos nos textos literários. Outro encaminhamento possivel é o uso de jogos que envolvam trajetos. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DO MUNDO FÍSICO E SOCIAL** | |
|---|---|
| **PAISAGEM NATURAL E PAISAGEM CULTURAL** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes;<br>-Perceber as diferentes texturas de tecidos, associando o tipo de vestimenta à temperatura;<br>-Associar e relacionar as sucessões de tempos a determinado clima, sendo capaz de arguir sobre os impactos do clima narotina de si mesmo e dos outros;<br>-Observar o movimento aparente do sol e identificar as mudanças do dia e noite e as estações do ano; | -Tempo<br>-Clima<br>-Estações do ano. |

| | |
|---|---|
| Identificar as mudanças na vegetação ao longo do ano. | |
| -Identificar terrenos planos e acidentados, grandes diferenças em relação ao relevo, como pampas e áreas de montanhas, utilizar para tal os nexos conceituais grande, pequeno, longe, perto, maior, menor. | -Tipos derelevo |
| -Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.<br>-Diferenciar as principais características entre rio e oceano(perceber as diferenças dos biomas nesses ambientes). | -Água: Rios, córregos, oceano /maresetc |
| -Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, suaconservação;<br>-Fazer associações entre diversas paisagens e relacioná-las por suas características comuns, se são ambientes secos ou úmidos, se desertos ou florestas, com o objetivo de identificar diferentes formas da paisagem. | -Diferentes tipos de vegetação: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal |
| -Identificar paisagens com mais modificações e menos ou não modificadas pelo homem.<br>-Analisar imagens históricas e ser capaz de perceber as alterações eitas no meio ambiente | -Paisagem natural ehumanizada |
| -Refletir sobre o consumo, o porquê consumimos, o que são coisas úteis, o que são supérfluos e perceber que a atividade de consumir causa modificações na natureza;<br>-Entender que a necessidade de preservação dos recursos naturais está intimamente relacionada à continuidade da vida na Terra; | -Recursosnaturais: uso racional |

| | |
|---|---|
| -Formar opiniões próprias sobre o uso racional dos recursos naturais e sobre a necessidade de preservação da natureza. | |

**Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos**

Na pré-escola as crianças poderão desenvolver atividades desencadeadoras de aprendizagem por meio da participação de contação de histórias e brincadeiras de faz de conta, poderão também encenar histórias para distinguir as diferenças de tempo e as sucessões de tempo que formam o clima. Confecção de cartazes de tempo, música sobre as quatro estações, demonstrar no mapa do Brasil onde os lugares são mais quentes, onde são mais frios etc. Também poderão observar figuras, fotos e filmes para registrarem descobertas por meio de desenhos. Os professores podem, através de vídeos demonstrarem para as crianças paisagens onde predominam os diferentes tipos de clima. Ainda poderão realizar atividades que envolvam a manipulação de água, solo, observaçãodas diferentes texturas, cores iniciando pequenos experimentos e comparações através de brincadeiras. Apreciar vídeos mostrando diferentes paisagens e os extremos, como deserto e neve também são importantes para ampliar o repertório das crianças. Os biomas brasileiros podem ser apresentados através de mapas dinâmicos, mostrando que no país há lugares com mais florestas, onde estão as paisagens litorâneas, os rios, introduzindo, para as crianças. Mostrar a necessidade de preservação do meio ambiente, frisando a questão da diversidade. O profissional da Educação Infantil deve demonstrar que, tanto no país, como na cidade, até no próprio bairro há configurações diferentes na paisagem, e que estas são em grande parte, decorrentes da ação humana. Não é necessário que as crianças decorem ou reproduzam as terminologias quanto aos biomas brasileiros mas que conheçam a existência desta variação. Nessa fase é necessário que sejam apresentadas essas diferentes paisagens para que, através disso vejam que tamanha diversidade existe e relacionem à importância de preservar e cuidar dos recursos naturais.Caixas com diferentes paisagens, com recortes de jornal podem ser montadas para formar coleções que relacionem as diferentes paisagens. Livros de literatura podem ser utilizados também para falar sobre as diversas paisagens e formas de transformação.

### 4.3.9. Conhecimentos da ciência da natureza

As Ciências Naturais têm como objeto os fenômenos da matéria viva e não viva;suas transformações, tanto naturais quanto antrópicas (ação do homem sobre a natureza) e a interação do ser humano com a natureza na produção de sua existência.

Historicamente o homem sempre interagiu com outros homens e na luta pela sobrevivência foi transformando a natureza. Desta forma foi construindo a sociedade e através de diferentes técnicas criou instrumentos no intuito de se proteger, se organizare de conviver coletivamente, compondo também a cultura com seus valores e subjetividades.

Neste processo e na busca de explicações para os fenômenos da natureza formulou hipóteses, crenças, mitos a partir da observação e através da criação de instrumentos e técnicas estabeleceu a ciência, a tecnologia, a arte, filosofia etc, formulando a sua visão de e sobre o mundo.

Essas características históricas de desenvolvimento das relações sociais construídas pelo homem exigem que as novas gerações sejam acolhidas e inseridas neste meio social. Isto se faz necessário para que a sociedade se humanize, apropriando-se dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados historicamente. A partir do domínio desses conhecimentos, as novas gerações são capazes de se adaptar, de transformar e construir novos conhecimentos. Ou seja, é na relação com o meio físico e social que o ser humano constrói a sua identidade e concomitantemente transforma a natureza e a sociedade.

Nesta perspectiva,as crianças da Educação Infantil necessitam vivenciar diversas experiências com a natureza e com a vida social, relacionando-as aos conhecimentos científicos para compreenderem e agirem sobre o mundo físico, natural e cultural de forma dialética, como sujeitos da sua própria história. No livro “EnsinandoCiências na Educação Infantil”, Arce (2011, p. 10) afirma:

> A ciência das crianças pequeninas consiste na investigação do mundo que está ao seu redor. Quase todas “fazem ciência”, em diversos ambientes, na maior parte do tempo: experimentam o mundo ao redor e desenvolvem teorias sobre seu mecanismo. Pequenas atividades como fazer flutuar objetos, soprar bolinhas de sabão, trabalhar com luzes e sombras, soltar diferentes objetos de certa altura, usar ímãs, dentre muitas outras, estimulam os pequeninos a aprender como o mundo funciona.

Os conhecimentos da ciência da natureza,nesta matriz curricular para Educação Infantil,abordam os conteúdos e conceitos das ciências básicas,a física,

química e biologia e têm como objetode estudo: o Universo, suas dimensões e tudo o que contém;a estrutura, composição e transformação dos materiais,em especial dos seres vivos e não vivos.

Considerando a complexidade deste objeto de estudo e a importância da compreensão dele para o psiquismo humano é necessário que desde a Educação Infantil, com as crianças pequenas, já sejam abordados os conteúdos e conceitos nele contidos. Para isso, para que as crianças compreendam, as primeiras aproximações conceituais precisam partir de percepções sensoriais que conforme o estudante avança na escolarização se tornarão mais complexos, permitindo que o seu papel social na elaboração do pensamento objetivo e da concepção objetiva de natureza se materialize e seja possível a abstração.

Assim, as ações de ensino, na Educação Infantil,precisam orientar as crianças para que observem, reconheçam e identifiquem grandezas e fenômenos da realidade material, suas propriedades e seus movimentos, permitindo que compreendam que há relações entre eles.

Neste eixo, no que concerne à matéria inorgânica, tais fenômenos e grandezas dizem respeito às propriedades gerais da matéria (massa, densidade, peso), seus estados físicos e suas transformações, à energia (mecânica, cinética, térmica, luminosa), a forças como a gravidade, a substâncias químicas, misturas de substâncias, solubilidade, transformações químicas da matéria (combustão), aos fenômenos meteorológicos, aos corpos celestes. No que diz respeito à matéria orgânica, tais fenômenos se relacionam ao organismo e suas relações com o meio.

Compreende-se que o ensino de ciências como as da natureza, estruturado em sistemas conceituais que, relacionados, formam corpos teóricos capazes de explicar o mundo objetivamente, contribuem para o desenvolvimento da capacidade abstrativa e para a formação, em estágios mais avançados de desenvolvimento psíquico, da concepção objetiva de mundo. Este processo é longo, contudo, deve ser iniciado na Educação Infantil, levando a criança a, primeiramente, perceber, diferenciar e classificar elementos do mundo natural. Posteriormente, reconhecer que cada fenômeno da natureza possui uma explicação objetiva.

O adulto responsável pela educação escolar, reconhecendo a criança como um ser ávido por experiências,deve proporcionar situações em que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por meio de aprendizagens que façam com que elas

estabeleçam relações entre o que as suas percepções são capazes de captar com a sua atuação cotidiana e os conteúdos estudados. Assim, o professor precisa ir além da mera observaçãoda criança, mas deve significar as descobertas, as percepções dos aprendentes, em desenvolvimento.

O papel da escola na Educação Infantil é muito importante neste processo quando consegue incentivar e garantir aos alunos, através de um planejamento intencional, de experiências que estimulem a curiosidade, a exploração, o encantamento e o questionamento sobre o mundo que os cercam.

Deste modo, será favorecido o desenvolvimento das bases da abstração e do pensamento objetivo. Arce, Silva e Varotto (2011, p.9) afirmam que “a verdadeira ciência começa com a curiosidade e fascinação das crianças que, levam à investigação e à descoberta de fenômenos naturais bem como os artefatos e aos produtos decorrentes do mundo tecnológico”.

Os profissionais dedicados à educação das novas gerações compreendam e considerem no planejamento do seu trabalho que as crianças têm muita curiosidade em conhecer e compreender o mundo e tudo que há nele. Este é um aspecto fundamental a ser considerado na Educação Infantil, que tem como prioridade oferecer para as crianças experiências em que possam explorar os diversos tipos de objetos, seres e materiais da natureza, fenômenos físicos, químicos e biológicos. Organizandovivências que tenham como princípio o desenvolvimento de hábitos de preservação e sustentabilidade do meio ambiente.

Em suma, é necessário incentivar através destas experiências, a interação, o cuidado, a preservação, o conhecimento da biodiversidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais. Podemos afirmar que temos condições de contribuir, através do ensino de ciências na Educação Infantil, na compreensão dos fenômenos para além da percepção imediata, partindo conforme afirmamos anteriormente da percepção sensorial.

Ao assumir esta tarefa o professor precisa planejar as atividades conforme cada período do desenvolvimento psíquico, por meio de atividades que propiciem as condições ideais para requalificar a percepção, a observação, a descrição oral e representação dos fenômenos. Isto pode ser feito através da exploração do meio ambiente, como por exemplo, do clima da cidade ou até mesmo do jardim da escola,

estabelecendo relações entre os elementos que compõem este meio ambiente e a interação que o homem estabelece com o mesmo.

O papel do professor consequentemente é planejar o trabalho educativo com intencionalidade a fim de proporcionar várias experiências para que as crianças vivenciem a prática da pesquisa e conheçam formas de organização do pensamento eampliem seus conhecimentos sobre o mundo, sempre impulsionando para compreensão dos conteúdos.

É esse mundo repleto de fantásticas produções humanas e de infindáveis problemas naturais e sociais que nossa cultura produziu para as crianças que, hoje, o estão adentrando. Essas crianças, na sua relação com a natureza e com os objetos da cultura, fazem muitas das perguntas já feitas pelos homens em sua trajetória histórica e formulam também outras cujas respostas são hoje urgentes e imprescindíveis para a preservação de nossa espécie. São essas questões que impulsionam as crianças na busca do conhecimento sobre o “Mundo Físico e Natural”, levando-as a querer saber “o porquê” de todas as coisas, conhecendo-as, transformando-as e fazendo novas invenções.

Assim, o processo de educação e ensino é intencionalmente conduzido pelo professor, como portador dos signos da cultura que mediarão o desenvolvimento responsabilizando-se por transmitir os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente para as gerações mais jovens. Este pressuposto exige que o professor tenha domínio do conhecimento científico, que envolve cada um dos conceitos e conteúdos estudados, mesmo considerando que a criança pequena se aproprie de maneira gradativa destes conceitos.

Neste sentido, a necessidade de organizar situações desencadeadoras de aprendizagem que permitirão o desenvolvimento psíquico-intelectual da criança através da mediação do conhecimento científico nas interações com o conhecimento espontâneo é uma opção para o encaminhamento teórico metodológico para o trabalho na Educação Infantil.Respeitando a atividade dominante de cada período segundo Elkonin (1987), que são: a comunicação emocional do bebê; a atividade objetal manipulatória; o jogo de papéis e a atividade de estudo.

No contexto atual em que os produtos da ciência e da tecnologia fazem parte do cotidiano e das vivências, a criança manipula objetos, tem experiências pela mediação dos sujeitos, busca explicações, formula hipóteses etc. Neste sentido, cabe

ao professor o compromisso com as gerações futuras de não imposição de conhecimentos históricos ou científicos, como verdades intransponíveis, mas entender os saberes produzidos como uma construção permeada pelos valores, pela história, pela sociedade etc.

Considerando o objeto das ciências aqui apresentados organizamos os eixos dos conhecimentosda ciência da natureza e fenômenos naturais nesta matriz curricular para Educação Infantil da seguinte forma:

a) Seres vivos e ecossistemas;

b) Matéria e energia;

c) Terra e universo e

d) Corpo humano e saúde.

A seguir serão apresentados os principais conteúdos e a formas de abordagem de cada um dos eixos e na sequencia os quadros de conteúdos e objetivos de aprendizagem.

## Seres vivos e Ecossistemas:

O eixo Seres Vivos e Ecossistemas trata da matéria viva, a matéria *organizada,* isto é, dotada de uma rede de processos biológicos autossustentáveis que conferem ao ser vivo – ao *organismo* – autonomia relativa do meio. Por autonomia relativa compreende-se que é possível distinguir o organismo do meio em que vive e de outros organismos.

Contudo, o funcionamento sistêmico da matéria viva garante que o organismo só possa ser constituído em uma rede complexa de relações de interdependência com o meio e com outros organismos (MEGLHIORATTI *et al*., 2009). Esta relação poderá ser compreendida pelo estudo do ecossistema, que é um conjunto formado pelas interações entre componentes bióticos, como os organismos vivos: plantas, animais e micróbios, e os componentes abióticos, elementos químicos e físicos, como o ar, a água, o solo e minerais.

Os conceitos estudados partirão dos conteúdos em que as crianças podem perceber inicialmente através dos sentidos, e sensações partindo das experiências. Compreende-se a necessidade da clareza da concepção sobre a natureza e de preservação em que o modo de produção econômico adquire a qualidade de

destrutivo (produtor de grandes desastres ambientais) quando não há preocupação com a sustentabilidade.

O homem ocupa o topo destas relações, sendo que através do trabalho, busca condições necessárias para a manutenção da vida, humanizando a natureza. Ou contraditoriamente destruindo a natureza e provocando desequilíbrio no ecossistema.

Assim, o conceito de ecossistema abordado nesta matriz envolve o sistema de relações de interdependência dos seres vivos entre si e destes com o ambiente inorgânico; considerando os de ordem natural e aqueles que são construídos, ou de ordem social, construídos pelo homem. Todos eles, por sua vez, constituem a biosfera, onde os fatores bióticos (vivos) e abióticos (não vivos) se inter-relacionam e estas relações estabelecidas permitem o equilíbrio nestes ambientes.

Desta forma, neste eixo estarão presentes os estudos dos conceitos relacionados a seres vivos, principalmente no que se trata do fenômeno da vida, em sua inacabada biodiversidade, ou seja, serão apropriados os conhecimentos sobre as diferentes espécies, modos de vida, habitat e a forma que fazem parte e compõem o ecossistema nesta organização e interdependência.

Esta forma de abordagem considera a importância de estruturar o trabalho educativo na Educação Infantil para que realmente possibilite a compreensão dos conteúdos a partir da atividade principal da criança em cada período do desenvolvimento.

Também estão presentes neste eixo os conteúdos relacionados a cadeia/teia alimentar e a interdependência entre natureza e produção da vida humana.A partir da concepção da realidade local e da região, para ampliação da compreensão das outras localidadesde forma crítica, e para que haja o entendimento deque a natureza não é harmônica a partir do momento que ocorrem os desequilíbrios do ecossistema.

Além destes conteúdos, também serão abordados conceitos que estão relacionados ao desenvolvimento ontológico dos organismos que é o processo de transformação pelo qual estes passam ao longo de seu tempo de vida que inclui aumento de tamanho e diferenciação de suas células (no caso de seres pluricelulares). Algumas espécies de seres vivos apresentam desenvolvimento indireto (também chamado de metamorfose), no qual as transformações anatômicas e fisiológicas de um estágio da vida a outro podem ser bastante drásticas. Outras apresentam desenvolvimento direto, caracterizado por mudanças mais sutis, como

podemos observar em alguns animais e também no homem, que desde o nascimento já possui a mesma estrutura do corpo, apenas se desenvolve no decorrer do seu ciclo de vida.

O desenvolvimento ontológico será abordado na Educação Infantil por meio do conceito de ciclo de vida **dos animais**, **das plantas** e **do homem**, incluindo as transformações que os seres vivos de uma mesma espécie passam desde o momento em que nascem até a sua morte.

Relacionando a estas transformações serão incluídos os estudos sobre os processos que distinguem a matéria viva da não viva, como a respiração; alimentação e reprodução. Neste sentido, entende-se a **respiração** (plantas e animais precisam respirar para sobreviver) ea **alimentação** (as plantas são capazes de produzir seu próprio alimento, a glicose, por meio da reação da fotossíntese, pois são seres autotróficos, diferente dos animais que por serem heterótrofos não possuem essa capacidade) como processos importantes para serem compreendidos pelas crianças na Educação Infantil.

Uma vez que, esta abordagem dos conteúdos, no decorrer desta etapa, se tornará mais complexa, na medida em que a criança passe a compreender que existe uma interdependência das diversas espécies de seres vivos para manutenção da vida. Podemos, por exemplo, observar isso no processo da fotossíntese (reação produzida pelas plantas) e que são fundamentais para a vida humana, pois além da liberação do oxigênio, acontece também a produção da glicose, fonte de energia e que serve de alimentação para outros seres vivos (cadeia alimentar).

Outro processo essencial que será estudado é a reprodução dos seres vivos (animais e plantas), pois caracteriza-se como um processo que distingue a matéria viva da não viva. Assim, na Educação Infantil a capacidade de reprodução poderá ser abordada através de experiências em que a criança possa comparar e perceber algumas formas de reprodução nos **animais** (vivíparos e ovíparos) e nas **plantas** (germinação de sementes e mudas), respeitando sempre a compreensão por meio da atividade guia de cada período.

Neste sentido, o eixo seres vivos e ecossistemas possui relação com o eixo matéria e energia, pois estes elementos não estão presentes apenas naquilo ou nas coisas que podemos tocar ou ver, mas também constituem o que é muito pequeno ou mesmo invisível, isto é, constituem ou formam tanto o macrocosmo como o

microcosmo: físico, químico e biológico – seres sem vida e seres vivos, ou seja, a diversidade de formas destas dimensões estruturais ou organizacionais e funcionais do universo ou cosmo.

Podemos dizer, em outros termos, que aquilo que é visível – o macrocosmo ou as partes visíveis que o constituem, são formas de manifestação das partes invisíveis ou microcosmos que o constitui (átomos, moléculas, células,...), organizando-o estrutural e funcionalmente em suas incessantes e múltiplas interações e transformações.

Com isto, o estudo das ciências da natureza na Educação Infantil e mais especificamente sobre os seres vivos e ecossistemas têm como objetivo promover o desenvolvimento psíquico-intelectual da criança pela mediação de conhecimentoscientíficos historicamente construídos, mas que estejam relacionados com a realidade e o contexto das percepções sensoriais das crianças.

Considerando que estes conhecimentos a serem apropriados não devem ser impostos como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções históricas permeadas de valores e que são passíveis de serem superadas e aprimoradas pelas novas descobertas.

## Matéria e Energia

Matéria e Energia são eixos de estudo vinculados aos conhecimentos da ciência da natureza e fenômenos naturais. A educação escolar visa a transmissão de conhecimentos historicamente sitematizados e o conhecimento objetivado e trabalhado na educação escolar, e por consequencia na Educação Infantil, é o conhecimento científico.

Nesta etapa de ensino, mesmo que as crianças sejam pequenas e não operem de forma abstrata, os conhecimentos são apropriados pelos sentidos e gradativamente vão sendo ampliados e os conceitos vão se tornando mais complexos com os anos de escolarização.

> A atividade pedagógica surge como mediadora, no seio deste processo, entre as objetivações culturais humanas (o conhecimento sistematizado, especificamente) e sua apropriação individual com vistas à formação e transformação da consciência. Tais formação e transformação ocorrem pela apropriação de conceitos, que põe em movimento o desenvolvimento do pensamento abstrato e o rearranjo contínuo das funções e processos psíquicos (catarse), o que culmina na produção de uma imagem subjetiva sintética da realidade objetiva,

> a qual, fundada no pensamento conceitual, configura-se como concepção de mundo. (ROSA, 2018, p. 66)

Em relação ao estudo de conceitos sobre matéria e energia na Educação Infantil, são envolvidos conceitos que estão presentes cotidianamente na vida de qualquer ser social.

> (...) matéria e energia têm sua justificativa na necessidade de se repensar a apropriação do conhecimento científico e tecnológico da natureza como processo de historicização, ou seja, como produtos e métodos integrados na práxis social, nas relações entre os seres humanos e a natureza na tentativa de satisfazer suas necessidades materiais e imateriais, por meio do trabalho. (SANTOS e PINHEIRO, 2011, p.2)

O eixo matéria e energia abrange conceitos referentes ao ser inorgânico e suas transformações naturais e além das transformações produzidas pela ação humana. Conceituamos matéria, como aquilo que ocupa lugar no espaço e, desta forma, podemos ver, tocar, sentir seu peso, massa, movimento e inércia, mesmo que esta percepção não seja possível a “olho nú”.Estas ideias foram discutidas e apresentadas no Parecer de Paulo Blikstein (2017) a respeito da organização e propostas sobre trabalho de Ciências na Base Nacional Comum Curricular.

A matéria pode se apresentar em diferentes estados físicos: gasoso, sólido, líquido e plasma (encontrado nas estrelas, como o Sol).

Por energia, compreendemos a interação físico-químico das matérias que transformam e que realizam ações e movimentos. Diferentemente da matéria, a energia não é palpável, mas sentida e se manifesta em diferentes formas como a luminosa (luz), a térmica (calor), a mecânica (movimento), a química (dos alimentos, combustíveis, baterias etc), a sonora (som) a elétrica, a eólica (do vento), a hidráulica (água), dentre outras.

> Cientificamente, aquilo que ocupa lugar no espaço, que se pode ver e tocar, que tem peso, massa ou inércia, é incriável, indestrutível entre outros atributos é constituído de **matéria**. Sabe-se que a matéria em sua grande diversidade, apresenta-se em um dos quatro estados físicos (fases físicas) sendo três convencionais: sólido, líquido ou gasoso, e um não convencional, ou seja, o 4º estado físico, chamado “plasma” encontrado nas estrelas, como o Sol. (...) Assim como a matéria, e inseparável desta, a **energia** é outro componente físico-químico do universo, que se manifesta de várias formas em suas interações e transformações com a matéria, de modo que quando é captada nos sistemas vivos por meio de receptores dos mais simples aos mais complexos, como os órgãos dos sentidos e demais órgãos isso ocorre de forma diferenciada na medida em que essas interações

> e transformações físicas, químicas são também biológicas, isto é, ocorrem sob o controle do metabolismo dos sistemas vivos (as) células. Diz-se, portanto, que as propriedades básicas da energia decorrentes de suas interações com a matéria são: transformar a matéria, realizar trabalho, transformar-se em outras formas de energia. De forma mais imediata, pode-se dizer que não é possível pegar a energia, como se pega a maioria das matérias, porém, podemos senti-la. (...) A matéria e a energia não estão presentes apenas naquilo ou nas coisas que podemos tocar ou ver, constituem também aquilo que é muito pequeno ou mesmo invisível, isto é, constituem ou formam tanto o macrocosmo como o microcosmo: físico, químico e biológico – seres sem vida e seres vivos, ou seja, a diversidade de formas destas dimensões estruturais ou organizacionais e funcionais do universo ou cosmo. (SANTOS e PINHEIRO, 2011, p.3-4)

Outros conceitos que também estão presentes neste eixo são aqueles ligados ao tipo e as propriedades da matéria, como os estados físicos e as relações entre matéria e energia como, por exemplo, a solubilidade, a noção de partícula e por fim as transformações químicas da matéria.

As interações entre matéria e energia são responsáveis (de forma natural ou produzida) por muitos fenômenos que acontecem em nosso cotidiano. Na Educação Infantil, o objetivo é dar significado aos acontecimentos e experiências vividas pela criança para que ela possa compreender e agir sobre estes acontecimentos.

Para Santos e Pinheiro (2011), trabalhar com as ciências da natureza na Educação Infantil é oportunizar que, pela mediação do conhecimento científico nas interações com as vivências cotidianas da criança e seus conhecimentos espontâneos, seja ressignificado e eleve o desenvolvimento psíquico-intelectual.

Sendo assim, na educação escolar, as atividades guia devem ser consideradas nas metodologias adotadas pelos professores ao objetivar a formação de conceitos científicos, considerando o conhecimento cotidiano da criança e a superação deste conhecimento na apropriação de conceitos científicos que, gradativamente, vão se complexificando.

## Terra e o Universo

O mundo onde as crianças vivem se constituem em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupo socioculturais

singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimento sobre o mundo que as cerca.

Nossa curiosidade sempre nos leva a questionar, desde pequenos, os fenômenos relativos ao universo e, diante disso, aqueles que questionam aprendem mais na busca por respostas. Estimular a curiosidade é vital para a formação de futuros cientistas e ao estudar o Sistema Solar, requalifica-se a percepção dos fenômenos e resulta-se na explicação científica destes.

Trazer a ciência para as explicações é fundamental para a continuidade do conhecimento humano e os fenômenos relativos ao dia e noite e sua relação com o movimento de rotação da Terra, que, em síntese, é o giro que o planeta realiza ao redor de si mesmo, ou seja, ao redor do seu próprio eixo e, em virtude dele, a luz solar vai progressivamente iluminando diferentes áreas resultando na sucessão de dias e noites nos diversos pontos da superfície terrestre.

Outros conhecimentos importantes presentes neste eixo são os relativos às estações do ano e a sua relação com o movimento de translação, movimento que a Terra realiza ao redor do Sol junto com os outros planetas e que influencia diretamente na intensidade com que os raios solares atingem a Terra, ocasionando as distintas estações (do ano).

Também o conceito de gravidade, enquanto fenômeno de atração que comanda a movimentação dos objetos, e a ordenação do sistema solar, que, ao longo da história, por intermédio de teorias amplamente difundidas, que explicaram como o sistema solar se ordena.

Cabe aqui ressaltar que, conforme nos aponta MORAES *et al*in Paraná (2015, p. 87), “a formação do conceito científico é resultado de uma complexa atividade que envolve as funções psicológicas superiores: memória voluntária, atenção, pensamento, dentre outras”.

Desse modo, destaca-se que apesar de os conceitos estarem presentes no cotidiano das crianças, ou seja, fazerem parte de suas interações com o meio e estarem em suas experiências lúdicas e observações, há de se asseverar que a mera experiência não resulta na compreensão dos fenômenos em sua amplitude, de modo elaborado e sistematizado e, para tanto, faz-se necessária a intervenção científica,

dotada de métodos, instrumentos e de intencionalidade pedagógica, capazes de requalificarem o modo com que as funções psicológicas do sujeito atuam mediante a interação com os conceitos científicos.

Para Educação Infantil, a observação e a exploração dos fenômenos, partindo do que é perceptível para a criança, daquilo que está presente em seu cotidiano, são as bases para o trabalho educativo. Por exemplo, observar as mudanças entre o dia e a noite, que são perceptíveis desde a mais tenra idade, até a compreensão de que tal fenômeno, embora aparente indicarum movimento do Sol, é na verdade, resultante de um movimento específico que o Planeta realiza ao redor de si mesmo.

Portanto neste eixo serão estudados conceitos ligados a dia e noite e sua relação com o movimento de rotação da Terra; estações do ano e sua relação com o movimento de translação; conceito de gravidade; conceito de sistema solar e seus elementos (planetas, satélites, estrelas).

### Corpo Humano e Saúde

O eixo corpo humano e saúde abrange diversos conteúdos que podem ser abordados na Educação Infantil, como os cuidados com o corpo, alimentação, higiene pessoal e do ambiente, vacinação, práticas esportivas, lazer, entre outros. O acesso a todos esses cuidados está diretamente relacionado com as condições objetivas de vida, e a saúde e a qualidade de vida para as diferentes pessoas e sociedades.

A abordagem dos conteúdos relativos à qualidade de vida na Educação Infantil podem tomar como ponto de partida os hábitos pessoais das crianças em relação à saúde, bem estar, cuidados pessoais como alimentação, importância de valorizar a educação por meio do desenvolvimento de hábitos de leitura, escrita, desenho, pintura.

Todavia, o desenvolvimento dessas ações não pode se limitar à dimensão individual, a exemplo do desenvolvimento de atividades como escovar os dentes ou lavar as mãos. Sem desconsiderar a importância desses hábitos no processo de desenvolvimento da criança, há de se atentar para questões coletivas do corpo humano e saúde em sentido mais amplo. Desse modo, ações individuais como descartar o lixo no lixo, têm implicações coletivas para o bem estar de todos. Apreender a dimensão de grupo, de coletivo, a partir das questões do corpo, higiene

e saúde, significa um avanço importante para o desenvolvimento do psiquismo das crianças.

Portanto, neste eixo serão estudados a estrutura do corpo humano (partes externas e alguns sistemas de órgãos, como respiratório, circulatório, digestório), movimentos voluntários e involuntários do corpo.  Ciclo de vida do corpo humano. Nutrição, alimentos saudáveis e não saudáveis. Higiene do corpo e do ambiente imediato.

Para o conteúdo Corpo Humano, é importante que as crianças percebam que somos um todo integrado, em que as diversas partes do corpo desempenham sua função, mas que são todas interligadas.

Na Educação Infantil o trabalho está pautado nas percepções sensoriais que neste eixo também serão conteúdos a serem abordados, ou seja, os cinco sentidos: olfato, paladar, tato, audição e visão, serão conhecimentos que deverão ser vivenciados e incorporados pelas crianças. Assim, tanto os sentidos como o conhecimento sobre eles, auxiliam o desenvolvimento do ser humano em sociedade e na sua relação com a natureza, a partir da sensação e da percepção, que são funções psíquicas.

Dessa forma, é importante diferenciar os sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão) dos órgãos dos sentidos (nariz, língua, pele, ouvido e olhos). Os sentidos são decisivos para a apreensão do mundo na etapa da Educação Infantil, considerando a centralidade da atividade objetal-manipulatória nesta períododo desenvolvimento humano. Além disso, a compreensão dos sentidos é importante para a qualidade de vida ao longo de toda a vida humana.

A partir desses conteúdos, é possível propor atividades que trabalhem com as características de cada função dos órgãos do sentido e sua importância para vida humana, permitindo conhecer texturas, sons, cheiros, sabores e formas das coisas, pois os órgãos do sentido são receptores das mensagens do ambiente.

Neste sentido, serão consideradas que algumas pessoas têm deficiências que exigem adequações e cuidados especiais.

As pessoas com deficiência auditiva, por exemplo, podem não ouvir ou ouvir muito pouco, com isso, foi elaborada a língua de sinais, que proporciona a comunicação entre a comunidade surda, e desta com a comunidade ouvinte.

Algumas pessoas também possuem deficiência visual, com isso, o tato desenvolve-se mais e torna-se um sentido decisivo, possibilitando aos deficientes visuais a compreensão do mundo, de seus fenômenos e, inclusive, da escrita e da leitura, por meio do sistema Braille.

Também faz parte dos estudos deste eixo, os conteúdos sobre o crescimento, a mobilidade e as necessidades básicas do ser humano.

No tocante ao crescimento, cabe ao professor ensinar questões sobre a alimentação, as doenças transmissíveis, a ideia de tempo cronológico.

Além disso, é necessário promover a percepção e apropriação do ciclo de vida humana, tendo em mente que o ser humano nasce, cresce, reproduz e morre. Lembrando sempre que as condições sociais e históricas interferem na vida humana e não ocorre de forma linear ou obrigatoriamente nesta sequencia.

Ao falar das necessidades básicas como mobilidade, alimentação, descanso e sono, o professor poderá fazê-lo a partir do cotidiano da criança.

Ao explorar esse universo, a roda da conversa é um espaço da rotina importante para iniciar e conhecer o que o aluno já se apropriou ou quais vivencias e experiências já possui, permitindo que o professor organize suas ações e situações desencadeadoras de aprendizagem para que as crianças aprofundem seus conhecimentos sobre um determinado conteúdo como, por exemplo, quais alimentos come, como é a sua alimentação em casa etc.

É preciso que o professor tenha claro que o que garante acesso à qualidade de vida, além das condições básicas de saúde, higiene e cuidados com o corpo, é também o acesso ao conteúdo e à cultura elaborada, fato que poderá trazer um conhecimento em que a criança ou o adulto coloque em prática atitudes de uma vida saudável, equilibrada e adequada ao desenvolvimento pleno do ser humano.

### 4.3.10. Quadros conteúdos, objetivos de aprendizagem e encaminhamentos metodológicos

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **SERES VIVOS E ECOSSISTEMAS** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos** | **Conteúdo** |
| -Observar e conhecer: pessoas, animais e plantas percebendo a existência de diferentes tipos de seres vivos.<br>-Conhecer o ambiente escolar e seu entorno e observar os componentes bióticos e abióticos se relacionam no ecossistema;<br>-Observar e identificar o habitat dos seres vivos<br>-Perceber características dos animais | Elementos do Ambiente a serem observados:<br>-pessoas que trabalham no ambiente escolar;<br>-plantas que estão no entorno dos ambientes frequentados pelas crianças (horta, jardim etc),<br>-Animais: fazem parte do convívio das crianças; (domésticos/selvagens)<br>-Animais com pelos, penas, escamas etc<br>-Habitat de animais e plantas (onde vivem – aquáticos/terrestres; que voam etc.)<br>-Água e estados físicos |
| -Organizar momentos em a criança tenha contato com animais nomeados pelo professor explorando o seu modo de vida. | Animais e seu modo de vida (alimentação e moradia) |
| -Acompanhar o cultivo de plantas (germinação de sementes e mudas) e observar o seu desenvolvimento. | Plantas e seu desenvolvimento |
| -Iniciar o desenvolvimento das primeiras atitudes de preservação do equilíbrio do meio ambiente; | Lixo e resíduos |
| **Encaminhamentos/Procedimentos Metodológicos** | |
| Realizar passeios pelo espaço, explorando o ambiente, descobrindo os diferentes tipos de seres vivos ali presentes (pessoas que ali trabalham; animais que | |

vivem no entorno; plantas; árvores frutíferas);

Oferecer situações para que os bebês possam conhecer os animais domésticos através de vídeos, fotos, dentre outros. Participar de situações de cuidado com o meio ambiente: preservar as plantas e não maltratar animais.Por exemplo: num determinado momento de passeio pela escola com as crianças, o grupo pode observar um passarinho e o professor pode explorar essa situação, associando o animal ao seu nome correto e gradativamente, em outros momentos pode trazer novas informações (dizer que é uma ave, que voa, possui duas asas, que são cobertas de penas etc). Já, num outro momento é possível apresentar um gato e ir questionando e trazendo novos conhecimentos para a criança (Fazer comparações entre o gato e a ave, com relação a locomoção, a cobertura de pelos e penas etc.). Dessa forma a criança vai gradativamente se apropriando de novos conhecimentos, enriquecendo o seu vocabulário, fazendo relações, desenvolvendo as sensações, estimulando seu raciocínio lógico. O professor pode propiciar momentos de observação de uma planta e plantar o feijão ou outra semente e no decorrer dos dias, realizar observações junto comas crianças, de modo que percebam o ciclo de vida da planta (nasce, cresce e morre), sendo que esse processo pode ser repetido a cada ciclo da Educação Infantil. É possível ter um vaso com plantas e cuidar dela na sala, nomeando para as crianças as ações e suas consequências, como por exemplo, se a planta ficar sem água e observar o que acontece e o que deve ser feito:

- Manter um aquário com peixinhos, cuidar e observá-los diariamente, relatando suas experiências.

- Plantio de grãos e sementes. (feijão, alpistes, etc...)

Observar o que compõe o ambiente interno e externo do espaço escolar em momentos específicos da rotina levar a criança a explorar o ambiente através do olhar, do toque, do cheiro. Junto com ela ir nomeando aquilo que é observado e experimentando através dos diferentes órgãos dos sentidos. Sentir o vento, calor do sol, tocar os pingos da chuva, manipular a terra e tocar diferentes tipos de solo, senti as partes das plantas e de animais.

Proporcionar a criança contato e diferentes experiências com água (em diferentes estados), terra (diferentes tipos), luz (natural e artificial), plantas de jardim, diferentes animais domésticos e de jardim.

Através de atitudes e expressões que ensine a criança a perceber que nossas ações interferem no meio ambiente contribuindo para sua preservação ou para sua destruição. Atitudes como:

- colocar os resíduos sólidos em lugares corretos;
- descarte correto do lixo orgânico;

A criança desde seus primeiros anos de vida aprende por meio da interação com o outro e com meio físico, a escola precisa estar preparada para recebê-la, quanto mais recém-chegada a este mundo, mais necessidade ela tem do contato físico e de explorar o universo que a cerca. É através da exploração dos objetos, das características do meio ambiente físico e social que a criança compreende o mundo. A qualidade e a quantidade das interações que se estabelecem com ela são fatores determinantes em seu processo de aprendizagem. Embora a criança, nesta idade, tenha algumas peculiaridades à ação pedagógica precisa ser repleta de intencionalidades e cuidadosamente planejada. Incluindo aspectos do cuidar, inerentes em toda Educação Infantil, mas que são fundamentais nestes primeiros anos, ou seja, tudo que o professor planejar deve ser minuciosamente pensado para que não ofereça risco para a criança e contribua com seu desenvolvimento integral.

A linguagem exerce um papel fundamental onde o professor deverá usá-la de forma consciente e apropriada a fim de contribuir para a compreensão do mundo com todos os seus fenômenos observáveis que são extremamente atraentes e instigam a curiosidade da criança. Planejar a rotina de forma que ela possa interagir com outras crianças é muito importante e contribuirá para o enriquecimento das experiências e para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Ou seja, planejar intencionalmente situações de aprendizagem em que a criança tenha muitas interações com o meio e com o outro é fundamental. Chamar a atenção da criança para o objeto de conhecimento é essencial para que ela desenvolva sua percepção sobre fenômenos como chuva, sol etc.... Atitudes corretas como cuidar das plantas, alimentar o peixinho, colocar o lixo no lugar correto, fechar a torneira após o uso, apagar a luz quando sair do ambiente etc...fará com que ela se aproprie de conhecimentos sobre o ecossistema no qual ela está inserida.

| EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS | |
|---|---|
| **MATÉRIA E ENERGIA** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| - Identificar as propriedades dos objetos e materiais | Textura (áspero, liso) Odor (odorífera, inodora) Cor (sólida, incolor) Temperatura (quente,frio) Sabor (doce, azedo, salgado, amargo) Consistência (líquido, sólido, pastoso, duro,mole) |
| - Identificar relações de causa e efeito na interação dos materiais com o mundo físico | Solubilidade<br>Deterioração<br>Conservação |
| -Perceber o movimento do ar (natural – vento e produzido – ventilador) | Ar<br>Fenômenos naturais e produzidos |
| - Perceber o movimento da água (natural – chuva e produzido – torneira, chuveiro) | Água |
| - Perceber e diferenciar a presença de luz natural e de luz produzida | Energia solar<br>Energia Elétrica<br>Energia térmica - fogo |
| -Perceber fontes de energia e calor naturais e produzidas | Vento (energia eólica)<br>Água (energia hidráulica e energia elétrica)<br>Sol (energia solar)<br>Fogo (Energia térmica) |
| - Identificar no contato epidérmico a temperatura da água mediante a ação natural do sol e ação de aquecimento ou refrigeração artificial – chuveiro, fogo e geladeira. | Água<br>Sensação térmica |
| - Perceber diferentes texturas do solo (areia-argila-áspero-liso) | Solo |
| - Perceber a existência de diferentes fenômenos | Fenômenos da natureza: |

| | |
|---|---|
| da natureza | luminosidade, escuridão, chuva, calor, frio, dia, noite, som. |
| **Encaminhamentos/Procedimentos metodológicos** | |
| Nos primeiros anos de vida da criança, ela tem necessidade e o interesse de aprendizagem voltado para atividades de comunicação emocional direta, que priorizam a troca, especialmente, entre criança e adulto por meio das reações às sensações, percepções e a intervenção do adulto. Por volta do segundo ano de vida, a sua principal atividade é chamada de objetal manipulatória e, dessa forma, no Berçário, aprende por meio da exploração dos objetos e das características do meio ambiente físico à sua volta. Compreendendo que a aprendizagem não é espontânea, os acontecimentos e propriedades dos objetos e elementos do meio devem ser significados pela intervenção do professor ao proporcionar não só o contato físico com diferentes matérias, mas garantir a identificação dessas propriedades durante a manipulação. Significar o mundo à criança para a transmissão de conhecimentos já dominados historicamente pela sociedade pressupõe dar condições à criança de se apropriar de conteúdos de natureza verbal e conceitual. A criança já é capaz de perceber com a intervenção docente, os resultados das interações entre diferentes matérias ou de condições do ambiente sobre elas. A exploração do cesto dos tesouros, por exemplo, é uma estratégia que só terá significado a partir da intervenção docente questionando sobre a textura, a forma, a possibilidade de encaixe, de empilhamento, de amassar ou não, sobre a funcionalidade, o som emitido pelo objeto, a temperatura do objeto, etc. Os objetos do cesto após serem manipulados devem ser higienizados e devem ser substituídos de acordo com o objetivo de aprendizagem do professor. É interessante garantir que objetos de diferentes matérias sejam oferecidos para a manipulação (metal; madeira; tecido; naturais – esponja, cabaça, pedras; borracha, plástico). O tapete de sensações também garante outra experiência tátil com a utilização dos pés ao invés das mãos, utilizando diferentes suportes materiais (barbantes, algodão, tecidos de diferentes texturas, emborrachados, papéis de diferentes texturas e granulações, lixas, etc.) que devem ser bem presos para que a experiência decontato dos bebês com estes seja segura. Saquinhos vedados com diferentes materiais é outra forma de garantir a manipulação e a sensação de manipular diferentes materiais (colocar em saquinhos vedados macarrão cru e cozido, sagu, tinta, algodão, areia, farinha, etc.), | |

| |
|---|
| tomando o cuidado com a segurança da criança, os saquinhos devem ser bem vedados e de espessura não facilmente perfurável e a manipulação deve ter acompanhamento do professor. A exploração de percepções como da luminosidade deve ser feita na análise das situações rotineiras (na recepção dos bebês, na análise de características da incidência ou não da luz solar) e por meio de situações que utilizem a luz natural e a luz produzida.Oprofessor deve estar sempre atentopara destacar a observação da ação de alguns fenômenos como sol, chuva e vento. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **A TERRA E O UNIVERSO** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Observar e identificar aspectos do dia e da noite. | -A noite e o dia (Sol, Lua, Estrelas) |
| -Observar e identificar os fenômenos naturais e sociais que ocorrem a partir da passagem das estações. | -Estações do ano (Primavera, Verão, Outono, Inverno e suas características naturais e sociais). |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| O ensino de Ciências designa um campo de conhecimentos que deve proporcionar uma visão científica a partir do mundo real desde a mais tenra idade. Partindo-se do pressuposto de que, inicialmente, o bebê se desenvolve mediado por processos sensoriais, sejam estes naturais ou culturais, motores e de percepção, os fenômenos naturais, dia e noite, assim como as estações do ano, devem ser explorados por intermédio da observação da realidade concreta, ou seja, a partir do fenômeno posto, bem como, por intermédio de artefatos culturais criados pelo homem, isto inclui:<br>-A observação do sol em diferentes períodos do dia;<br>-A observação dos fenômenos naturais e culturais inerentes a cada estação do ano;<br>-A utilização da literatura infantil (de modo que, para além das características próprias dos fenômenos, podem ser exploradas as situações vivenciadas pelas personagens nos diferentes períodos – o que fazem durante o | |

| |
|---|
| dia e a noite, bem como, as roupas que usam, as paisagens – relacionando-as às vivências das próprias crianças);<br>A passagem das estações, além de um fenômeno natural (climático), simboliza a própria passagem do tempo, portanto, ensinar sobre suas características, não somente revela suas peculiaridades, mas também desenvolve noção de tempo. Atrelados ao fenômeno natural, as produções culturais do gênero humano, relativas às estações, podem ser apresentadas aos bebês para que estes possam: segurar os objetos, tocá-los, levá-los á boca para o contato com os lábios e língua, valendo-se destacar que tais atitudes sensoriais têm fundamental importância para o desenvolvimento psíquico. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **CORPO HUMANO E SAÚDE** | |
| **BERÇÁRIO** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Conhecer e nomear algumas partes externas do corpo (Braços, pernas, mãos, cabeça, joelho, olhos, boca, etc.).<br>-Conhecer e reconhecer o corpo através da imagem no espelho. | -Partes externas do corpo humano;<br>-Sentidos |
| -Vivenciar práticas de higiene do corpo e do ambiente. | -Higiene do corpo e do ambiente imediato. |
| -Conhecer as características de cada etapa da vida do ser humano. | -Ciclo de vida do corpo humano; |
| -Conhecer os alimentos e suas características (cor, sabor, textura, odor, consistência);<br>-Saborear, degustar diferentes tipos de alimentos, principalmente naturais e saudáveis. | -Nutrição. |

| Encaminhamentos Metodológicos |
|---|
| Desenvolver com os bebês hábitos de higiene, em que converse e explique as ações para a criança e sua importância durante a troca e o banho. Organizar o trabalho de alimentação e higiene na rotina para que as crianças se sintam seguras.<br>Alimentar e incentivar a degustação de diferentes alimentos e sabores (provar e cheirar novos alimentos).<br>Proporcionar situações em que a criança possa conviver com crianças de outras idades, mas garantindo a convivência com o adulto que é referência para cuidar e educar na escola.<br>Olhar-se no reflexo do espelho e realizar brincadeiras com expressões faciais em que o adulto expressa-se observando a reação dos bebês e mudando a fisionomia. |

| EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS | |
|---|---|
| SERES VIVOS E ECOSSISTEMAS | |
| MATERNAL | |
| **Objetivos** | **Conteúdo** |
| -Identificar os seres vivos: ser humano, animais e plantas. | Tipos de seres vivos |
| -Reconhecer que todos os seres vivos possuem necessidades básicas para sobreviverem. | Necessidades básicas dos seres vivos<br>- Respiração;<br>- Alimentação. |
| -Identificar algumas particularidades dos animais (são cobertos com penas, pelos, escamas, dentre outros);<br>-Observar os animais que vivem em seu entorno (domésticos, peçonhentos). | **Animais**<br>- Características dos animais;<br>- Animais domésticos e animais peçonhentos. |
| -Explorar as plantas e suas partes (semente, raiz, caule, folha, fruto,outros); | **Plantas**<br>- Partes das plantas;<br>- Germinação de sementes e mudas; |

| | |
|---|---|
| -Vivenciar situações de plantio e cultivo de plantas observando o seu desenvolvimento;<br>-Explorar características das plantas (tamanho, formato, cor das folhagens, se são ou não frutíferas. | - Características das plantas. |
| -Estabelecer relações simples de comparações dos dados obtidos, dando continuidade ao desenvolvimento das primeiras noções de ecossistema;<br>-Analisar os registros obtidos através das observações das árvores, do aquário, do terrário etc; | - Composição do ecossistema (bióticos e abióticos – aquário, terrário, jardim etc) |
| -Desenvolver atitudes e hábitos de preservação dos ambientes; | - Uso racional dos recursos naturais<br>- Lixo e resíduos<br>- Poluição<br>- Reciclagem |

**Encaminhamentos/Procedimentos Metodológicos**

Proporcionar momentos onde a criança possa observar, identificar e diferenciar os seres vivos dos seres não vivos, reconhecendo que todo ser vivo, possui necessidades básicas para manutenção da vida (respiração, alimentação);

Junto com o professor realizar (passeios pelos espaços da escola, fazer pesquisas, assistir vídeos) para conhecer mais sobre as particularidades dos animais (alimentação, como nascem, cobertura do corpo, locomoção, outros), questionar quem tem animais de estimação (domésticos), chamar a atenção para possíveis locais onde possam aparecer animais peçonhentos e que podem ser perigosos;

Vivenciar junto com o professor momentos de cuidado com as plantas (horta, jardim, árvore frutífera etc), explorando suas partes (caule, raiz, tronco, folhas, frutos etc), algumas características (tamanho, formato e cor das folhas espécie).

A criança do maternal aprende por meio da interação com o outro e com meio físico, a escola precisa estar preparada para recebê-la. Ela continua ativa e curiosa

sobre tudo que observa e tem o desejo de nomear e usar a fala para expressar o que sente o que entende e o que precisa entender. Outras formas de expressão ficam mais ampliadas e cheias de possibilidades tais como desenho e a escrita.

O planejamento e as intervenções com intencionalidade pedagógica se tornam cada vez mais significativo para criança que está ávida por entender o que se passa a sua volta.

Através das observações e experimentos a criança pode conhecer melhor o ambiente escolar e o seu entorno obtendo informações e dados relevantes que contribuem para entender o ecossistema de forma dialética, ou seja, começar a compreender as relações entre os fatores bióticos e abióticos que se estabelecem no ambiente escolar e seu entorno por meio de observações espontâneas e experimentos como com aquário, terrário, jardim ou uma árvore frutífera etc, registrando com desenhos ou fotos as suas descobertas.

Músicas, versos, parlendas e historinhas que descrevem características físicas e sobre o desenvolvimento das plantas e animais são excelentes recursos para que a criança observe os detalhes e aspectos da biodiversidade que está a sua volta.

É possível realizar alguns experimentos e introduzir um registro mais sistematizado e detalhado daquilo que se observa. Como por exemplo: na experiência com a germinação de grãos em que vai registrando em fichas o que foi observando ao longo do tempo.

Além disto, ações para que percebam a necessidade do uso racional da água e do papel etc; o reaproveitamento de resíduos sólidos(reciclável) e material orgânico; descarte correto do material orgânico e resíduo sólido; por meio da realização de experiências com reaproveitamento de material tais como confecção de lembrancinhas etc; e a realização de intervenção no entorno de acordo com as necessidades do local, tais como: Distribuição de sementes para plantio de árvores, plantas etc. Também poderão unir ações como a campanha contra o acúmulo de lixo e criadouros do mosquito da dengue com a ideia de preservação e limpeza do ambiente, etc.

O uso de lupas para observar os detalhes de plantas e animais instiga ainda mais a curiosidade e ampliam os conhecimentos prévios da criança.

| EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS | |
|---|---|
| **MATÉRIA E ENERGIA** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Identificar as propriedades dos objetos e materiais | Textura (áspero, liso) Odor (odorífera, inodora) Cor (sólida, incolor) Temperatura (quente, frio, morno) Sabor (doce, azedo, salgado, amargo) Consistência (líquido, sólido, pastoso, gasoso, duro, mole) |
| -Identificar relações de causa e efeito na interação dos materiais com o mundo físico | Solubilidade<br>Deterioração<br>Conservação<br>Combustão |
| -Perceber o movimento do ar (natural – vento e produzido – ventilador) | Ar<br>Fenômenos naturais e produzidos |
| --Perceber o movimento da água (natural – chuva e produzido – torneira, chuveiro) | Água |
| Perceber e diferenciar a presença de luz natural e de luz produzida | Energia solar<br>Energia Elétrica<br>Energia térmica - Fogo |
| -Perceber fontes de energia e calor naturais e produzidas | Vento (energia eólica) Água (energia hidráulica) Energia elétrica; Sol (energia solar) Energia térmica - fogo |
| -Identificar no contato epidérmico a temperatura da água mediante a ação natural do sol e ação de aquecimento ou refrigeração artificial – chuveiro, fogo e geladeira | Água<br>Sensação térmica |
| -Perceber diferentes texturas do solo (areia-argila-áspero-liso) | Solo |
| -Perceber a existência de diferentes fenômenos da natureza | Fenômenos da natureza: luminosidade, escuridão, chuva, calor, frio, dia, noite, som. |

| **Encaminhamentos/procedimentos metodológicos** |
| --- |
| Aproximadamente aos dois anos de idade, a principal atividade da criança é a objetal-manipulatória, o que indica uma necessidade e interesse na maipulação de objetos para desvená-lo, reconhecê-lo e construir significados sobre ele, com a intervenção de um adulto. A criança no Maternal mantém uma atitude curiosa sobre o mundo e demonstra ânsia em nomear, identificar, classificar, buscando compreender o que acontece à sua volta. Ela aprende por meio da exploração dos objetos e das características do meio ambiente físico, mas não se limita à exploração física, querendo entender as relações entre as propriedades dos objetos ainda de forma difusa. Compreendendo que a aprendizagem não é espontânea, os acontecimentos e propriedades dos objetos e elementos do meio devem ser significados pela intervenção do professor ao proporcionar não só o contato físico com diferentes matérias, mas garantir a identificação dessas propriedades durante a manipulação. Além disso, a criança já é capaz de perceber com a intervenção docente, os resultados das interações entre diferentes matérias ou de condições do ambiente sobre elas. Observações sobre a ação do tempo e temperatura, bem como pequenos experimentos de misturas de materiais vão demonstrar à criança que as matérias se transformam na interação com outras matérias e elementos (ex: adicionar corante na água; fazer suco; bater uma fruta – sólida – e alterar sua consistência; congelar a água; misturar ingredientes de uma receita com e sem a ação da temperatura – levar ao fogo ou à geladeira; expor alimentos à ação do tempo/temperatura para observar a conservação/deterioração). Por volta dos três anos de idade, a criança passa a identificar seus interesses em jogos de papéis e, neste sentido, brincadeiras de faz de conta com “comidinhas” a serem experimentadas são experiências válidas na exploração da cor, odor e sabor e na transformação química das matérias. Experimentar diferentes objetos riscantes em diferentes materiais também possibilita que a criança observe a interação entre diferentes matérias, como desenhar com vela e pintar com águade anilina ou de guache, pintar sobre lixa percebendo o efeito, desenhar com diferentes materiais no plástico, no papel ou no vidro, por exemplo. A exploração de percepções como da luminosidade deve ser feita na análise das situações rotineiras por meio de situações que utilizem a luz natural e a luz produzida (observação das características do dia, brincadeiras com cabana usando cobertores para deixar mais escuro, uso de lanterna etc). |

| EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS | |
|---|---|
| **A TERRA E O UNIVERSO** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Estabelecer relações entre os fenômenos naturais - o dia e a noite - e o movimento de rotação da Terra.<br>-Observar e identificar aspectos do dia e da noite. | A noite e o dia e sua relação com o movimento de rotação da Terra. |
| -Estabelecer relações entre as quatro estações do ano e o movimento de translação da Terra.<br>-Observar e identificar os fenômenos naturais e sociais que ocorrem a partir da passagem das estações. | Estações do ano e suas relações com o movimento de translação.<br>Estações do ano (Primavera, Verão, Outono, Inverno e suas características naturais e sociais). |
| -Conhecer os planetas e demais elementos do Sistema Solar. | Sistema Solar e seus elementos (Planetas, satélites e estrelas). |
| -Vivenciar brincadeiras que explorem o conceito de gravidade. | Gravidade (fenômeno natural pelo qual todos os corpos físicos se atraem). |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| A partir da atividade de comunicação emocional direta, surgem as primeiras ações sensório-motoras, proporcionadas por intermédio da ação dos adultos mediante os objetos da cultura, pois, neste período, os objetos estão no centro da atenção das crianças e há a dependência da situação concreto-visual. Em virtude disso, defende-se que o ensino de ciências revele-se a partir da curiosidade das crianças, de modo que sejam induzidas à investigação e a descoberta dos fenômenos naturais do mundo que está ao seu redor em experiências concretas, haja vista que a criança permanece dependente das impressões externas e devido a isso o professor, tem por papel, ser o modelo dos modos de emprego das experiências e da manipulação dos objetos da cultura, que estão cristalizados em termos de uso. Diante disso, encaminham-se:<br>Observações direcionadas acerca dos fenômenos naturais (O dia e a noite; estações do ano e suas características). Para tanto, a exemplo, o professor pode | |

| |
|---|
| selecionar uma árvore que será observada pelos alunos durante o decorrer de todo o ano, estabelecendo diálogos e o registro das diferentes condições do elemento natural mediante e exposto às ações do clima); Após as observações podem ser realizadas atividades de representação, como: desenhos, pinturas, modelagem, dentre outros registros).<br>Construção de maquetes, cartazes, observações de ilustrações, exibição de vídeos relativos ao sistema solar;<br>Experiências concretas com o globo terrestre e lanterna representando o dia e a noite; os movimentos de rotação e de translação.<br>Adaptação de brincadeiras, exemplo: “vivo e morto” (quando se disser dia, as crianças se levantarão e farão mímicas do que realizam durante o dia e quando se disser noite, elas se deitarão em colchonetes e simularão o sono).<br>Brincadeiras com arremesso vertical de objetos, como: bolas, bambolês com diferentes pesos. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **CORPO HUMANO E SAÚDE** | |
| **MATERNAL** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Conhecer, reconhecer e nomear algumas partes externas do corpo (Braços, pernas, mãos, cabeça, joelho, olhos, boca, etc.). | -Partes do corpo humano (externas); |
| -Vivenciar e representar, por meio da imitação, práticas de higiene do corpo e do ambiente. | -Higiene do corpo e do ambiente imediato. |
| -Conhecer e reconhecer as características de cada etapa da vida do ser humano. | -Ciclo de vida do corpo humano; |
| -Perceber, utilizando das interações e das brincadeiras, alguns movimentos voluntários (levantar braços, abrir pernas, | -Movimentos voluntários e involuntários; |

| | |
|---|---|
| bater palmas) e involuntários (respiração, batimento cardíaco). | |
| -Conhecer os alimentos e suas características (cor, sabor, textura, odor, consistência);<br>-Desenvolver hábitos alimentares saudáveis por meio de atividades lúdicas. | -Nutrição. |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| Incentivar hábitos de higiene no cotidiano como, por exemplo, lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes etc.<br>Apresentação de alimentos variados e incentivar a degustação, cheirar, experimentar e saborear alimentos novos.<br>Organizar situações em que a criança perceba seu corpo, semelhanças e diferenças com os colegas, como atividades no espelho.<br>Montagem de painéis com fotos dos familiares quando crianças e depois adultos e das próprias crianças quando nasceram e como estão na atualidade, no maternal, para observarem e comparar as mudanças e permanências da aparência ao longo do tempo. | |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **SERES VIVOS E ECOSSITEMA** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos** | **Conteúdo** |
| -Perceber que os seres vivos possuem um ciclo de vida, reconhecendo as diferentes fases (nasce, cresce, se reproduz e morre).<br>-Compartilhar, com as outras crianças, situações de cuidados com plantas e animais nos espaços da instituição escolar e fora deles. | **Ciclo devida.**<br>Animais,<br>Plantas;<br>Ser Humano; |
| -Conhecer o tipo de alimentação de alguns animais, reconhecendo a existência dacadeia alimentar; | **Animais**<br>Alimentação (cadeia alimentar)<br>Características dosanimais; |

| | |
|---|---|
| -Reconhecer e nomear os animais por suas característicasfísicas;<br>-Conhecer o processo básico da metamorfose na vida dosanimais;<br>-Ter noções sobre cuidados para prevenir acidentes comanimais (aranha, escorpião);<br>-Identificar os diferentes tipos de vegetação e animais existentes no Brasil.<br>-Identificar as diferentes regiões do Brasil de acordo com seu ecossistema e alguns animais que vivem nestas regiões e os diferentes tipos de vegetação.<br>Identificar plantas e animais que estão em extinção;<br>-Classificar animais, tipos de moradia, alimentação (cadeia alimentar);<br>-Classificar plantas de acordo com o ecossistema em que vivem identificar características físicas, o que necessitam para viver, para que são utilizadas culturalmente; | Animais que sofremmetamorfose;<br>Animais peçonhentos;<br>Animais transmissores de doenças;<br>Animais em extinção;<br>Animais silvestres e domésticos. |
| -Participar do plantio no ambiente escolar de diferentes tipos de sementes, identificando os cuidados necessários para mantê-los vivos;<br>-Conhecer e reconhecer plantas comestíveis usadas na sua alimentação (chá e remédio);<br>-Diferenciar plantas do seu convívio, que podem causar perigo quando manipuladas ou colocadas naboca daquelas que não oferecem perigo; | **Plantas**<br>Germinação de sementes;<br>Comestíveis emedicinais;<br>Frutíferas e não frutíferas;<br>Nãocomestíveis. |
| -Diferenciar ecossistema natural e social;<br>-Estabelecer relações simples de comparações dos dados obtidos pela observação de seres vivos; | Decomposição de material orgânico (fruta, legume, folhas)<br>Fatores bióticos e abióticos<br>Seres vivos e não vivos |

| | |
|---|---|
| Identificar os diferentes tipos de ecossistemas da terra: aquáticos, aéreos, terrestres (biosfera). | Ecossistemas natural e social (floresta, mar, jardim, aquário, horta etc) |
| -Desenvolver atitudes e hábitos de preservação dos ambientes; | Água<br>Lixo e resíduos<br>Reciclagem |
| **Encaminhamentos/Procedimentos Metodológicos** | |
| Organizar atividades em que as crianças possam levantar hipóteses, observar, experimentar e perceber algumas formas de reprodução doas animais (vivíparos: gerados dentro da placenta, ovíparos: gerados dentro de ovos, outros) e plantas (nascem pela germinação de sementes e mudas),<br>Utilizar histórias, vídeos, para explicar que os seres vivos possuem um ciclo de vida: nascem bebês(humanos e animais), crescem (os humanos trabalham, isso diferencia ele da espécie animal), formam grupos, se reproduzem, envelhecem e morrem; e outros animais passam pelo processo de metamorfose e se transformam no seu ciclo de vida.<br>Outro recurso possível é a construção de um portfólio com a árvore genealógica da família (fotos de bebê, criança, adulto e idoso) para que a criança através desta experiência possa observar as fases da vida humana, realizando comparações, apropriando-se do conceito ciclo de vida.<br>Também ao participar do cultivo de uma horta, além de apresentar o ciclo de vida das plantas, é possível explorar a germinação das sementes, os benefícios dos produtos cultivados para a alimentação do ser humano; perceber os diferentes animais que vivem no espaço da horta (joaninhas, minhocas), reconhecendo então que existe uma interdependência entre os seresvivos. Reconhecer que a alimentação de cada espécie é diferente (inclusive por faixa etária) e que em determinados momentos, uma espécie depende da outra (cadeia alimentar). O professor pode apresentar atividades em que as crianças possam levantar, observar e perceber através de pesquisas, fotos e vídeos dos diferentes tipos de revestimento que cobrem o corpo dos animais, explicando a sua finalidade (Exemplo: as aves, têm o seu corpo coberto de penas, ajudam a manter a temperatura do corpo constante e lhes permitem voar; os peixes possuem escamas, que os protegem e lhes facilitam a deslocação na água);<br>Questionar com as crianças sobre quais animais podem ter em casa (animais de estimação), construir gráficos e classificar os animais por suas espécies | |

(domésticos/selvagens, aquáticos/ terrestres);Instigar as crianças a pensarem sobre os cuidados que devemos ter com alguns animais, por exemplo os peçonhentos (escorpião, aranhas, visto que esses animais fazem parte da realidade da criança, por isso, precisam ter conhecimentos básicos sobre eles);

Conversar e apresentar para as crianças plantas que servem e que podem ser usadas na alimentação, algumas inclusive para uso medicinal, para fazer chás, explorando também que com algumas plantas é preciso ter cuidado, pois são venenosas e podem fazer mal para nossa saúde.

Cultivar na escola um jardim ou horta para que as crianças possam observar um ecossistema criado e organizado pelo homem. Incentivando os registros de observações da natureza como uma árvore frutífera, plantas medicinais, minhocário, aquário, lagartas etc. Também podem ser feitas observações da decomposição de material orgânico (frutas, legumes, folhas) para depois serem registrados por meio de desenhos e escrita. Assim, as crianças devem ser encorajadas a questionar e a procurar soluções para resolver problemas que ocorrem no meio em que vivem, levantando hipóteses e discutindo sobre o que acreditam que acontecerá e, posteriormente, verificar de forma prática realizando comparações sobre o que pensou a priori com os resultados observados. Estes procedimentos farão com que ela conheça melhor a realidade e compreenda o mundo em que vive. Cabe ao professor, intervir por meio de questionamentos e utilizando-se de vivências e do método científico de pesquisa para indicar este caminho.

Através das observações e experimentos conhecer melhor o ambiente escolar o seu entorno obtendo informações e dados relevantes que contribuem para entender o ecossistema de forma dialética, ou seja, começar a compreender as relações entre os fatores bióticos e abióticos que se estabelecem no ambiente escolar e seu entorno por meio de observações espontâneas e experimentos. Analisar em grupo os registros obtidos através das observações das árvores frutíferas, plantas medicinais e lagartas de diferentes ecossistemas naturais e sociais. E decomposição de material orgânico (fruta, legume, folhas).

Na roda de conversa poderão ser abordados diversos assuntos sobre preservação dos animais e plantas, diálogo sobre o que as crianças conhecem e apresentação de imagens e figuras, histórias e reportagens sobre projetos de preservação ambiental; fatores que contribuem para extinção de plantas e animais e desenvolver atitudes que contribuem para a preservação do meio ambiente.Realizar ações para que as crianças percebam que existem

| |
|---|
| possibilidades para o descarte correto do material orgânico e resíduo sólido e também ações e experiências com reaproveitamento de lixo tais como confecção de lembrancinhas e também material orgânico com a compostagem.<br>Realizar uma intervenção no entorno de acordo com as necessidades do local, tais como: Distribuição de sementes para plantio de árvores, plantas etc..<br>Campanha contra o acúmulo de lixos nos terrenos baldios, limpeza eliminando criadouros de mosquitos etc... |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **MATÉRIA E ENERGIA** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Identificar as propriedades dos objetos e materiais | Textura (áspero, liso) Odor (odorífera, inodora) Cor (sólida,incolor)<br>Temperatura (quente, frio, morno) Sabor (doce, azedo, salgado, amargo)<br>Consistência (líquido, sólido, pastoso, gasoso, duro, mole); Matéria. |
| -Identificar relações de causa e efeito na interação dos materiais com o mundo físico | Energia; Solubilidade; Deterioração; Conservação ;Combustão. |
| -Identificar e descrever mudanças em diferentes materiais resultantes das interações de diferentes matérias, envolvendo fenômenos naturais e artificiais.<br>-Perceber e diferenciar a presença de luz natural e de luz produzida<br>-Perceber fontes de energia e calor naturais e produzidas<br>-Perceber a energia necessária para o movimento, trabalho ou ação de alguns objetos. | Solubilidade; Reações químicas; Força gravitacional;<br>Energia eólica - Vento (natural);<br>Energia solar - Sol;<br>Energia Elétrica;<br>Energia química (pilha e bateria);<br>Energia hidráulica – Água;<br>Energia elétrica<br>Energia térmica – Fogo;<br>Energia magnética;<br>Energia potencial;<br>Energia cinética;<br>Energia mecânica; |

| | |
|---|---|
| | Energia manual (força); |
| -Perceber o movimento do ar (natural – vento e produzido – ventilador) | Ar<br>Fenômenos naturais e produzidos |
| -Perceber o movimento da água (natural – chuva e produzido – torneira, chuveiro) | Água |
| -Identificar no contato epidérmico a temperatura da água mediante a ação natural do sol e ação de aquecimento ou refrigeração artificial – chuveiro, fogo e geladeira | Água<br>Sensação térmica<br>Temperatura<br>Energia |
| -Perceber diferentes texturas do solo (areia-argila-áspero-liso) | Solo |
| -Perceber a existência de diferentes fenômenos da natureza | Fenômenos da natureza: luminosidade, escuridão, chuva,<br>calor, frio, dia, noite, som. |
| **Encaminhamentos/procedimentos metodológicos** | |
| A atividade guia na idade pré escolar envolve, principalmente, o jogo de papéis e é fundamental que eles sejam proporcionados na educação escolar, pois possibilita a reconstrução de papéis e das interações com os adultos. No jogo de papéis, a criança é protagonista de suas descobertas.<br>No período pré escolar, as crianças devem ser instigadas à problematizações na solução de situações cotidianas. Antecipar resultados, discutir sobre o que acreditam que acontecerá e, posteriormente, verificar de forma prática a mistura, interação entre diferentes matérias com a ação de elementos naturais e artificiais, permite que a criança se sinta capaz de intervir no mundo em que vive, necessitando compreendê-lo. É importante salientar que somente a oferta de situações em que a criança observa e manipula não são suficientes para que haja aprendizagem, uma vez que se considera que esta não seja espontânea. Cabe ao professor, intervir por meio de questionamentos e utilizando-se de vivências em que a análise e a síntese se façam presentes. O psiquismo infantil deve ser deafiado ao trânsito de um pensamento sincrético a um pensamento por complexos. Portanto, os acontecimentos e propriedades dos objetos e elementos do meio devem ser significados pela intervenção do professor ao proporcionar não só o contato físico com diferentes matérias, mas garantir a identificação dessas propriedades durante a manipulação e a consequente interação entre elas. Questionar e interpretar | |

situações cotidianas dentro e fora do ambiente escolar, possibilitam que a criança estabeleça relações sobre aquilo que observa, que identifica, que nomeia. Perceber que alguns elementos naturais fornecem matéria prima para fabricação de objetos e instrumentos utilizados em nosso cotidiano, como algumas plantas que fornecem elementos para a fabricação de tintas, de perfume, de papel, de borracha, etc. A confecção de massinhas e melecas com as crianças, permite que estas percebam a reação das interações de diferentes materiais e que o professor deve utilizar-se como oportunidade para que sejam feitas análises durante o processo de manipulação e interação dos materiais utilizados, sensação que cada um oferece antes da interação e após a mistura, mudanças com a inserção de cada material à massa. Caixas surpresas podem ser utilizadas com as crianças vendadas tentando identificar textura, odor, sabor ou mesmo o objeto. Confecções de Binóculos com lentes coloridas de celofane permitem que a criança altere a percepção visual sobre o ambiente físico e discutam suas descobertas. Outras experiências que envolvem a confecção de receitas como bolos,biscoitos também permitem relacionar alterações de cores nos ambientes de acordo com o uso de alguns materiais, por exemplo, fazer bolo verde (acrescentando folhas de couve) ou bolo rosa (acrescentando beterraba), discutindo anteriormente hipóteses e observando as alterações da cor da massa antes de inserir os ingredientes coloridos, após inseri-los e depois de assados. Misturar diferentes materiais para perceber solubilidade e discutir alteração de suas características, discutindo a produção de outro produto diferente do original por meio da mistura, percebendo inclusive a noção de conservação de alguns elementos mesmo que não perceptíveis visualmente (sal ou açúcar na água). Brincadeiras com capucheta e paraquedas podem ser utilizadas para observar e discutir a energia do vento e a força gravitacional. Brincadeiras com imãs magnéticos fazem com que a criança perceba que há diferentes formas de energia para movimentar, atrair ou repulsar objetos. Utilizar-se de diferentes instrumentos para medir temperaturas (contato epidérmico, termômetro). Sempre é necessário retomar que não é a ação em si que contribui para a construçãodosconceitosobjetivados,mas aatividade de análise e síntese antes,durante e após as experiências deaprendizagem proporcionadas.

| EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS | |
|---|---|
| A TERRA E O UNIVERSO | |
| PRÉ-ESCOLA | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Diferenciar o Modelo Geocêntrico (Defendido por Ptolomeu) do Modelo Heliocêntrico (Defendido por Copérnico) acerca da ordenação do Sistema Solar. | -Modelo Geocêntrico e Heliocêntrico. |
| -Estabelecer relações entre os fenômenos naturais - o dia e a noite - e o movimento de rotação da Terra.<br>-Observar e identificar aspectos do dia de da noite. | -A noite e o dia e sua relação com o movimento de rotação da Terra. |
| -Estabelecer relações entre as quatro estações do ano e o movimento de translação da Terra.<br>-Observar e identificar os fenômenos naturais e sociais que ocorrem a partir da passagem das estações. | -Estações do ano e suas relações com o movimento de translação.<br>-Estações do ano (Primavera, Verão, Outono, Inverno e suas características naturais e sociais). |
| -Conhecer os planetas e demais elementos do Sistema Solar. | -Conceito de Sistema Solar e seus elementos (Planetas, satélites e estrelas). |
| -Compreender o conceito de gravidade a partir das três leis de Newton. | -Conceito de gravidade: Conceito de gravidade: fenômeno natural pelo qual todos os corpos físicos se atraem.<br>-Três leis de Newton – Lei da Inércia; Lei da superposição de forças; Lei da ação e reação. |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| Resultante das apropriações advindas dos períodos anteriores (Comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória), o interesse da criança recai sobre o significado social das ações com os objetos, como estes são | |

utilizados no interior das relações sociais, ou seja, “fazer o que o adulto faz” é a atividade guia deste período, no qual, a criança, enquanto brinca, tem a capacidade de substituir um objeto aparente por outro (simbolismo). O desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais nasce, justamente, com a aparição da atividade independente. Aqui cabe destacar que: Springer, 2006, aponta algumas razões a favor da exposição das Ciências para crianças na infância, das quais destacamos: 1. As crianças espontaneamente apreciam observar a natureza; 2. A exposição aos fenômenos científicos leva a uma compreensão melhor dos conceitos científicos a serem aprofundados posteriormente; 3. O uso da linguagem científica culta na infância influencia o desenvolvimento eventual dos conceitos. Partindo desses pressupostos, nos encaminhamentos a seguir, destaca-se a ideia central de que: Brincar é representar a humanidade; ou seja, é assumir o papel de um adulto e de suas funções sociais de trabalho, neste caso, o papel social que se assume é o do cientista, do médico, do professor, etc.

Experimentos envolvendo as três leis de Isaac Newton, sendo estas: Lei da Inércia; Lei da superposição de forças; Lei da ação e reação. Exemplo: durante a brincadeira de supermercado, para além das explorações matemáticas, podem ser realizados outros questionamentos e experimentos com ênfase na Lei da superposição de forças, na qual, a cesta de compras vazia necessita da uma certa força para ser carregada, já uma cesta de compras cheia, necessitará da aplicação de outra força para ser carregada.

Construção de maquetes, cartazes, observações de ilustrações, exibição de vídeos documentários relativos ao sistema solar e seus diferentes modelos (Geocêntrico e Heliocêntrico), destacando o trabalho do cientista e a necessidade dos instrumentos tecnológicos como primordiais para a estas descobertas; além disso, características elementares dos diferentes corpos celestes (planetas, estrelas, satélites naturais) também devem ser apresentadas, para posteriores representações (ilustrativas, manipulativas), como: cores, diferentes tamanhos, formas, tamanhos, etc.

Observações direcionadas acerca dos fenômenos naturais (O dia e a noite; estações do ano e suas características – exemplo: frutas, temperaturas, vestimentas e outras características culturais) em situações concretas.

| |
|---|
| Representação dos movimentos de rotação e de translação da Terra; Uma possibilidade também pode ser a organização de uma visitaao planetário e o observatório da cidade após um trabalho anterior sobre estes conhecimentos.<br>Exibição de vídeos-documentários (filmes informativos e/ou didáticos feitos sobre pessoas, animais, acontecimentos (históricos, políticos, culturais etc.) ou ainda sobre objetos, emoções, pensamentos, culturas diversas etc.) a fim de enriquecer o conteúdo cultural e simbólico que serão posteriormente conteúdos para as brincadeiras de papéis;<br>A criança, neste período do desenvolvimento psíquico deve ser encorajada a assumir distintos papéis sociais, dos quais, aqui destacamos, o de cientista, de pesquisador, etc. |

| **EIXO: CONHECIMENTOS DA CIÊNCIA DA NATUREZA E FENÔMENOS NATURAIS** | |
|---|---|
| **CORPO HUMANO E SAÚDE** | |
| **PRÉ-ESCOLA** | |
| **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| -Reconhecer e nomear algumas partes externas do corpo (Braços, pernas, mãos, cabeça, joelho, olhos, boca, etc.);<br>Conhecer os principais sistemas internos do corpo. | Estrutura do corpo humano;<br>Partes internas e externas do corpo;<br>Sistema circulatório;<br>Sistema esquelético;<br>Sistema digestório;<br>Sistema respiratório. |
| -Vivenciar e representar, por meio dos jogos de papéis, práticas de higiene do corpo e do ambiente. | Higiene do corpo e do ambiente imediato; |
| -Perceber, utilizando das interações e das brincadeiras, alguns movimentos voluntários (levantar braços, abrir pernas, bater palmas) e involuntários (respiração, batimento cardíaco, movimento do | Movimentos voluntários e involuntários; |

| | |
|---|---|
| estômago ao sentir fome; soluço), diferenciando-os em quando podem ser controlados ou não. | |
| -Investigar as especificidades e características de cada etapa da vida do ser humano;<br>-Reconhecer que o ser humano, como todo ser vivo, tem um ciclo vital;<br>-Identificar as mudanças que ocorrem no ser humano durante seu ciclo vital (biológicas e sociais) | Ciclo de vida do corpo humano;<br>Fases da vida e suas características biológicas e sociais.<br>Corpo saudável e doenças |
| -Conhecer e nomear os variados grupos de alimentos;<br>-Conhecer e nomear os diferentes nutrientes de cada grupo alimentar.<br>-Vivenciar práticas alimentares que contemplem diferentes grupos recomendados para garantir os nutrientes que o nosso organismo necessita. | Pirâmide alimentar.<br>Nutrição; |
| **Encaminhamentos Metodológicos** | |
| Desenvolver hábitos de alimentação saudável no cotidiano através do consumo de produtos naturais e orgânicos e diminuir o consumo de alimentos industrializados. Brincadeiras sobre os tipos de alimentos, oficinas de culinária com as crianças com uso de receitas saudáveis.<br>Desenvolver hábitos de higiene por meio das atividades do cotidiano, escovação, banho, lavar as mãos etc.<br>Por meio de histórias e atividades lúdicas a existência de doenças e das medidas de prevenção.<br>Proporcionar situações para que as crianças sintam seu próprio corpo, como a respiração, batimentos cardíacos quando em atividade física ou repouso e comparar, registrando através de desenhos e sistematizando conforme as possibilidades. | |

### 4.3.11. Orientações procedimentais gerais

As Orientações Procedimentais para o presente Campo de Experiência: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”,devem considerar como a criança percebe e compreende o mundo, se apropriando de conceitos e de conhecimentos no espaço e no tempo, para ampliar as experiências cotidianas permitindo pensar na resolução de problemas atendendo necessidades pessoais e coletivas.

O conhecimento ou as experiências cotidianas das crianças devem ser significados cientificamente no ambiente escolar, considerando a periodização e a atividade principal das crianças como partes indissociáveis da tríade (conteúdo-forma-destinatário), de modo a dar condições para as transformações qualitativas no desenvolvimento infantil por meio do trabalho educativo.

Assim, neste campo de Experiência da Educação Infantil, serão estudados diferentes conceitos e conteúdos sobre os conhecimentos matemáticos, sobre o mundo físico e social e sobre as ciências naturais. Conforme BNCC (2017):

> 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 as suas curiosidadese indagações. Assim, a instituição escolar esta criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físicoe sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

O trabalho nestas áreas necessita de estudo do professor e aprofundamento a partir da base teórico-metodológica, permeado pela intencionalidade educativa na organização das situações desencadeadoras de aprendizagem e pela especificidade da Educação Infantil que tem como eixo estruturante as interações e as brincadeiras.

Nesta perspectiva, a atuação na Educação Infantil envolve práticas que permitam que os conceitos sejam apropriados pelas crianças e potencializados de maneira socialmente significativa a fim de materializarem e externarem sua aprendizagem. Como aponta Davidov (1987) *apud* Damazio *et al.* (2011) o papel da escola é o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos a fim de superarem o conhecimento empírico.

Na Educação Infantil trabalhamos com as bases do pensamento teórico, em que o embrião se encontra no processo de apropriação dos conceitos cotidianos

presente nas relações das crianças com o mundo na direção, do ensino sistematizado, para apropriação dos conceitos científicos.

A intencionalidade da ação pedagógica potencializa as experiências tornando-as significativas e garantindo a apropriação de bens culturais. Para Saviani (2003, p.13), a educação escolar deve promover o trabalho com o saber sistematizado, socializando-o dando significado generalizante aos conhecimentos do ser social.

A ação pedagógica, no Sistema de Ensino do município de Presidente Prudente, envolve o trabalho com **todas** as crianças, considerando a diversidade de cada ser humano, suas capacidades e potencialidades, permeada por sua história de constituição humana (filo-ontogenética e sociogenética). Esclarecemos, ainda, que os grupamentos na Educação Infantil são formados considerando as diversidades das crianças, sejam elas, culturais, étnicos ou físicos. Portanto, a prática pedagógica há que se atentar que **todas** as crianças têm direito a educação e ao pleno desenvolvimento.

No presente campo de experiência tomaremos também, o referencial teórico da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), para organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Este conceito de AOE, proposto por MOURA (1996) que aponta pra uma unidade entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade dos sujeitos no processo de aprendizagem e que está sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe-USP), defende que: este conceito pode ser apropriado por diferentes áreas do conhecimento porque abrange o domínio dos conceitos e conteúdos como forma de conhecimento da produção humana e indica uma necessidade ou apropriação da cultura, ou seja, a finalidade da escola de dar condições para ensinar e aprender.

Dessa forma, acredita-se que a intencionalidade educativa subsidiada pela base teórica da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) permitirá ao professor compreender seu processo formativo e também planejar e organizar o processo formativo dos seus alunos considerando suas percepções e os aspectos sensoriais.

O trabalho educativo desde a Educação Infantil deverá permitir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, memória, lógica, pensamento abstrato, atenção voluntária etc) por meio de ações em que o sujeito possa agir levantando hipóteses, estabelecendo relações, generalizações a fim de

apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, os conceitos científicos que vão além da realidade cotidiana.

> Um modo de apoiar o início da construção de conceitos e pela organização de rodas de conversa, momentos de troca de ideias entre pares mediada pelo professor. Conforme constata que seus colegas tem uma forma de pensar sobre o mesmo assunto que e diferente da sua, a criança busca diferenciar suas opiniões e as deles e passa a analisar, generalizar e comparar os significados atribuídos a objetos e situações. Na interação com parceiros experientes que lhe oferecem sugestões e modelos ou a fazemrefletir, ela modifica suas hipóteses e constrói novas hipóteses e teorias que, por mais elementares que sejam, envolvem relações, correspondências, implicações etc.Promover experiências na unidade de Educação Infantil nas quais as crianças falem, descrevam, narrem e expliquem torna-se, assim, requisito fundamental para a construção e ampliação de saberes. (Oliveira, 2018, p.89)

O papel do professor será a partir da apropriação do legado cultural humano ressignificar seus conhecimentos e mediar o conhecimento das crianças para apropriação dos bens culturais e sociais humanos, agindo intencionalmente para o ensino e aprendizagem das futurasgerações.

Neste sentido, o ambiente e os recursos são importantes para criação, socialização, análise, resolução e registro das situações desencadeadoras de aprendizagem que são formas de organizar o trabalho educativo que permitem a apropriação dos conhecimentos científicos e suas generalizações, como base para outras situações e conceitos.

> Se o objetivo é produzir transformações qualitativas e no desenvolvimento cultural da criança, os conteúdos devem despertar o *gosto pela cultura* nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. (LAZARETTI, 2017, p. 78)

Assim, o trabalho na Educação Infantil constitui-se em:

> Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social, e com isso apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada. (SAVIANI 2012, p. 73 *apud*LAZARETTI, 2017, p. 78)

Esta maneira de organizar a prática pedagógica por meio de situações que mobilizem as ações das crianças de modo a formar/ampliar a atividade principal das crianças. Por exemplo, na atividade comunicação direta adulto-bebê, por meio das

experiências vivenciadas pelas crianças, engendrar a atividade objetal manipulatória e, esta, a atividade de jogo de papéis. Esse movimento é dinâmico e é fundamental o trabalho educativo com as crianças.

Neste sentido, como aponta Pasqualini (2011, p. 67): “O trabalho docente necessita delimitar finalidades pedagógicas, considerando o conteúdo da atividade da criança e como esta atividade é constituída nas condições concretas de vida.”.

Para isso, o planejamento do professor precisa considerar estas experiências e conhecimentos e intencionalmente organizar situações para que sejam ampliados para o aprofundamento do conhecimento científico.

As ações de ensino na ação de planejar são importantes porque o planejamento prevê primeiramente a organização do espaço desde que as crianças chegam na instituição de Educação Infantil, sendo organizado de modo a envolvê-las em ricas experiências educativas.

Além disso, todos os ambientes escolares precisam estar intencionalmente organizados para as diferenças ações, compondo a essência da relação entre cuidar e educar. Este planejamento configura a importância da organização do ensino, desde os materiais que irão ser utilizados incluindo a preparação de outras situações, como propiciar momentos para a criança manipular objetos para internalizar suas propriedades físicas; ou também situações que envolvem a utilização da linguagem verbal e não verbal, ou a comparação de objetos e muitas outras.

Na Educação Infantil o trabalho do professor será o de organizar as situações de aprendizagem para que as crianças possam realizar a observação, análise, reprodução, releitura, fazer comparações e relações a fim de compreender os conceitos científicos e o repertório produzido pela humanidade. Como pressuposto é importante explorar os conhecimentos que as crianças possuem sobre os mais diferentes conteúdos e ampliá-los, por meio da organização dos espaços para a exploração das crianças, considerando a necessidade de fortalecer a ideia de que estes conhecimentos fazem parte da realidade e do cotidiano dascrianças.

Os professores da Educação Infantil devem compreender que a apropriação destas as primeiras noções são agregadas a partir das experiências que as crianças vivenciam, criando hipóteses e solucionando problemas, e percebendo que existem diferentes respostas para uma mesma situação. A resolução de problemas é importante para a construção de uma metodologia que parte da necessidade e se

sistematiza com a intervenção e atuação do professor, envolvendo as primeiras aproximações aos conceitos, a partir de contextos significativos.A função do professor que trabalha com criança no primeiro ano de vida é apresentar, por meio da linguagem, gestual, oral e expressiva, os fenômenos e objetos que compõem a realidade concreta, na qual o bebê está inserido.

Ao propor atividades na Educação Infantil é necessário que o professor conheça as crianças com as quais trabalha,sua cultura, condições socioeconômicas/materiais. Além desses aspectos, é necessário conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil e as atividades guia que refletem os interesses e contribuem para a aprendizagem desses conhecimentos. O professor, ainda, deve respeitar os termos utilizados pela criança, mas preocupado em utilizar a linguagem específica para denominar os conhecimentos e conteúdos científicos.

Vigotski, ao afirmar o papel dos signos na transformação qualitativa do psiquismo e que esses precisam ser transmitidos e o ensino como condição fundante do desenvolvimento. Para isso é necessário um trabalho educativo na direção do desenvolvimento pleno dos sujeitos, visto que: A aprendizagem é “[...] um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.(VYGOTSKY, 1993, p. 115)

As crianças realizam coleta de dados e informações, levantam hipóteses, fazem registros de suas descobertas a partir de questões iniciais.

Deste modo, como aponta Oliveira (2018):

> A medida que o professor considera a unidade de Educação Infantil como ambiente onde a curiosidade das crianças sobre o mundo físico e social pode alimentar a construção de noções, comparações e implicações, ele as ajuda a construir explicações, conforme percebe seus gestos, sentimentos, intuições, motivos e sentidos pessoais nas respostas que dão. Nesse processo, procura articular o modo como elas agem, sentem e pensam com os conceitos já disponíveis na cultura sobre cada objeto de conhecimento. A partir da “escuta” das crianças, o professor pode ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, chamar-lhes a atenção para certos aspectos das situações, estimula-las a fazer novas descobertas e construir novos saberes a partir dos que já possuem. Ele busca lidar com as opiniões delas, acompanhando o constante esforço que cada uma faz para se singularizar e convidando-as a construir uma sociedade mais justa e respeitosa com todos e com o planeta. (Oliveira, 2018, p.87)

O trabalho pedagógico organizado desta forma torna-se essencial à apropriação da realidade física e social, da importância da preservação da natureza,

dos signos, dodesenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e também das propriedades dos objetos ao operar racionalmente a partir do controle das variações.

Para dar seguimento e aprofundar os estudos a partir das experiências com crianças da Educação Infantil, é preciso considerar que, desde que a criança adentra na escola ela tem algum tipo de saber sobre o espaço vivido. Assim, como aponta Vigotsky (1993, p.110) “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.”

Desta forma, o trabalho do professor é importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para a sistematização dos saberes e conhecimentos que adquiri ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regis Rodrigues de. **Tipos de Vegetação**. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/brasil/os-tipos-vegetacao.htm. Acesso em 10 de agosto de 2020.

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora e VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas. Editora Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/708 Acesso em: 12/07/2020

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. et al. Ensinando Matemática aos Bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cad. Pesq., São Luís**, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24nespecialp89-105.

BAUMGART. J. K. Tópicos de História da Matemática.*in:***História da álgebra** (uma visão geral). Disponível em: **https://www.somatematica.com.br/algebra.php**(Acesso em 16/07/2020).

BLIKSTEIN, Paulo. **Leitura crítica: BNCC de Ciências** – volume 3. Parecer N°8 de Ciências – relatórios analíticos. Fevereiro de 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-nalíticos/Parecer_8_CI_Paulo_Blikstein.pdf. Acesso em 7 de agosto de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1997.

CASTRO, Iná de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? Em: Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, p. 87-100, 2014 ISSN 2237-3071

CASTROGIOVANNI, A. C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (orgs.). **Geografia em sala de aula:** prática e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ AGB, 2003, p. 31 - 48.
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/publico/TESE_MARIA_LUIZA_SARDINHA_NOBREGA.pdf

DAMAZIO, Ademir et al. **O ENSINO DO CONCEITO DE NÚMERO**: A PROPOSTA DE DAVYDOV E AS PROPOSTAS EMPIRICAS, EDUCERE, 2011. https://educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/6295_3481.pdf
Damázio, A. e Almeida O. R.**Uma Abordagem Histórico-Cultural Dos ConceitosNuméricosCotidianos De Crianças Da Educação Infantil.** CONTRAPONTOS – Volume 9 nº 3 – pp. 65 - 78 - Itajaí, set/dez 2009.

DAVÍDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: **La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progresso, 1987. p. 143-155.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (**antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142. [ Links ]

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
GRUPO DE ESTUDOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA INFÂNCIA – GEPEAMI. **Matemática na infância**: fascículo correspondência um a um. Pirassununga: Prefeitura Municipal de Pirassununga/Secretaria de Educação, 2010.

IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. 4. ed. São Paulo, Globo, 1992.

IFRAH, George. **História Universal dos Algarismos**. Tomo I. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

KOPNIN (1978). In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola. 2017, p. 125-149.

KATUTA. Simone Carina Baroni1 Angela Massumi Katuta2 . OS DESAFIOSDA ESCOLAPÚBLICAPARANAENSE NAPERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Artigos, vol.1. 2014 . Governo do Estado do Paraná. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_geo_artigo_simone_carina_baroni.pdf

KATUTA, A. M. **O Ensino e aprendizagem das noções, habilidade e conceitos de orientação e localização geográficas**: algumas reflexões. Revista do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, v. 9, n. 01, p. 5-24, jan./jun. 2000.

LANNER de MOURA, A.R. **Medindo a sombra.** In. Apostila para a formação continuada de professores. São Paulo. 2004. Digitalizado.http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HmoDPWbDSQcJ:www.lite.fe.unicamp.br/papet/2002/fp255/t_sombra.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

LAZARETTI, L. M. E MELLO, M. A.**Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa.**Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 64-82, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i3.5149.

LOPES, C. E. **O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores.** Cad. CEDES [online]. 2008, vol.28, n.74, pp.57-73.https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a05.pdf

LOPES, Jader Jane Moreira & MELLO, Marisol Barenco de.**Cartografia com crianças, lógicas e autoria infantis**. Em: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: _____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992, p. 63-85.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas, SP : Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação contemporânea)p. 103.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Alínea, 2009.MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas, Autores Associados, 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** por uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Paretto e Haesbaert- Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008 e 2015

MELLO, S. A. Contribuições de Vygotsky para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.), **Vygotsky e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin. 2006.

MELLO, S. A. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, 25(1), 83-104. 2007. **Infância e Humanização**: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural.
https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371

MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. O conceito de organismo: uma introdução à epistemologia do conhecimento biológico na formação de graduandos de biologia. 2009. 254 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101994>

MORAES, *et al.* Silvia Pereira Gonzaga de. **A apropriação da Linguagem Matemática na Educação Infantil**; Orientações pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico / Paraná. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. – 2. Ed. – Curitiba: SEED/PR., 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf (Acesso em 06 de agosto de 2020).

MORETTI, Vanessa Dias*et al*. **Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** princípios e práticas pedagógicas / Vanessa Dias Moretti, Neusa Maria Marques de Souza – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, M. O. de. (Coord.). **Controle da variação de quantidades: atividades de ensino.** São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. O. **A atividade de ensino como unidade formadora**. In: Bolema, Rio Claro, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Alfragide: Gailivro, p.39-64, 2007.

MOURA, M. O et al (orgs.). **Atividades para o Ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica**: Estatística. UFG, USP, USP-RP. Vol. 1. São Paulo, USP, 2017. E-book. ISBN 978-85-85367-28-2. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/?post_type=labs&p=1295 >. Acesso em nov. 2019

MOURA, M. O. LOPES, A.R. L., ARAUJO, E. S. CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica.** 2017 e book. Vol II.

MOURA, M. O. LOPES, A.R. L., ARAUJO, E. S. CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica.** 2017 e book. Vol III.

MOURA, M. O. LOPES, A.R. L., ARAUJO, E. S. CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de matemática nos anos iniciais da Educação Básica.** 2017 e book. Vol.IV.

MOURA, M. O. (Org) **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural.** São
Paulo: Edições Loyola, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** - Ministério da Educação ;. – São Paulo :- Fundação Santillana, 2018.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na Educação Infantil**: a perspectiva de Vigostky, Leontiev e Elkonin. in MARTINS, L. M, DUARTE, N. e **MarsigliaAna Carolina Galvão.** Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**.** Cap. 9, P. 166, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher.A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos / Ana Carolina Galvão Marsiglia (org.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção memória da educação) Vários autores.

PASQUALINI, J. C.Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In:**Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana CampregherPasqualini,YaekoNakadakariTsuhako. – Bauru : Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.101-148. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

PANOSSIAN, M. L. e MOURA, M. O. **O objeto de ensino da álgebra: pesquisas, programas curriculares e a fala dos professores.** EMR-RS - ANO 17 - 2016 - número 17 - v.3 - p. 61 a 74.

PEREIRA, Adauto de Jesus. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de geometria no ciclo de alfabetização**. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/134365>.Acesso em 20/07/2020

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional Infantil. **Currículo Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente - SP** / Presidente Prudente: SME, CGP, DEI, 2016.

PURVES, W.K., SADAVA, D.; ORIANS, G.H.; HELLER H.C. **Vida** – a Ciência da Biologia. 6ª edição, Porto Alegre-RS: Artmed, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação.Referencia Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza. Porto Alegre, 2018, Volume 1. Disponível em http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf. Acesso em 7 de agosto de 2020.

ROSA, Júlia Manzinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo.** Tese de Doutorado. UNESP. Araraquara: 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/157252. Acesso em 3 de agosto de 2020.

SANTOS, Silvia Mara Marcos e PINEHEIRO, Siderlei Tarcizo. **Ciências Naturais.** Piraquara, 2011. Disponível em http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/CIENCIAS_NATURAIS[474].pdf. Acesso em 3 de agosto de 2020.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. Campinas. Editores associados, 2013.

SAVIANI. **Sobre a natureza e especificidade da educação.**Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519 acesso julho de 2020.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: espaço e tempo; razão e emoção. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas series iniciais:** o desafio da totalidade mundo. 2001. 155p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP.

STUDART, N. Prefácio. In: ARCE, A; SILVA, D.A.S.M. e VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil.** Campinas: Alínea, 2011.BIZZO, N. Ciências: Fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# SEÇÃO IV

## EDUCAÇÃO INFANTIL

## O EU, O OUTRO E O NÓS

# GT I – EU, O OUTRO E NÓS



**Dulcinéia Beirigo de Souza**



**Célia Regina da Silva**



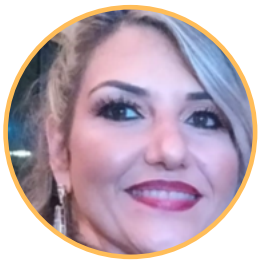
**Carolina da Silva Lopes**



**Gabriela Amorim Ferruzzi**



**Marta Cláudia Bravo Perucci**



**Gislaine Cardoso Afonso**

## 4.4. O EU, O OUTRO E O NÓS

**Grupo de Trabalho**[148]:

Carolina da Silva Lopes[149]
Célia Regina da Silva[150]
Denise Rodrigues Fazioni [151]
Dulcinéia Beirigo de Souza[152]
Gabriela Amorin Ferruzzi[153]
Gislaine Cristina Cardoso Afonso[154]
Maria Alessandra Oliveira Baptista[155]
Marta Cláudia Bravo Perucci[156]
Viviane Ap. Ferreira Favareto Cacheffo[157]

[148] Agradecimento especial à Ma. Jéssica Bispo Baptista (especialista), pela contribuição no processo inicial de concepção do texto deste GT em 2019.
[149] Professora de Educação Infantil, graduada em Pedagogia, mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/SP.
[150] Assessora especialista do GT a partir de 2020, doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/Ituiutaba.
[151] Orientadora Pedagógica, graduada em Pedagogia e Letras - (Faculdade de Presidente Prudente – UNIESP/SP. Especialista em Psicopedagogia.
[152] Coordenadora Pedagógica e coordenadora do GT, graduada em Pedagogia, mestra e doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/SP.
[153] Supervisora de Ensino, graduada em Pedagogia e Ciências Sociais; pós-graduada em Leitura e Produção de Texto pela Universidade do Oeste Paulista -UNOESTE/SP.
[154] Professora de Educação Infantil, graduada em Pedagogia, mestra e doutoranda em educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/SP
[155] Diretora de escola em 2019, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp/SP; graduada em Letras e mestre pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE/SP.
[156] Diretora de escola, graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE/SP.
[157] Professora de Educação Infantil em 2019, graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/SP.

Em consonância com o que propõe a *Base Nacional Comum Curricular* (2017) sobre a organização de propostas curriculares para a Educação Infantil, apresentamos diretrizes para um trabalho pedagógico fundamentado pela pedagogia histórico-crítica que contemplem conteúdos vinculados ao campo de experiência O EU, O OUTRO e O NÓS.

Os conhecimentos associados a esse campo de experiência estão diretamente relacionados ao processo de formulação de respostas para as perguntas: “quem sou eu?; qual é o meu lugar na humanidade?; e como as relações sociais vivenciadas concretamente afetam as condições subjetivas e objetivas de nossas vidas?”.

Por mais complexas que sejam as possibilidades de respostas para essas questões, cada um de nós tem algo a dizer sobre elas com base em conteúdos que foram (e continuam) se instituindo em nossa consciência desde o nascimento, a partir das atividades nas quais nos engajamos por meio das relações sociais vivenciadas cotidianamente.

Para contemplar o objeto de estudo, os eixos, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para a organização curricular do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil que compõe esse campo, enfatizamos as especificidades do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, aqui concebidas como sujeitos histórico-sociais que se constituem como indivíduos por meio das relações sociais nas quais se encontram inseridas.

Essa perspectiva tem como princípio a afirmação de que o lugar ocupado pela criança nas relações que ocorrem na família, na comunidade e na instituição escolar constitui o alicerce em que se fundam as bases de seu desenvolvimento, o qual não se efetiva por evolução linear, visto que se qualifica por meio da dinâmica que se dá entre as bases orgânicas e a interferência do meio cultural.

É a análise dos limites e das possibilidades presentes nas intervinculações entre o biológico e o cultural que nos permitirá compreender e efetivar a função da educação na constituição do sujeito histórico-social, isto é, a função de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 17).

Inicialmente, é preciso ter nítida a visão de que há muitos conteúdos neste campo de conhecimento que, embora neste documento sejam apresentados separadamente devido a uma necessidade didática, devem ser trabalhados de forma

integrada às noções/aos conteúdos presentes em todos os demais campos de experiência.

Desse modo, os processos de ensino e de aprendizagem relacionados a este campo se constituem no entremear do processo de conversão dos conteúdos trabalhados na escola em componentes da individualidade e sociabilidade de cada criança, constituindo-se ora como fundo ora como figura no ato de ensinar.

Nesse sentido, nossa grande tarefa, visando ao aprimoramento da prática educativa, é (res)significar conteúdos sobre o desenvolvimento humano e a vida em sociedade, compreendendo-os como processos indissociáveis que são construídos historicamente por meio da prática social.

Sendo assim, para o campo de experiência O EU, o OUTRO e o NÓS, identificamos como objeto do conhecimento **o processo de formação social da personalidade infantil**, enfatizando seu caráter processual e sua relação com a atividade da criança no cotidiano escolar, tal como proposto pela psicologia histórico-cultural.

Nessa perspectiva, o conceito de personalidade é apresentado como categoria teórica que possibilita ampliarmos a compreensão sobre como as atividades e as relações em que a criança se envolve e é envolvida, no cotidiano escolar, interferem na sua formação pessoal e influenciam o modo como ela vê a si mesma (o eu), vê os outros e vê o mundo (o nós).

Para que esta proposta curricular possa subsidiar um trabalho pedagógico voltado para a formação integral das crianças, torna-se necessário sistematizar o objeto de conhecimento que caracteriza esse campo, bem como os eixos que o estruturam, para que possamos selecionar objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos que possibilitem organizar intencionalmente a forma como as experiências vivenciadas no contexto escolar interferirão na formação pessoal dos educandos, conforme indicamos na concepção e objeto do campo a seguir.

### 4.4.1. Concepção E Objeto Do Campo De Experiência

Para compreendermos quais aspectos do desenvolvimento humano estão envolvidos nas experiências relacionadas ao campo do “O EU, O OUTRO e O NÓS”, é necessário elucidar as concepções que fundamentam nosso olhar para esse campo de experiência, como também o objeto de conhecimento relacionado aos aspectos do desenvolvimento infantil que são específicos desse campo.

A especificidade do campo em questão está associada ao fato de que as experiências que as crianças vivenciam desde o nascimento vão contribuir para que, aos poucos, elas compreendam quem são, quem é o outro e o que é a coletividade humana. Assim, forma-se o jeito de ser de cada criança e o modo como ela vai se relacionar com os outros e com a sociedade mais ampla.

Na perspectiva histórico-cultural, esse “jeito de ser” ao qual nos referimos no senso comum é representado pelo conceito de personalidade. Diante do exposto, apresentamos algumas questões norteadoras para delimitar o objeto do campo em questão: como se desenvolve a personalidade na infância?; e qual é o papel da educação escolar nesse processo e no desenvolvimento da subjetividade humana?

Antes de responder a tais questões, tendo em vista o predomínio de explicações espontaneístas e naturalizadoras sobre os determinantes da personalidade humana, historicamente arraigadas em nossa cultura, é importante resgatarmos a reflexão de que o termo personalidade pode nos remeter a processos exclusivamente singulares, individuais do comportamento humano.

Segundo Rego (2000, p. 108), diferentes concepções sobre a “origem e desenvolvimento das singularidades humanas” têm permeado o senso comum, nas explicações de professores e até mesmo na literatura sobre o assunto.

Esta pesquisadora destaca três explicações mais frequentes: aquelas que consideram “[...] a origem da constituição e das singularidades humanas está em fatores inatos (definidas por razões biológicas ou divinas, prontos ao nascer ou dados como potencialidade), internos, portanto, ao indivíduo”.

Outras afirmam que a origem das características individuais está exclusivamente nas influências do ambiente, uma vez que se deve a fatores externos ao indivíduo, este último seria apenas uma peça moldável aos eventos externos.

Há professores, uma maior parte, segundo Rego (2000, p.108), que explicam o “[...] comportamento humano [...] como [...] resultante da somatória de aspectos inatos e adquiridos [...]”[158]. De qualquer forma, de acordo com esta autora, essas

[158] Segundo esse grupo, o indivíduo nasce com algumas características (fatores, capacidades, inteligência, tipo de comportamento, caráter etc.) que somadas, ou justapostas às influências do meio (aqui entendido como: experiência de vida, origem cultural, social e familiar), podem se modificar. Sendo assim, não questionam a hipótese inatista de que existe uma essência humana "a priori, nem tampouco a ambientalista, pois valorizam as pressões que o indivíduo recebe da sociedade. Para esse grupo de educadores, o indivíduo é resultado de uma dupla determinação: de fatores inatos, portanto internos ao indivíduo, e das pressões do meio ambiente, externas ao sujeito. Na constituição das especificidades de cada ser humano o meio

explicações são restritas à formação do humano, pois minimizam ou supervalorizam o papel da escola na constituição das diferenças individuais, com a afirmação de um suposto determinismo biológico ou ambiental, atribuindo uma condição passiva ao sujeito no processo de formação de sua personalidade.

Entretanto, na perspectiva aqui adotada, o processo de formação da personalidade vincula-se ao processo de socialização dos elementos da cultura e sua internalização e apropriação pela criança, tornando-os componentes de sua individualidade por meio da atividade. De acordo com os estudiosos da psicologia histórico-cultural, a personalidade representa uma objetivação da individualidade, a sua expressão máxima. Ela é resultado da relação dinâmica/dialética do indivíduo com a sociedade. Assim,

> enquanto fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado e que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Enquanto fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em conseqüência desta atividade e que representam as condições internas e subjetivas (MARTINS, 2001, p. 78).

Dentro dessa perspectiva, a personalidade de cada indivíduo é construída a partir da atividade social e não pode ser definida meramente por vontades singulares do sujeito, nem tampouco por fatores genéticos, mas sim por meio das relações e situações estabelecidas ao seu redor cotidianamente, visto que:

> o desenvolvimento é um processo de formação da personalidade e este processo passa por uma série de gradações, estádios ou fases sucessivamente relacionadas entre si. As qualidades da inteligência ou do caráter da criança formam-se também durante a variada actividade quotidiana e na comunicação constante com as pessoas que a rodeiam (LIUBLINSKAIA, 1979, p.20).

Partindo da premissa de que a origem da personalidade se vincula às atividades por meio das quais a criança desenvolve suas percepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre a sociedade, fica evidente que as experiências que a criança vivencia em todos campos incidem sobre o processo de formação de sua personalidade.

Entretanto, o que realmente faz com que este seja objeto específico do

---

parece ser compreendido como tendo o papel reforçador, reformador ou modelador de comportamentos inatos" (REGO, 2000, p.102).

presente campo é o fato de que a formação das noções do “eu”, de “outro” e de “nós” na consciência da criança evolui cotidianamente e se manifesta como dimensões de sua personalidade em todas as interações que ela estabelece com o meio físico e social.

Isso resulta na necessidade de que esse aspecto da formação da criança seja alvo de ações intencionalmente voltadas para garantir a formação de determinadas qualidades pessoais alicerçadas em determinada visão sobre os outros e sobre as relações sociais.

Sendo assim, a intervenção do professor nos primeiros anos de vida requer uma intencionalidade formulada, predominantemente, por meio da influência de conteúdos de formação operacional, ou seja, aqueles que interferem indiretamente no desenvolvimento da criança como propõe Martins (2012, p. 95, grifos da autora):

> aos conteúdos de interferência indireta denominamos ***conteúdos de formação operacional*** que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e, nesse sentido, é que promoverão nelas o que chamamos de ***aprendizagem indireta***.

Nesse sentido, como pontuado na citação acima, as aprendizagens relacionadas à forma como a criança vai valorar a si mesma, aos outros e à sociedade também se constituem nas interações cotidianas por meio dos atos educativos a elas dirigidos nas mais diversas situações. Não se trata de preparar aulas específicas sobre o “eu” e o “outro”, mas sim de reconhecer que esses conteúdos estarão presentes, intrinsecamente, em todos os momentos.

Desse modo, a maneira como os adultos se referem a cada criança e ao grupo, cotidianamente, torna-se um fator interveniente no conhecimento que ela formula sobre si mesma e sobre os outros. Portanto, é fundamental que haja o direcionamento intencional dos adultos para que a criança forme uma visão positiva de si mesma e dos outros.

Martins (2012) ressalta que reconhecer a predominância dos conteúdos de formação operacional nos primeiros anos de vida não significa desconsiderar a necessidade de ensinar os conteúdos de formação teórica, isto é, aqueles relacionados às áreas do saber científico que devem ser transmitidos às crianças diretamente sob a forma de saberes escolares desde o berçário.

Neste campo de experiência, tais conteúdos tornam-se mais evidentes no que diz respeito aos conhecimentos sobre a sociedade e as relações sociais que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo, os quais se associam aos conhecimentos sistematizados como conteúdo das áreas de história, filosofia, ciências sociais etc., cuja apropriação incide na forma como a criança compreende a si mesma e as relações sociais, interferindo no processo de formação de sua personalidade.

Ao tomarmos a personalidade como objeto do campo O EU, O OUTRO e O NÓS, é necessário evidenciar que esses três aspectos da constituição humana estão contidos na dinâmica de manifestação da personalidade. Para isso, sem abandonar os pressupostos da perspectiva histórico-crítica, optamos por dialogar com a terminologia já difundida nas produções voltadas a orientar a formulação de currículos na Educação infantil, associando os termos identidade, alteridade e coletividade aos três componentes do campo e tomando-os como dimensões da dinâmica por meio da qual a personalidade se manifesta e se edifica.

Assim, tendo em vista o ser humano e sua existência em sociedade, bem como o papel da educação para a compreensão do mundo e de si, desde à Educação Infantil, e buscando atender preocupações didáticas com relação ao aprofundamento teórico sobre a dinâmica que caracteriza o objeto proposto, utilizamos os conceitos de identidade, alteridade e coletividade, apontando-os como componentes do **processo de formação social da personalidade,** conforme ilustração abaixo:

Figura 1: Processo de formação social da personalidade




Fonte: Elaborada pelas organizadoras deste documento (2020).

A figura 1 ilustra a inter-relação entre o **eu/identidade**, **o outro/alteridade** e o **nós/coletividade**. Essas três dimensões são indissociáveis e interagem dinamicamente na formação e na expressão da personalidade, de modo que cada uma delas se constitui por meio da outra. Isso significa que somente no coletivo se pode identificar as semelhanças e diferenças, a partir das quais o indivíduo passa a se perceber como ser único e irrepetível e passa a compreender o mundo em que vive.

Ainda que esses conceitos tenham evoluído a partir de fundamentos epistemológicos diferentes em relação àqueles que fundamentam a pedagogia histórico- crítica, evidenciamos os avanços que tais conceitos representam no que se refere à superação das visões inatistas que predominam nas formas de explicar a personalidade humana, sem deixar de apontar a superação dos limites que cada conceito revela em relação a uma análise histórico-cultural do fenômeno representado por ele.

A **identidade** está relacionada ao processo de **constituição do eu** e é fruto de uma construção permanente, pois, na medida em que se relaciona, o ser humano se forma e transforma, apropriando-se da sua humanidade. Para Lara Junior e Lara (2017, p.2), a compreensão do termo identidade foi ressignificada criticamente por Ciampa (apud LARA JUNIOR; LARA, 2017) no movimento dialético: “identidade-metamorfose-emancipação”.

Nesse sentido, dialeticamente, devemos abordar a identidade em seu significado duplo, isto é, “[...] permanência e metamorfose, sendo importante manter estes dois sentidos para o termo, a fim de que o homem possa ser compreendido como um ser capaz de atuar, de refletir e de se emocionar, transformando a si mesmo e o contexto no qual se encontra” (MAHEIRIE, 2002, p. 39).

Tal perspectiva contribui para superarmos visões inatistas na medida em que enfatiza e valoriza a transitoriedade das características individuais, bem como a condicionalidade dessas ao contexto em que o indivíduo se encontra. Dessa maneira, a construção da identidade do ser humano não pode ser definida como se fosse inata, própria daquele sujeito, pois essa constituição dependerá das relações estabelecidas por ele ao longo de sua formação, de forma situada espaço e temporalmente.

Entretanto, numa perspectiva histórico-cultural, torna-se fundamental compreender, também, os fatores sociais que sustentam os aspectos permanentes da identidade, bem como qualificar esses aspectos de modo a identificar quais o professor deve incentivar para ampliar seus efeitos na formação da consciência sobre

si e quais devem ser desestimulados por se associarem a tendências limitadoras do desenvolvimento da compreensão da criança sobre si mesma e sobre seu papel nas relações com os outros.

Tomaz Tadeu da Silva (2009b) destaca o papel da **linguagem** na constituição da identidade. Para o autor, seu papel é fundamental visto que, em suas multiplicidades**,** surge aqui como mediadora da diferença e da identidade - no processo de produção e legitimação da identidade/igualdade-diferença. Na perspectiva de Silva, podemos também compreender a identidade e a diferença como um "[...] resultado de atos de criação linguística".

> Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais (SILVA, T. T. 2009b, p.76, grifos do autor).

Para articularmos as ideias do autor aos pressupostos histórico-culturais, é necessário ressaltar que tais atos de criação linguística se manifestam em situações concretas de atividades nas quais a criança atua ao interagir com as demais crianças e com os adultos. Essas situações possuem dimensões subjetivas e objetivas que não podem ser dissociadas e que a ênfase na linguagem, se restrita a palavras manifestas na imediaticidade das interações, é insuficiente para que possamos nos atentar a todos os fatores situacionais que interferem na formação da percepção da criança sobre si mesma.

Portanto, a linguagem deve estar coerente com as atitudes adotadas. Não adianta dizer para a criança que ela é bonita e a receber com uma atitude fria ou até mesmo hostil, ou adotar, regularmente, atitudes acolhedoras com as mesmas crianças e demonstrar impaciência com outras frequentemente.

Por fim, destacamos como fundamento do conceito de identidade, integrante de sua natureza, o par d**iferença e igualdade**, expresso no "[...] movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, vamos fazendo parte e, assim, cada sujeito contém 'uma infinitude de humanidade'" (MAHEIRIE, 2002, p. 39, grifos nossos). Assim, não podemos deixar de destacar que a identidade deve ser compreendida a partir de sua negação, representada pela **diferença,** de modo que identidade/diferença são como faces de uma mesma moeda, integradas dialeticamente - histórico-socialmente produzidas por meio de

discursos elaborados a partir das condições concretas de vida de cada indivíduo, os quais, muitas vezes, legitimam relações excludentes de poder.

Como citamos, Tomaz Tadeu da Silva (2009 b) pontua que identidade e diferença envolvem sistemas representacionais mediados pela **linguagem**, pelos sentidos produzidos nas relações com o mundo físico e social. Dessa forma, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido.

Por isso, é importante que, ao pensarmos em identidade para organização do nosso trabalho pedagógico, busquemos compreendê-la em sua natureza mutável, híbrida, inacabada, para que possamos identificar e combater narrativas excludentes e naturalizadoras presentes nas relações sociais concretas a partir das quais emergem elementos de identidade e de diferenciação entre os indivíduos.

Deste modo, a **identidade** no seu movimento de construção e afirmação permanente tem na **alteridade** sua referência. Nas palavras de Tomás Tadeu Silva (2009b, p.106), "[...] aquilo que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do outro". Portanto, a alteridade é fundamental no desenvolvimento psíquico, dando-se num processo gradual de diferenciação, marcada pela oposição, negação e afirmação do "eu", desde o início da vida, na relação intersubjetiva.

Na perspectiva histórico-social, a **alteridade** está relacionada com o reconhecimento da **diversidade histórico-cultural**, representando a presença e a influência do outro no sujeito, como "um verdadeiro par dialético" (BASTOS, 2014, p.64). Assim, a percepção da **alteridade** é fundamental no processo de individualização, "[...] a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura" (ZANELLA, 2005, p. 102).

> *"A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)" (SILVA, 2000a, p. 79).*

Nesse processo, a **empatia** é um fundamento para ver o humano no outro, como sujeito de experiência e não como objeto. Mas, para que haja empatia, é importante que, diante do **outro,** o **eu** se identifique com as semelhanças e valore[159]

[159] O verbo valorar diz respeito ao ato de enaltecer, apreciar.

positivamente a existência de diferenças, colocando-se de forma aberta e acolhedora diante da diferença que ele representa, de modo a viver uma experiência intersubjetiva para que assim, a partir do outro, possa compreender a si próprio.

Esse outro, segundo Thomas Tadeu da Silva (2009, p. 97), "[...] é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente".

Entretanto, a manifestação de atitudes empáticas não se dá naturalmente, pois é fruto de um processo formativo cujos pequenos atos de empatia tenham sido demonstrados, induzidos e incentivados regularmente.

Visto que os limites impostos pela condição de desenvolvimento em que a criança se encontra inicialmente restringem o comportamento infantil a atos centrados na satisfação de suas necessidades individuais imediatas, fica evidente a necessidade do direcionamento intencional dos professores de modo a estimular o desenvolvimento da empatia como característica individual. Isso não somente inibe atos manifestos pela criança que, de algum modo, venham a causar danos ao outro ou ao grupo, como também demonstra e estimula atos motivados pela busca em proporcionar sensações prazerosas para si e para os demais.

> "Para Vygotsky, o outro é também a referência do sujeito. Esse outro apresenta e representa muitos e diversos "outros": o Outro presente, o ausente, o simbólico, o consciente, o inconsciente, o afetivo, o semiótico, o corpóreo, o outro eu" (MOLON, 2011, p.620*).*

Como vimos, o outro (sujeitos e cultura) é peça fundamental para a construção da identidade, já que é na relação de interdependência social que o sujeito aprofunda suas vivências. A função do outro na constituição do indivíduo é a de questionar, confirmar ou resistir às possibilidades dadas para a constituição do eu. É dessa percepção do outro e da diferença que ele representa, que nasce a percepção da coletividade, essência da noção de sociedade.

A **coletividade** está relacionada à formação da ideia presente na expressão **"nós"** que carrega os significados socioculturais, historicamente produzidos, os quais se materializam nas expressões culturais dos grupos sociais em que nos inserimos desde o nascimento. Por isso, o grupo é um fenômeno social fundamental como mediador de aprendizagens dos conteúdos sociais os quais interferem no desenvolvimento da personalidade de cada um de seus membros.

As regras que, inevitavelmente, permeiam as atitudes a serem adotadas pelos indivíduos nas vivências grupais são responsáveis por regular e controlar a ação do sujeito perante ao outro, possibilitando a construção de sua imagem exterior, no

processo de “ [...] diferenciação eu-outro, que vai se refinando ao longo da vida (BASTOS, 2014, p.50)”.

Para Bastos (2014), o sujeito no processo grupal se reconhece ao mesmo tempo como sujeito e objeto, tomando consciência de si, passando a compreender “[...] diferentes situações de sua vida, podendo melhor distingui-las e classificá-las” (BASTOS, 2014, p.50). Ainda, segundo esta autora, é por meio dos grupos que a criança pode conhecer os valores vigentes, reconhecer seus próprios sentimentos e possibilidades, qualificando o processo de autorregulação nas interações imediatas, bem como formulando noções de valores e sentimentos que envolvem a importância do trabalho coletivo e da vida em sociedade.

Nesse complexo processo de identificação e diferenciação, iniciado na infância, é dado um grande destaque à família e à escola como primeiros grupos sociais nos quais a criança vivencia situações que se tornam referências socioafetivas. A família, como primeiro grupo social, possibilita as primeiras experiências de diferenciação eu-outro e de fortalecimento da identidade. Já a escola, enquanto grupo social mais amplo do que a família, é o espaço de diversidade que possibilita experiências de relações grupais, convivência com regras diferenciadas, “exigindo” que o sujeito regule sua ação e o seu controle perante o grupo, construindo uma autoimagem diferente - “o eu dentro do grupo” (BASTOS, 2014).

Nesse sentido, as experiências vivenciadas na escola incidem no desenvolvimento da personalidade das crianças por ser um espaço de relações grupais que são, ao mesmo tempo, conflituosas (críticas) e emancipatórias na medida em que contribuem para desencadear e desenvolver, paulatinamente, mecanismos de autorregulação da conduta. Tais relações são permeadas pelo reconhecimento e pelo questionamento do que é diverso/diferente e exigem de professores um direcionamento intencional numa perspectiva de garantir valores que beneficiam interesses coletivo-democráticos.

Em síntese, buscamos aprofundar conhecimentos sobre o processo de formação social da personalidade, esmiuçando elementos que compõem sua dinamicidade por meio do diálogo com os conceitos de identidade, alteridade e coletividade.

A seguir, apresentaremos os eixos estruturantes que devem permear/nortear o trabalho pedagógico na escola, tendo como finalidade o desenvolvimento dialético das noções do “eu, do outro e do nós”. A ênfase está na **qualidade das relações**

**sociais** vivenciadas na escola como potencializadoras desse desenvolvimento **e no desenvolvimento da percepção de que somos seres histórico culturalmente situados,** uma vez que precisamos nos apropriar desta história que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Ressaltamos que essa história se produz no tempo presente e vivido e é também decorrente de um tempo passado. Assim sendo, devemos perceber que as ações do homem podem ou não intervir na produção de uma sociedade melhor para todos.

### 4.4.2. Eixos De Conhecimento

Para organizar o trabalho educativo a ser desenvolvido com relação a este campo de experiência, apresentamos os eixos de conhecimentos estruturantes que possibilitam visualizar com mais propriedade a abordagem dos conteúdos a serem ensinados sobre o "eu, o outro e o nós" no processo de formação social da personalidade - como sujeito histórico. São eles: **constituição do eu, diversidade histórico-social e valores e sentimentos.**

Na descrição e análise de cada eixo, procuramos enfatizar os conteúdos e objetivos imbricados nas relações sociais estabelecidas com a criança nos três períodos do desenvolvimento - marcados pela comunicação emocional direta; pelo período objetal manipulatório e pelo jogos de papéis - que compõem a educação infantil, tendo em vista a promoção da humanização do sujeito numa abordagem histórica e dialética.

Cabe, portanto, uma explanação geral sobre as características de cada um desses períodos na sua relação com a especificidade do campo de experiência o eu, o outro e o nós.

No primeiro ano de vida, conforme apresentado no texto que dá início a esse documento, é preciso reconhecer a **comunicação emocional direta como atividade-guia** das primeiras interações da criança com seu entorno, principalmente com os adultos ao apresentar o mundo ao bebê, enriquecendo suas possibilidades de diferenciar-se do externo.

Nesse período do desenvolvimento, destacamos que é função dos profissionais que atuam na escola significar as manifestações das crianças, as expressões corporais e gestuais, observar e identificar suas reações, conhecer suas preferências e organizar vivências em que a criança pode se manifestar integralmente, promovendo práticas intencionalmente voltadas para conduzir os processos de

construção do “eu” e do “outro” na consciência da criança.

A metodologia escolhida pelo professor para o trabalho nos agrupamentos que tem por **atividade-guia a atividade objetal-manipulatória** deve instigar a criança de modo a propiciar sua aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, por meio das interações e da manipulação de diferentes materiais, organizando, de forma objetiva e intencional, um amplo repertório subsidiado por uma linguagem adequada, para o ensino das funções que tem cada objeto, seus significados, bem como suas possibilidades de uso.

Na idade pré-escolar, a brincadeira se destaca. O brincar se torna uma atividade fundamental, sobretudo, porque propicia, entre outras experiências, o enriquecimento da **atividade-guia** desse período que são **jogos de papéis**. Isso indica que os professores devem valorizar as brincadeiras do tipo “faz de conta” que, por sua vez, não podem ser tratadas de maneira secundária. Essas brincadeiras não devem ocorrer somente em momentos convenientes para dar andamento à rotina, como em um momento de “brincadeira livre”, no qual a observação e a intervenção intencional do professor são vistas como dispensáveis. Na brincadeira, a criança “[...] tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006, p. 121).

Notemos que, durante a Educação Infantil, a criança vivenciará os três períodos do desenvolvimento descritos acima. Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com Vigotski (1996), o desenvolvimento é marcado pela alternância entre períodos estáveis e períodos de instabilidade, denominados como “crise”, cujas formas típicas de reação que caracterizavam o período anterior estão enfraquecendo e as novas formas de conduta ainda não se estabilizaram.

Assim, nos períodos estáveis, percebemos pequenas mudanças na personalidade infantil que vão se acumulando e se manifestam, intensamente, nos momentos de transição de uma atividade-guia para a outra, tendo em vista que “nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo relativamente curto, culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio” (PASQUALINI, 2009, p. 36).

Cabe ressaltarmos que a denominação “crise”, associada à transição entre os períodos de estabilidade, pode remeter à ideia da ocorrência de eventos psicológicos

exclusivamente individuais. Entretanto, não é esse sentido atribuído ao termo na psicologia histórico-cultural, pois, trata-se de uma expressão usada para designar a existência de alterações significativas em curso e evidenciar a necessidade de que as relações estabelecidas com a criança se alterem para atender às novas necessidades, como também abarcar as novas capacidades em evolução.

Para que possamos compreender melhor, em cada eixo, as forças motrizes que impulsionam essas mudanças, é necessário abordarmos o papel da transição entre os períodos e sua relação com a situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Ao analisar a evolução do desenvolvimento psicológico ao longo da vida, Vygotski (1996) pondera que a mudança de atividade-guia caracteriza o surgimento de uma nova forma do indivíduo se relacionar com a realidade, requerendo que as relações e o tratamento dado à criança se alterem em função de suas novas capacidades e necessidades.

Assim, a evolução do desenvolvimento psicológico revela momentos de estabilidade em que um tipo de atividade se consolida como aquela que impulsiona saltos qualitativos no psiquismo (atividade-guia). Já em momentos de transição em que a atividade-guia anteriormente consolidada está dando lugar a um novo tipo de atividade que, apesar de ainda não estar totalmente consolidada, passa, gradativamente, a exercer a função da atividade-guia anterior.

Desta forma, verificamos que o desenvolvimento infantil pode ser compreendido pelo movimento dialético que provoca a transformação da quantidade em qualidade, ou seja, o acúmulo de aprendizagens de cada criança promove saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico infantil. Acrescentamos ainda que esses saltos qualitativos se dão em determinadas situações concretas de vida, vivenciadas de modo singular por cada criança. Para Vygotski (1996), a análise da situação social de desenvolvimento envolve compreender os nexos entre a situação concreta na qual criança se encontra e os processos psicológicos por meio dos quais a criança internaliza determinada situação.

Desse modo, não é possível que duas crianças diferentes vivenciem a mesma situação social de desenvolvimento, mesmo que estejam submetidas a condições objetivas semelhantes, pois os efeitos que essas condições vão provocar no desenvolvimento de cada uma delas está relacionado a fatores como: o momento do desenvolvimento em que cada uma se encontra e o papel atribuído a cada uma por

meio das relações em que estão inseridas entre outros. Tanto a instabilidade dos períodos de transição como a situação social de desenvolvimento devem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico.

Essa breve apresentação sobre a periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural nos possibilita evidenciar elementos da dinâmica de manifestação dos conteúdos que são específicos desse campo de experiência em cada um dos três eixos apresentados a seguir.

#### 4.4.2.1 A Constituição do eu

Neste eixo, abordaremos os conteúdos vinculados ao processo de formação social da personalidade do sujeito em desenvolvimento no que diz respeito à constituição de sua identidade/ seu conhecimento de si a partir da sua inserção numa realidade sociocultural, considerando como linha condutora as atividades guias dos períodos do desenvolvimento.

A percepção de si como parte desse processo envolve e ocorre pela construção de noções progressivas: da percepção corporal; do cuidado de si/autocuidado; da afetividade (sensações/emoções); da autonomia; da autoimagem; da autoestima; da alteridade; do autoconceito.

Essas noções se constituem nos processos grupais nos quais o indivíduo estabelece relação com a cultura e com o outro, cujos conteúdos são convertidos em componentes da sua individualidade.

Considerando que, para Vigotski (2000, p. 33), o homem configura-se como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”, ou seja, que o comportamento do ser humano não é determinado por elementos biológicos, mas a partir do contexto cultural e social em que está inserido, entendemos que o desenvolvimento da consciência sobre si que leva à constituição do eu infantil depende das condições reais de vida de cada criança, mediadas pela qualidade das relações sociais a ela disponibilizadas nas atividades cotidianas.

Assim, como nos mostra a teoria histórico-cultural, o processo de desenvolvimento ao nascer é desencadeado pela necessidade de **comunicação direta,** marcada pela imersão na atividade conjunta e organizada pelo adulto, que possibilita a complexificação de seus processos psíquicos, amparando a totalidade de sua formação (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 106).

Já no primeiro dia de vida, o bebê estabelece uma relação com o adulto

responsável, para satisfazer suas necessidades orgânicas, tais como alimentação, higiene e outros cuidados necessários para garantia de sua sobrevivência, mas insuficientes para a constituição do eu.

Para Mukhina (1996, p.81), o “[...] desejo de comunicação com o adulto é a primeira necessidade social da criança”. O adulto é o responsável por apresentar o mundo externo à criança por meio de sua face, tonalidade de voz e toque, suprindo as necessidades elementares infantis e produzindo outras.

Um dos motivadores da relação adulto-bebê pode ser o choro (primeira expressão emocional infantil) que pode revelar dor, sono, fome e incômodos. Portanto, as primeiras relações sociais são promovidas pela **comunicação emocional** cuja função é expressar as particularidades e necessidades do sujeito no processo de humanização, permitindo que o bebê descubra o outro e o entorno no qual está inserido, começando, assim, a conhecer a si próprio (LIMA, 2018).

A articulação entre essas duas dimensões da interação do bebê com os adultos constitui a **comunicação emocional direta** que se manifesta por meio de gestos, sons e conquistas motoras como sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, andar etc. Essa forma de manifestação é singular e já aponta indícios de tendências iniciais da personalidade infantil.

Nesse período, o bebê necessita de um ambiente que enriqueça suas práticas sociais com a apresentação de objetos da cultura local e geral, bem como das demais crianças e dos adultos pertencentes ao seu círculo de convivência.

Já nesse momento é fundamental vivenciar interações que favoreçam o desenvolvimento da sua autonomia tanto quanto for possível, contribuindo para a construção de sua identidade, a formação da autoestima e sua constituição como sujeito.

Se a relação com o outro e a comunicação emocional direta são predominantes no primeiro ano de vida, na **primeira infância,** o interesse prioritário se modifica para os objetos e instrumentos instituindo como atividade-guia a **atividade objetal manipulatória**. Como vimos, os períodos de transição do lugar que a criança ocupa nas relações são fundamentais para o trabalho formativo a ser desenvolvido em relação aos conteúdos desse campo de experiência.

No que se refere a esse eixo, a mudança de centralidade do interesse da criança das trocas emocionais com os adultos para as propriedades dos objetos demanda alterações na forma como essa criança vinha sendo tratada até então.

Trata-se de um momento crítico quando os adultos que se relacionam com a criança que está concluindo seu primeiro ano de vida precisam incorporar nas interações cotidianas as novas capacidades que a criança busca manifestar, de modo a desafiá-la tanto quanto possível, sem deixar de auxiliá-la nas atividades para as quais ela ainda não tem autonomia.

Durante esse período, ocorrem novas e grandes conquistas: o andar ereto, a ampliação das possibilidades de manipulação objetal devido ao avanço dos domínios motores, o domínio da linguagem entre outras possibilidades.

Ao intensificar a exploração das propriedades dos objetos, a criança vai se diferenciando desses objetos e das outras pessoas. Por isso, acirram-se as disputas por objetos e a necessidade de manifestar impulsos desencadeados pela interação com esses objetos (apertar, jogar, puxar, rasgar, quebrar etc.).

Ressaltamos que a função do objeto não se revela pela simples manipulação, cabendo ao adulto desvendá-la com mediação da linguagem.

Além disso, ao mesmo tempo que a criança assimila a utilidade, ela aprende as regras do comportamento social e o significado dos objetos, sendo capaz de comunicar, expressar e garantir o intercâmbio social. Logo, é conhecendo os objetos, relacionando-se com o mundo externo e com os demais sujeitos, que a criança compara, imita e distancia-se do vivido para avançar no processo de constituir-se como sujeito.

Entre o segundo e o terceiro ano de vida, o interesse pelos objetos evolui para a capacidade de imitar o uso social desses objetos, instalando um novo período de transição denominado “crise dos 3 anos”. (MUKHINA, 1995, p. 104). Compreender como se dá essa transição, em especial, é fundamental para que os professores possam organizar o trabalho pedagógico, uma vez que esse período representa uma grande evolução no desenvolvimento da personalidade, demarcando a afirmação do EU, primeiro salto na consciência da criança sobre si mesma, apoiada na negação do outro.

Por isso, a manifestação do “eu” nesse momento pode se dar por comportamentos opositivos (birras, gritos, se negar a obedecer) ao que é estabelecido pelo adulto. As novas formas da criança conceber o mundo, aliadas ao distanciamento e à comparação com as demais pessoas, podem ocasionar a “crise dos 3 anos”, elemento fundamental para a formação da personalidade e modificação dos interesses infantis.

Destacamos aqui que os comportamentos de oposição, típicos dos momentos críticos, tradicionalmente interpretados pelo adulto como uma suposta indisciplina ou transtorno comportamental desafiador, nada mais é do que expressão do desenvolvimento em andamento, fruto de conflitos intersubjetivos instaurados pela tentativa de apropriação/incorporação do mundo externo que resultará na superação de modos de sentir (-se), de agir e de afirmação do “eu” – da personalidade/da identidade .

A partir dos quatro anos, aproximadamente, na idade pré-escolar, a criança já não se satisfaz em conhecer e manipular os objetos, ela precisa apropriar-se do mundo humano do qual faz parte, representando aquilo que os adultos fazem por meio dos **jogos de papéis**.

A manipulação dos objetos é superada pela ação lúdica sintetizada. Então, a ação lúdica protagonizada e o uso social dos objetos e instrumentos contribuem para ampliar o repertório das brincadeiras pautadas nas práticas sociais de encenação da vida cotidiana adulta (ELKONIN, 1998).

Essa transição do modo de brincar tem como característica a contradição, tendo em vista que as crianças possuem os mesmos brinquedos do período anterior e realizam as mesmas ações, porém tudo isso agora está dentro de um novo significado social, em que a criança representa as responsabilidades que são dos adultos e brincam de reproduzir as relações humanas (LAZARETTI, 2016).

Desta forma, é intervindo intencionalmente para ampliar os argumentos das brincadeiras e jogos de papéis das crianças que o processo educativo promoverá a constituição do “eu”, garantindo, pois, a valorização do outro e valorando positivamente a diversidade, tomando-a como elemento constitutivo do sujeito, já que a noção do “eu” se dá por múltiplas identidades (gênero, etnia, classe, profissão, deficiências etc.).

Nesse contexto de respeito e valorização das diferenças entre os indivíduos, são inseridas as diversas possibilidades de deficiências físicas e sensoriais que devem ser consideradas como parte da diversidade humana, tanto no que diz respeito à constituição do “eu” para as crianças com deficiência, quanto no que se refere à constituição da noção de “outro” para o grupo de crianças com as quais as crianças com deficiência convivem.

Outra questão importante durante todo o processo de constituição da personalidade é a forma de lidar com **as emoções das crianças**, que pode se tornar um grande desafio, já que as emoções estão no centro das manifestações dos bebês. Henri Wallon (1978) trouxe grandes contribuições nesse sentido ao apontar que uma das características da emoção é o seu **contágio**, que, por sua vez, pode ocorrer tanto na interação entre as crianças como com o professor. O contágio[160] é capaz de mobilizar o outro. Geralmente, a pessoa afetada busca suprir suas necessidades. Foi isso que ao longo do tempo possibilitou a sobrevivência humana no início da vida.

No entanto, no espaço escolar, é importante que o professor esteja atento, pois se deixar contagiar pela emoção da criança pode trazer sérios prejuízos ao processo pedagógico. Como adulto da relação, espera-se que o professor consiga agir de forma racionalizada diante das manifestações afetivas da criança, para que não se torne vulnerável a elas, alimentando o conflito gerado e deixando de exercer seu papel de educador das emoções.

Não pretendemos defender aqui que se deve

> [...] buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 42).

Neste eixo, o corpo e o outro são fundamentais no desenvolvimento da identidade, visto que ela é construída **por meio** do corpo e **na convivência** com o outro, tornando-se necessário nos aprofundarmos no papel da diversidade histórico-cultural no processo de formação social da personalidade, levando em consideração a premissa de que:

---

[160] Segundo Pinto (1993, p. 42):
"É preciso lembrar que, nas origens da vida humana, é da expressão dos estados fisiológicos, logo a seguir emocionais, e da sua ressonância no ambiente humano, que depende a sobrevivência do bebê, prolongadamente incapaz de atender-se por si mesmo. Não é uma disfunção o fato de ser tão perturbador o efeito da expressão da emoção de outrem: este seu caráter contagioso, epidêmico, que persiste ao longo da vida adulta, remete constantemente à sua função original.
O bebê é um ser basicamente emocional: sê-lo-á também a criança durante todo o longo período em que a sua imperícia exigir relações mediadas com o ambiente físico e, por conseguinte, a capacidade de mobilizar o outro. Daí o fato de que a relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio.
A associação entre emoção e inabilidade pessoal permanece como outro resíduo da sua gênese, ao longo da vida adulta: cada situação nova, difícil, para a qual se esteja despreparado, tenderá a elevar de novo o tônus emocional.A emoção é diretamente proporcional ao grau de imperícia, diria Wallon."

> é praticamente impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de uma determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos culturais. A constatação da singularidade humana, observável inclusive pelo senso comum, levanta o problema dessas diferenças (REGO, 2000, p.96).

Segundo Rego (2000), as diferenças individuais e suas relações com a cultura têm sido historicamente recorrentes objetos de problematização das ciências sociais, enfoque este que daremos no eixo a seguir.

#### 4.4.2.2 Diversidade Histórico-Cultural

Como afirmamos no decorrer do texto, a criança enquanto sujeito histórico-social está imersa nas relações sociais, sendo necessário situá-la historicamente, buscando revelar que a individualidade não se constitui a partir de si mesmo, mas por meio do contato com a diversidade, proporcionado somente pelas relações com os outros e a cultura.

Os conteúdos a serem ensinados, neste eixo, têm como preocupação e foco a percepção, o reconhecimento e a valorização da diversidade histórico-cultural, mediada pela linguagem (o verbalizado; as imagens/símbolos; a organização do ambiente; os hábitos, as tradições etc.), e as interações sociais vividas na escola entre adultos-criança, criança-criança e, até mesmo, adulto-adulto.

Desse modo, tal como no processo de constituição do “eu”, a forma de acolhimento, as interações afetivas, os comportamentos expressos pelos adultos em olhares, gestos e palavras que demonstram entusiasmo, omissões, reprovação ou indiferença, configuram-se em modelos cujo conteúdo ensina à criança sobre como identificar/valorar a si e aos outros e como devem ser as relações sociais que se dão na escola e fora dela.

Associado ao ensino da diversidade histórico-cultural, está o ensino das noções históricas, geográficas, filosóficas que desenvolvem as capacidades de perceber, questionar, investigar, comparar e analisar a origem e as transformações de fatos, fenômenos, comportamentos, narrativas, imagens.

Esses saberes darão às crianças as possibilidades de compreender a diversidade (como produto e produção das relações humanas ao longo da história). Uma das formas a partir das quais a diversidade histórico-cultural tem sido apresentada às crianças é pelo desenvolvimento de atividades vinculadas ao calendário de datas comemorativas.

Em muitas ocasiões, é adotada a prática de estabelecer situações de aprendizagem usando essas datas como um pretexto de ensino, desvinculado da sua representação dos significados sócio-culturais no espaço e no tempo, reduzindo e reproduzindo o evento comemorativo na perspectiva comercial alienante.

Tais práticas foram introduzidas na Educação Infantil desde o momento em que o atendimento oferecido por essas instituições tinha um cunho, fundamentalmente, assistencialista.

Nesse período, essas atividades cumpriam a função de nortear a organização dos principais conteúdos da cultura a serem apresentados para as crianças, esvaziando-os de sua função desenvolvente, entretendo-as com a produção dos materiais comemorativos e enriquecendo os vínculos com as famílias por meio do compartilhamento desses materiais e pela interação família-escola propiciada pelas festas vinculada a estas datas.

Atualmente, o trabalho com conteúdos históricos-culturais, por meio de atividades relacionadas às datas comemorativas, fazendo lembrancinhas e apresentações, ainda é uma realidade muito comum nessa etapa da educação básica. Porém, é preciso refletir sobre o risco de que o processo de organização desses eventos venha a assumir a centralidade do trabalho a ser desenvolvido no cotidiano escolar (como ilustrado na figura).

Isso pode ocorrer pelo fato de que essas atividades podem não cumprir o papel principal da escola no que se refere à socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e, portanto, não devem ser a base das atividades cotidianas. (SAVIANI, apud SILVA, C.R. 2019;).

Não podemos, contudo, descartar pura e simplesmente a presença das datas comemorativas no que tange aos conhecimentos da história mediatizados nas proposições de tradições e rituais que envolvem os alunos, no seu cotidiano fora da escola (assédio das mídias e de outros espaços de socialização), como bem ilustrada na figura abaixo:

Figura 2: O Maternal: o programa (1979)




TONUCCI, Francisco. O maternal: o programa (1979). **Com os olhos de Criança.** 1988, p.139

Mas é necessário ressaltar que cabe ao professor abordar esses eventos de forma problematizada, planejada e questionar a efetividade destas datas para o ensino. É preciso ter ciência se eles são necessários à periodização das idades com as quais o professor está trabalhando, considerando ainda sua relevância de compreensão por parte dos pequenos e para o desenvolvimento de sua consciência, bem como a importância na formação de sua identidade e aprendizagem do fato histórico.

De outro modo, defendemos que a **diversidade histórico-cultural** envolve os aspectos que representam as diferenças culturais presentes na linguagem, nas tradições, na culinária, na religião, nos costumes, no modelo de organização familiar, na política entre outras características próprias de um grupo de seres humanos.

Logo, a diversidade refere- se a diferentes modos de reprodução e configuração da vida social expressos, produzidos ao longo do tempo, historicamente, nas diferenças identificadas nas pessoas por suas etnias, raças, gêneros, ou deficiência entre outras, que, por sua vez, são constituídas nas relações sociais e na percepção que há sobre todas elas.

A Educação Infantil torna-se o espaço privilegiado para lidar com a diversidade histórico-cultural, com as diferenças individuais e culturais, para valorizar e combater situações de desigualdade e exclusão de pessoas, sejam as com deficiência, as negras, os indígenas, os imigrantes, os pobres etc., isto é, seja qual for a diferença existente.

Assim, é fundamental que o professor tenha claro que a formação de uma postura que valoriza e acolhe as diferenças tem início nos primeiros anos de vida. Além disso, deve saber que a valorização do conhecimento sobre a sociedade como atividade humana possibilita à criança compreender melhor a realidade, estimulando-a a questionar sempre a origem dos fatos, das imagens, dos comportamentos e das opiniões, bem como a buscar a origem e a transformação de dado fenômeno no tempo e nos espaços históricos.

Para tanto, cabe destacarmos que este eixo envolve os conteúdos associados às áreas de história, de geografia, de filosofia e de sociologia a serem ensinados em consonância com as condições de desenvolvimento na quais crianças se encontram.

No que se refere à história, ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de noções de historicidade, cuja função é incentivar a busca pela origem das coisas, como também a formação do pensamento histórico, como proposto por Germinari (2014, p. 807):

> nessa direção, define os processos básicos do pensamento histórico, em qualquer nível de escolaridade, tais como: a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica.

O mesmo vale para o desenvolvimento dos pensamentos: geográfico, filosófico e sociológico, que desenvolvem noções e conceitos que nos permitem a refletir sobre a organização dos diferentes espaços, quem somos (crenças, ações e sentimentos), porque e para que somos e o que queremos para nossa vida e da coletividade, problematizando as condiçoes históricos-sociais postas.

Além disso, já na primeira infância, é possível ensinar conteúdos relacionados a essas áreas de conhecimento a partir de conteúdos sistematicamente selecionados de acordo com as especificidades culturais e com o contexto em que cada escola se encontra. A valorização de relações sociais deve estar pautada no “[...] cultivo de uma

ética coletivista, orientada pelo compromisso com o conjunto da sociedade", conforme indicado por Martins e Pasqualini na fundamentação teórica, nesta matriz curricular.

Tanto os conteúdos associados com a valorização das diferenças quanto os demais conteúdos implicados neste campo de experiência devem ser planejados e trabalhados intencionalmente pelos professores a partir do questionamento: que tipo de ser humano quero contribuir para formar e para qual sociedade?

No Brasil, com a ampla variedade cultural presente, as crianças possuem diferentes referências culturais. A escola, por sua vez, receberá essas crianças advindas dos mais variados segmentos e culturas (imigrantes, migrantes, negros, índios, japoneses etc.). Por isso, as instituições de ensino devem não apenas estar preparadas burocraticamente para recebê-las, mas estar prontas para reconhecer e valorizar as diferenças no processo de construção da identidade do sujeito, favorecendo relações interpessoais mais inclusivas.

As diferenças marcadas pela aparência, os modos de fala (dialeto/idioma), os usos e os costumes exigem da escola e do professor saberes e atitudes acolhedoras refletidas e fundamentadas em leituras, pesquisas e na legislação específica, para conferir legitimidade à sua atuação profissional. Cabe considerarmos que na escola o professor e os demais profissionais representam valores públicos e laicizados e não valores e tradições de foro íntimo e privado, o que requer um compromisso com a valorização da diversidade cultural, pois, silenciar sobre esse tema é negar as possibilidades de discutir sua existência (CRUZ *et. al,* 2010). [161] Assim,

> [...] a diversidade pode ser compreendida, numa perspectiva antropológica, como noção de *diversidade cultural,* à qual se articulam conceitos derivados como os de *diversidade étnica, diversidade linguística, diversidade religiosa* e *diversidade social*, entre outros". (CHAVÉS, 2010, s.p., grifos no original).

Na Educação Infantil, a temática da diversidade está alicerçada na valorização intencional de tudo aquilo que é diverso e diferente. No entanto, neste documento, aprofundaremos reflexões sobre o trabalho pedagógico relacionado às questões étnico-raciais e de igualdade nas relações entre os gêneros.

---

[161] É importante destacarmos que, durante a redação deste texto no ano de 2020, estamos vivendo em um momento tenso causado pela pandemia de Covid-19, que, por sua vez, é denunciante da discriminação aos índios e aos negros. Historicamente, estamos testemunhando centenas de mortes, das quais a maioria são de pessoas negras vítimas de constrangimento, da violência moral, do homicídio e também casos de violência contra a mulher, que tem causado grande mobilização da sociedade.

Ao falar de diversidade na educação infantil, não podemos deixar de entoar a discussão do tema das **relações étnico-raciais** e com ele das questões do racismo, discriminação, preconceito, cuja abordagem é legitimada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e *para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* CNE/CP 3/2004 e a pela Lei 11.645/08[162] que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

Para Cruz e *et. al* (2010), o conceito de etnia compreende os grupos humanos a partir de uma perspectiva histórica que descreve as relações sociais em um determinado tempo, pontuando-o como conceito dinâmico. Ainda conforme as autoras, uma raça pode contemplar diversas etnias. Desta forma, a etnia contempla a cultura de um determinado território, assim como sua historicidade. De acordo com a sociologia, a categoria raça consiste numa construção sociocultural, compreendida por características externas como cor da pele, tipo de cabelo, traços fisionômicos e etc. (CRUZ *et. al,* 2010).

**Imigrantes e migrantes, como os recebemos na escola?**

Cabe ressaltarmos que o conceito de raça, explicado pela sociologia, realmente existe, porém a questão da inferioridade de uma raça em relação a outra foi construída historicamente.

Devido ao processo de colonização na América Latina, essa construção social serviu para estabelecer uma hierarquia racializada, com relações de poder desiguais (QUIJANO, 2005).

**Precisamos pensar: diversidade, condição econômica e discriminação, que relação é essa?**

"Com base na classificação de raça/cor das pessoas, são mobilizadas uma série de expectativas sociais, pautas de comportamentos e definição de espaços sociais. **O processo de tratar determinado grupo social como inferior** e que tem, sistematicamente, negado ou dificultado o acesso a bens materiais ou simbólicos, **faz com que raça/cor, mesmo não existindo como diferença biológica, torne-se plena de existência social"** (RYOO; MCLAREN, 2010, s.p. grifos nossos).

[162] Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

No caso do racismo contra negros, por exemplo, para combater essa diferença socialmente construída como inferiorizada, é fundamental garantir, principalmente na escola, que a história da África seja contada, também e sobretudo, por autores negros e africanos, destacando sua materialização por meio da apresentação e valorização positiva de ícones da cultura africana. Essa prática deve se estender para a história dos indígenas, dos imigrantes etc.

A relevância dessa prática se dá, especialmente, por fatores históricos, nos quais podemos notar a posição de fala de cada indivíduo. A supremacia branca pode ser derivada dessa questão, já que, por exemplo, na grande maioria dos livros, dos registros e das histórias contadas sobre brancos, negros e indígenas, são feitos por pessoas brancas. É preciso considerar, isto é, dar voz e espaço a quem de fato vive a realidade e pode confirmá-la, complementá-la ou até mesmo refutá-la, tendo em vista a necessidade de se levar em conta os diferentes pontos de vista sobre cada fenômeno.

> ***"[...] a raça não cria problema, mas sim a diferença fenotípica por ela simbolizada. A solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças" (MUNANGA, 2005, p.56).***

Outro aspecto relacionado ao tema da diversidade que necessita ser discutido e trabalhado na Educação Infantil é a **igualdade nas relações entre os gêneros** em sua complexidade.

No que se refere aos conteúdos relacionados às relações entre os gêneros na Educação Infantil, o gênero deve ser compreendido como categoria histórico-social, com uma multiplicidade de conceitos, de representações e de relações.

Logo, a educação deve ser vista como espaço de socialização importante na formação do humano e como corresponsável para o ensino de formas mais justas, responsáveis e emancipatórias de ser, pensar, sentir e agir nas relações sociais e no mundo físico.

Ao se pautar em visões e práticas espontaneístas, a escola tende a (re)produzir uma divisão social de gênero, pois geralmente separa as crianças, os brinquedos e as escolhas pelo gênero (CRUZ *et. al,* 2010), além de valores (éticos e estéticos) muitas vezes machistas de comportamento, legitimando uma suposta superioridade masculina e natural submissão do feminino. O papel da escola não deve ser pautado nesse modelo. Ao contrário, a função da escola consiste no

encorajamento das diferentes expressões, de modo a incentivar as brincadeiras mistas e a disponibilidade indistinta de brinquedos **para meninos e meninas.**

As abordagens predominantes de diferenciação de gênero, historicamente, têm produzido polaridades entre o masculino e o feminino no âmbito das relações sociais, naturalizando-os e hierarquizando-os com ações excludentes, discriminatórias, fundadas numa perspectiva sexista que tem legitimado a violência contra mulher e das demais manifestações de gênero, bem como a identificação com o masculino, que comumente tem se identificado como a masculinidade tóxica, por exemplo.

Como vimos, no primeiro ano de vida, o psiquismo infantil é intensamente mobilizado pela **comunicação emocional direta** com os adultos o que nos leva a identificar quais seriam os conteúdos ligados à diversidade histórico-cultural que se fazem presentes nas interações com a criança e como tais conteúdos são transmitidos no cotidiano escolar.

No que se refere à **diversidade étnico-racial,** é necessário que os adultos estejam atentos e hipervigilantes quanto à forma como acolhem, falam, olham e agem diante da criança e das famílias negras. Muitos estudos têm evidenciado comportamentos diferenciados no tratamento de crianças brancas e negras desde o berçário. Sendo assim, entendemos que todos os profissionais da escola:

> [...] devem estar dispostos a questionar suas crenças pessoais a respeito de classe, raça, etnicidade, gênero, etc., enquanto refletem abertamente sobre seus preconceitos moldados por sua própria posicionalidade e participação em grupos raciais, étnicos, de classe, idade, gênero, sexualidade, etc. (RYOO; MACLAREM, 2010, s.p.).

Em relação à **igualdade de gênero**, ressaltamos que o olhar e a atitude do adulto sobre a ações das crianças não podem ser (pré)conceituosos quanto às suas preferências manifestas, até porque, nesta idade, suas ações e seus sentimentos buscam experimentar e vivenciar brincadeiras diversas no processo de descoberta, de apropriação do mundo e de suas relações com o outro.

Não cabe à escola reproduzir desigualdades nas relações entre os gêneros, reforçando com padrões do que é certo ou errado a partir da mera reprodução do que seja masculino e do feminino. Organizar o trabalho pedagógico, quanto às "[...] **questões de gênero na educação,** significa refletir sobre relações das **práticas educacionais cotidianas**, desconstruindo e redescobrindo significados" (FINCO, 2003, p.99, grifos nossos).

Ao avançarmos para a primeira infância, quando a **manipulação objetal** ganha centralidade no psiquismo infantil, a qualidade da mediação efetuada no processo de socialização dos objetos da cultura que acontece no ambiente escolar é extremamente importante para a aceitação e valorização das características próprias de cada raça e etnia. Isso também contribue para o combate ao racismo e à discriminação, tendo em vista o que já se afirmava nos *Referenciais Curriculares da Educação Infantil* (1998): “o desenvolvimento da identidade e da autonomia” se dão no processo de socialização o qual se destaca o papel das relações sociais vivenciadas na escola.

> Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL,1998, p.11).

Pesquisas com crianças pequenas têm demonstrado que o reconhecimento de que as pessoas podem ser negras ou brancas se dá na primeira infância e socialmente aprendem os significados dados a cada tom de pele e suas características físicas, e progressivamente percebem e introjetam a preferência pela cor branca na classificação social. Essa identificação se dá por ser “comum” ver pessoas brancas em posições consideradas bem sucedidas e como símbolo de beleza e poder aquisitivo (TRINDAD, 2012). Assim, é comum:

> [...] ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social. (MORLAND apud TRINIDAD, 2012, p.375).

Segundo Teles (2010), a negação de pertencimento racial por parte das crianças negras e a desvalorização da população negra entre crianças negras e brancas também podem ser decorrentes de práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

De modo semelhante, atitudes adotadas por professores também podem contribuir para que a **desigualdade nas relações entre os gêneros**, vigente na sociedade, seja reproduzida  na consciência da criança, visto que as diferenças de gênero e as identidades decorrentes delas fazem parte do (re) conhecimento de si e do outro, sendo uma construção que se dá nas relações sociais vivenciadas ao longo

da vida.

Essas noções de gênero carregam em si valores e sentimentos que podem ser polarizados ou não, a depender das relações e vivências estabelecidas ao longo da vida, no complexo processo de formação do humano.

Contrários a ideias que “[...] consideram que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos” (FINCO, 2003, p.89), queremos destacar aqui o papel da Educação Infantil, mostrando que suas práticas podem ser promotoras da igualdade nas relações entre os gêneros ou mantenedoras da desigualdade vigente.

Na atividade objetal manipulatória, tratar as propriedades dos objetos (cor, tamanho, função social, entre outras) como indicativo de que seu uso é exclusivo de menino ou de menina contribuirá para uma valoração sexista do objeto, aprofundando ainda mais a desigualdade entre os gêneros.

Ressaltamos que a valoração sexista dos objetos não se dá somente quando o adulto fala explicitamente que o objeto é de menino ou de menina, mas também se dá por meio de manifestações como expressões faciais, gestos, onomatopeias ou manifestações irônicas.

Destacamos ainda que, mesmo tendo início desde o primeiro ano de vida, o processo de diferenciação de si e o reconhecimento do outro começam a ganhar estabilidade na consciência da criança por meio das **brincadeiras ou jogos de papéis** que emerge como atividade-guia do psiquismo infantil na idade pré-escolar**.** Neste contexto, segundo Vygotski (1996), as brincadeiras infantis existem para que a criança possa, por meio do lúdico, agir em relação ao mundo dos adultos, construindo e reconstruindo ações praticadas por eles na sociedade.

A representação simbólica das atividades que os adultos fazem é a mais autêntica atividade que a criança experimenta antes da idade escolar. Esse aspecto confere centralidade a essa atividade em relação aos processos educativos a serem desenvolvidos nesse eixo, pois, é a partir da vivência das situações representadas nos jogos de papéis que os argumentos sociais ganham sentido pessoal, tornando-se conteúdo da personalidade infantil.

Sendo assim, no que se refere à **diversidade étnico-racial**, numa perspectiva de educação antirracista, cabe à escola o papel de identificar e inibir representações ou atitudes que manifestem racismo ou qualquer outro tipo de preconceito com

relação a outras diferenças que inferiorizem os indivíduos.

Dias (2010) ressalta que o papel fundamental da educação, em especial, da Educação Infantil, consiste em fazer com que todas as crianças compreendam e percebam que a escola é igualitária em sua concretude, justamente, porque respeita e discute as diferenças. Mas, infelizmente, nem todas as instituições possuem práticas pedagógicas capazes de oportunizar e permitir que todas as crianças, sobretudo, as negras, tenham uma imagem positiva de si e sintam orgulho de sua raça (SILVA; DIAS; AMORIM, 2018), visto que há um silenciamento sobre questões étnico-raciais tanto na família como na escola (CAVALHEIRO, 2003).

O processo educativo nas escolas brasileiras por vezes contribui para que práticas de racismo e de desigualdade estabeleçam diferenças nas relações, tornando-as espaços de humilhação e exclusão. Fato este que, consequentemente, desvia as energias das crianças negras do seu desenvolvimento e as canaliza em esforços de aceitação no ambiente escolar (SILVA; DIAS; AMORIM, 2018).

Assim como ocorre com relação à diversidade étnico-racial, a questão da **igualdade de gênero** também é uma temática a ser intencionalmente trabalhada como parte dos conteúdos operacionais a serem ensinados nesse período do desenvolvimento infantil. As concepções sobre as relações desiguais entre meninos e meninas dizem respeito ao modo como podemos sentir, agir e ser com base nas relações de gênero no que diz respeito àquilo que comumente é denominado como coisa de mulher ou coisa de homem.

A superação da desigualdade nas relações entre os gêneros em contexto escolar envolve a defesa de que tanto meninas como meninos podem gostar de brincar de boneca, carrinho, bola, do azul ou do rosa, resultando na compreensão de que essas escolhas não representam a definição de uma identidade de gênero.

> *"A forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo" (FINCO, 2003, p. 98).*

Na idade pré-escolar, comprometer-se com uma formação na perspectiva da igualdade nas relações entre os gêneros. Isso implica que o professor deve considerar "[...] os significados materiais e simbólicos que representam o brincar disso ou daquilo, participar dessa ou daquela brincadeira", como também deve buscar atitudes que rompam modelos pré-estabelecidos, pois essas formas de agir ensinam

a criança a “[...] importância da cooperação, da amizade e, também amenizar a hierarquia existente no gênero” (GIACHINI; LEÃO, 2016, p.1419).

Como vimos, o brinquedo e brincadeiras nesse período, principalmente, têm um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança. Haja vista que é por meio deles que são oportunizadas vivências de papéis variados, pois, permitem à criança vivenciar experiências significativas e múltiplas.

Tais atividades, se não estiverem presas aos estereótipos do masculino e feminino, podem, intermediadas pelo professor, se transformar em ricas experiências de situações que valorizam: a amizade; o cuidado com o outros por meio da brincadeira com bonecas; a solidariedade e a responsabilidade por meio das atividade de arrumação e funcionamento da casa ao brincar de casinha; o respeito com o outro e a possibilidade do exercício de diferentes profissões independente do sexo etc. Assim, podem estimular novas formas mais inclusivas de ser e de se relacionar no mundos.

Assim, na Educação Infantil, devemos oportunizar vivências para que se desconstruam hierarquias de poder e de domínio e superioridade natural de um sexo sobre o outro, para que se criem novos jeitos de ser e de se relacionar como homens ou mulheres. Como destacam Giachini e Leão (2016, p.1419), a brincadeira permite variadas interações, pois, é a partir dela que:

> acontecem os mais variados tipos de troca, e nela é possível descobrir e recriar novos significados. Isso representa transformar as brincadeiras em algo divertido e prazeroso como, por exemplo, brincar de maquiar o rosto, usar colar, óculos, vestir saias e observá-las ao rodopiar, usar chapéu, bigode, enfim, brincar de se enfeitar sem preocupação se a brincadeira é “de menino ou de menina”, mas viabilizar a criança e o desejo que ela tem em ver o seu corpo enfeitado.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos de diversidade histórico-cultural a serem trabalhados na idade pré-escolar, cabe apontarmos algumas considerações relacionadas à questão da diversidade religiosa. Tendo em vista que o Brasil é um país laico e que todo cidadão brasileiro tem liberdade de crença, sendo, inclusive, livre para manifestar que não possui crença alguma, um trabalho educativo, comprometido com o respeito a essa liberdade, envolve os conteúdos relacionados a esse eixo. Desse modo, qualquer atitude preconceituosa de professores em relação a

**A escola deve combater ideias que qualificam certos indivíduos como superiores em relação a outros devido ao seu gênero (misoginia), raça, cor, condição social ou deficiência.**

expressões de religiosidade ou de ausência de religiosidade também interfere na forma como a criança vê a si mesma, aos outros e ao mundo, repercutindo na formação de sua personalidade. Defendemos, aqui, a compreensão de que:

> temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a 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 (SANTOS; NUNES, 2003, p.64).

Como vimos, em todos os períodos do desenvolvimento, o trabalho pedagógico com os conteúdos relacionados à diversidade histórico-cultural aponta para o desafio de enfrentar, no contexto escolar, algumas questões que limitam as relações sociais fora da escola. Não há dúvida de que, para superar essas questões, é preciso novas propostas pedagógicas, novos materiais didáticos, novos recursos. Além disso, especialmente, as práticas e as formações de professores devem ser repensadas e tais conteúdos devem estar presentes no currículo proposto às escolas e também no currículo oculto (TELES, 2010).

### 4.4. 2.3. Valores Sociais e Sentimentos

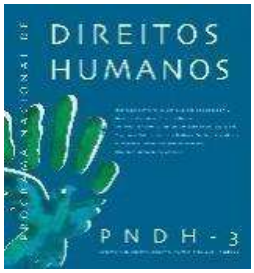
No âmbito dos valores e sentimentos, trabalharemos com a ideia de princípios e conteúdos capazes de contribuir para o reconhecimento e valorização do respeito, da igualdade, da equidade, da solidariedade, da empatia, da amizade, como norteadores da relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, seja ele quem for (índio, branco, negro, amarelo, homem, mulher, idoso, criança, pessoas com deficiência etc.).

Destacamos ainda que todos os eixos trazem explicitamente o valor do vínculo afetivo nas relações sociais como potencializador da atividade-guia de cada período do desenvolvimento humano. “É importante notar que o afeto estará presente em todos os períodos do desenvolvimento, transformando-se à medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera” (CHEROGLU; MAGALHAES, 2016, p. 101).

Entretanto, neste eixo, buscamos aprofundar a reflexão sobre o aspecto afetivo com o intuito de evidenciar a interferência desse fator do desenvolvimento no processo de formação social da personalidade.

Em consonância com esses princípios, ressalta-se a educação em direitos

humanos[163], pois, concordando com Cardoso (2016), reafirmamos que “a educação em direitos humanos é uma das possibilidades de introduzir, nos primeiros anos escolares, valores humanos do mundo contemporâneo” (CARDOSO, 2016, p. 160).




> Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em ‘**solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade’**, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e **todas** as formas de opressão que coíbem o acesso dos estudantes à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos. (SÃO PAULO, 2018, p. 29, grifos do original e nossos)

Enfatizamos ainda, segundo Cardoso (2106), que o intuito de proporcionar às novas gerações uma formação ético-política, a educação em direitos humanos está associada à formação da cidadania ativa, crítica e autônoma. De acordo com o autor, a educação em direitos humanos não envolve apenas uma educação de valores humanistas como: respeito ao outro, boa convivência, honestidade etc. Também não significa transmitir sentimentos de amizade, cooperação e lealdade.

Os direitos humanos preconizam valorização à pessoa humana, o objetivo primordial que pauta esse princípio é o da “[...] formação de pessoas para conviverem em uma nova estrutura de sociedade em que se respeitem as diferenças pessoais e de grupos, e que garanta condições dignas de vida igualmente para todos” (CARDOSO, 2016, p. 154).

Mas como a valoração e os sentimentos são constituídos e desenvolvidos em cada indivíduo? Essa questão nos leva à noção de que a valoração não é algo dado e sim aprendido socialmente. Ela acompanha a dinâmica do desenvolvimento psíquico, ou seja, em cada idade, toma traços específicos e se transforma qualitativamente para compreender as mudanças e diferenças.

A investigação dos períodos de transição que marcam a periodização do desenvolvimento infantil pode ajudar a reconhecer a aparição de uma nova conquista psíquica da criança e, a partir disso contribuir para o entendimento da formação de valores e o desenvolvimento moral.

Valores são conhecimentos que atribuem qualidade aos fenômenos, ações e aos objetos que medeiam as relações sociais, portanto histórico-socialmente situados, envolvem relações de poder e só existem para os seres humanos. São expressões de sentido e significado que possuem relação direta com o processo de apropriação

163 https://cdhpf.org.br/cat_galeria/documentos/planos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos/

dos afetos. Por valor, entende-se “[...] uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que ele se defronta”. (SAVIANI apud NEVES, 2018, p. 101).

Para Pizzimenti (2013, p. 165), “valores são princípios, crenças que norteiam a vida de um indivíduo [...] que ampliam a nossa capacidade de discernir entre o que é aceitável ou não na nossa relação com o outro”.

De acordo com Mesquita (2018, p. 97), apoiado em Bojóvitch, “a valoração e o desenvolvimento das instâncias éticas da personalidade obedecem a uma periodização, que corresponde, fundamentalmente, às principais mudanças na estrutura geral da consciência da criança”.

Considerando que esse processo de desenvolvimento da valoração pode ser verificado desde a primeira infância, apresentaremos os períodos do desenvolvimento da capacidade de valorar de forma articulada com a dinâmica da atividade-guia.

**No primeiro ano de vida,** em que a atividade-guia é a **comunicação emocional direta,** a ênfase fica por conta da formação dos primeiros **sentimentos** da criança em relação a si mesma, aos outros e ao mundo. Nesse período, não cabe falarmos em valores formados porque as manifestações emocionais da criança ainda estão muito atreladas à imediaticidade dos estímulos apresentados à criança e valorados pelo adulto. Além disso, à medida que os sentimentos ligados a determinados estímulos se repetem, a criança vai avançando na formulação de um sistema de valores de forma paulatina.

Ao entrar na **primeira infância,** o contato da criança com o mundo se amplia por meio da atividade **objetal-manipulatória**. Suas experiências com os objetos vão sendo significadas com a mediação dos adultos. Nesse período, aparece a **autoavaliação** que já é perceptível até o final do segundo ano de vida.

Essa valoração não deriva da avaliação que a criança faz de suas próprias ações e tem um caráter exclusivamente emocional. Chamada de autovalorização primária, ela está sustentada pelo desejo. Assim, até os três anos de idade, as crianças se consideram boas em tudo o que fazem, isso porque seu julgamento é mais emocional do que racional. Vale ressaltar que:

> As manifestações mais expressivas dos sentimentos (choro, riso, grito) devem-se a alguns mecanismos inatos do cérebro, mas somente na primeira infância são mecanismos involuntários, espontâneos. Posteriormente, a criança aprende a controlar esses sentimentos; ela não apenas os reprime, mas também os utiliza conscientemente para que cheguem às pessoas que a rodeiam. Toda a riqueza de expressões mais sutis que o homem utiliza para expressar seus

> sentimentos tem procedência social e a criança assimila por meio da imitação (MUKHINA, 1996, p. 217).

Desta forma, fica evidente a importância do adulto para propiciar à criança, experiências capazes de ensiná-la a autorregular suas emoções e sentimentos. Além disso, é ele “quem exerce a principal influência sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, fazendo-a assimilar as normas morais que regulam a conduta social da pessoa. A criança aprende essas normas tomando o adulto como exemplo” (MUKHINA, 1996, p. 190). O comportamento da criança se define pelas regras de convivência que vão se complexificando ao longo do desenvolvimento. A autora afirma que “à medida que cresce, a criança revela consciência maior no cumprimento das regras de comportamento” (idem)

Na **idade pré-escolar**, os sentimentos vão se tornando judiciosos em relação aos objetos, aos acontecimentos, às pessoas, bem como seu próprio comportamento. As crianças avaliam de forma bastante parcial, pois só conseguem valorar a partir de si mesmas, mas já sensíveis à realidade social.

Destacamos aqui que o afeto e o sentido pessoal, como os motivadores da noção de valores que na Educação Infantil, devem acontecer nas interações e nas brincadeiras. Para Mesquita (2018), já nesse período, são incorporados novos elementos levados em consideração pela criança como: *opinião alheia, o sucesso de suas atividades e a aprovação dos pais,* com uma compreensão mais ampliada da realidade.

Nesse período, principalmente por meio dos **jogos de papéis**, a criança, gradativamente, muda sua forma de conceber e valorar a realidade de modo que inicia-se a capacidade de lidar com **valores morais e princípios éticos**, mesmo que isso tome contornos particularmente infantis, “[...] a criança nessa fase mostra reconhecer a diferença entre bom e mau, e que é preferível ser boa, que sendo boa ela tem a aprovação (também valorativa) dos adultos, o que garante seu bem-estar emocional” (MESQUITA, 2018, p.98). Tal fato atesta o primado temporal das emoções como base do desenvolvimento psíquico e para o caráter emotivo ou afetivo dos valores e de “convicções morais maduras”.

O próprio conhecimento da criança pré-escolar das normas e princípios éticos é emotivo, ligado às suas próprias experiências emocionais positivas e negativas, no entanto, já existente nas suas vivências.

Mukhina (1996, p. 214) considera que “os sentimentos da criança de 3 ou 4 anos são bem fortes, mas dependem muito da situação e são instáveis”, porém, “no decorrer da idade pré-escolar, [esses] crescem em profundidade e estabilidade”.

Enquanto a criança, na primeira infância, não consegue se preocupar com o outro por muito tempo, no pré-escolar, além de se preocupar de forma mais duradoura, ainda busca formas de preservá-lo para que não passe por situações desgostosas.

Nessa idade, com o aumento do progresso intelectual da criança, seus sentimentos tornam-se mais amenos, possibilitando a percepção das consequências dos seus atos no meio social em que ela está inserida. Para Vygotsky (apud MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 704), “o sistema de conceitos inclui os sentimentos[164] e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo (medo, alegria, tristeza, etc.)”.

Durante toda a educação infantil, os sentimentos estão presentes em todos os aspectos da vida da criança e as ações dos adultos à sua volta lhe despertam uma variedade deles. No entanto, é na idade pré-escolar que a criança aprende a exteriorizar melhor o que está sentindo, tanto contendo sua impulsividade, como assimilando as diversas formas de expressá-la, por meio de gestos, olhares, sorrisos, movimentos, voz etc. (MUKHINA, 1996).

Observamos que, ao longo da idade pré-escolar, o desenvolvimento da moralidade passa por mudanças importantes, visto que as crianças com idade aproximadamente de cinco anos “[...] cumprem as regras por hábito, [enquanto o] pré-escolar mais velho não cumpre as regras por hábito, mas de maneira consciente, porque compreende sua importância.” (MUKHINA, 1996, p.192).

Desse modo, nesse momento,

> [...] a criança também se preocupa em que os outros cumpram as regras. Na assimilação dos modelos e das regras de condutas é de grande importância o sentimento de orgulho ou de vergonha, que obriga o pré-escolar a se comportar de acordo com o que o adulto espera dele. (MUKHINA, 1996, p. 192)

A preocupação da criança com o comportamento dos outros deve ser alvo de atenção quando se busca valorizar a solidariedade. No anseio de ser aprovada pelos adultos, a criança pode adotar uma conduta vigilante, permanecendo a maior parte do

---

[164] Vygotsky [...] “afirmou, assim, a natureza histórico cultural do sentimento, denominado por ele também como emoção complexa, que se institui e se altera em razão do meio ideológico e psicológico, isto é, pela internalização de signos da qual resulta a formação de conceitos” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 705).

` tempo a fazer denúncias relacionadas a atitudes de outras crianças. Acolher essas denúncias repreendendo as crianças denunciadas sem inibir o ato de denunciar pode contribuir para que esse ato seja valorado positivamente pela criança que o pratica regularmente. Para Neves (2018), a mediação dos adultos (professores) é fundamental no processo de construção das noções de valores, pois, como reorganizadores da prática educativa, são responsáveis por inverter a crença comum de que a construção da noção de valores resulta única e exclusivamente de uma "[...] auto-organização espontânea e auto-regulada das crianças" (NEVES, 2018, p. 93).

Diante do exposto, fica evidente que o trabalho na Educação Infantil não pode perder de vista os "Princípios éticos, políticos e estéticos" definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 107-108)[165].

Segundo Neves (2018), a valoração acompanha o desenvolvimento psíquico ganhando traços específicos à medida que o indivíduo se desenvolve. Daí, a importância em se trabalhar desde cedo com uma educação voltada para a cidadania, contribuindo para formação de cidadãos mais empáticos e solidários.

De acordo com Cardoso (2016), a educação deve contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado. Assim, é necessário estabelecer os parâmetros éticos e políticos, o que implica o professor da Educação Infantil trabalhar de forma intencional no desenvolvimento de noções de valores na formação do aluno, pois um conjunto de valores ético-políticos que norteia a convivência humana favorece a possibilidade de um outro mundo possível, que pode deixar de ser capitalista, individualista e exclusivista.

Tal perspectiva aponta para construção de uma nova sociedade, a qual terá, de acordo com Cardoso (2016, p. 150), "[...] novas estruturas que realmente promovam a emancipação humana, em especial, dos oprimidos e excluídos".

---

[165]- Princípios Éticos: de justiça, de solidariedade, de liberdade e de autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;
- Princípios Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- Princípios Estéticos:de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

Ressaltamos que os eixos do “O eu, o outro e o nós” buscam fazer da escola um espaço de afirmação das identidades, reconhecidas em suas diferenças pelo rompimento de práticas discriminatórias e enfatizar, nas palavras de Trinidad (2015, p.380-381), a importância de um trabalho

> a ser desenvolvido coletivamente no espaço de educação infantil, nesse sentido que a instituição, como um todo, deverá se questionar quais têm sido as perspectivas consideradas para educação das crianças pequenas - como sujeitos plenos de direitos - desde os livros selecionados para a contação de histórias, os estímulos para as conversas realizadas em rodas, a organização do ambiente da sala e de outros espaços, as diferentes brincadeiras, a seleção de música, as reuniões com os pais, entre outros.

No que diz respeito a este campo, conforme podemos constatar nos eixos os conteúdos, são trabalhados principalmente nas relações interpessoais na escola, que estão presente, chamado de currículo oculto por Thomas Tadeu Silva (2010c).

São conteúdos que se revelam nas atitudes/práticas educativas como um todo na rotina da escola, nas escolhas que a escola faz: ao comemorar esse ou aquele fato; em falar ou silenciar-se sobre determinado tema; de apresentar como modelo de beleza esta ou aquela pele e traços; de acolher com sorrisos no olhar e nos gestos esta ou aquela criança, esta ou aquela família. Diz respeito à valorização do que as crianças dizem, à observação ativa delas e também ao fato de trazer para escola objetos e imagens que as representam.

Diante disso, julgamos demasiado importante que a escola reflita sobre os valores do mundo contemporâneo e sobre quais valores defendem, pois eles farão parte da construção da identidade da criança, enquanto sujeito em desenvolvimento.

A seguir, apresentamos a organização de um quadro, contendo objetivos e conteúdos por eixo estruturante do campo de experiência, cujo enfoque será o de “[...] criar situações pedagógicas que permitam às crianças tomar consciência das diferenças individuais engendradas pelas experiências sociais, cognitivas e afetivas singulares de cada um” (YAVENCO, 2016, p. 339).

Ressaltamos que o quadro não se propõe a apresentar a totalidade dos objetivos e conteúdos de cada eixo. Consiste somente na apresentação possibilidades de objetivos e os respectivos conteúdos a eles associados, juntamente com alguns encaminhamentos metodológicos. Salientamos ainda que a natureza dos conteúdos deste campo impõe um trabalho permanente ao longo de todos os níveis de escolarização e não se restringindo à etapa da Educação Infantil.

### 4.4.3. Objetivos, Conteúdos E Encaminhamentos Metodológicos Do Campo De Experiência

Ao longo deste texto, temos apresentado subsídios teóricos voltados para qualificar o planejamento do trabalho pedagógico e, consequentemente, para a prática educativa, corroborando com a ideia de Martins e Marsaglia de que:

> [...] na Educação Infantil o planejamento pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado do conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola de educação infantil em sua promoção. Isso implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 16-17).

Neste campo de experiência, dando ênfase ao "[...] papel do ensino sistematizado por meio de conceitos ao longo de toda a educação infantil, levando-se em conta a natureza dos mesmos e o que eles visam alcançar, tanto em relação ao desenvolvimento presente quanto ao desenvolvimento futuro da criança" (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.21), apresentamos a um quadro referência com objetivos, conteúdos e procedimentos que devem servir de guia para o professor elaborar os seus planos de ensino, sua seleção e sua organização de conteúdos de *formação operacional e teórica,* para o ensino voltado para a formação das noções do "eu", do "outro" e do "nós" na Educação Infantil. Desta forma, a abordagem dos conteúdos, conforme sua natureza, exige do professor a problematização de questões do dia a dia de maneira situada no tempo histórico e no espaço geográfico, estimulando o aluno a identificar diferenças e semelhanças não de forma naturalizada (CASCAVEL, 2012). Nesse sentido, nos conteúdos deste campo de experiência, serão trabalhadas categorias de análise histórica, tais como:

> **Noções de Cronologia:** (o calendário: dia da semana, dias do mês, meses do ano; datas comemorativas: aniversários e outras cultuadas pela diversidade cultural, etc); **Linearidade**; **Rupturas e Continuidades; Sucessão; Ritmos:** (intervalo de tempos, seqüência de tempos); **Ordenação; Duração:** (fronteira entre o tempo comum e o tempo histórico); **Simultaneidade:** (correlação de acontecimentos ou estruturas dentro de uma formação social ou de culturas distintas em um mesmo tempo); e **multilinearidade temporal.** Todas estas noções são fundamentais para a compreensão da História (CASCAVEL, 2012, p.195).

A seguir, apresentamos os quadros referências indicando alguns exemplos de objetivos e de conteúdos a serem ensinados, como também alguns encaminhamentos metodológicos e princípios avaliativos deste campo.

Ao todo são três quadros, em cada um deles apresentamos exemplos de objetivos e conteúdos de cada eixo específicos para cada grupamento.

Quadro 1[166] – Quadro sinóptico dos eixos e seus contéudos por agrupamentos

| | | | |
|---|---|---|---|
| **O EU O OUTRO E O NÓS** | **CONSTITUIÇÃO DO EU** | **BERÇÁRIO** | **IDENTIDADE:** Nome; O Corpo; Autoimagem positiva<br>**ALTERIDADE:** Distinção eu outro; Família; Escola;<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:**A Empatia; o Acolhimento positivo de si;<br>**A ORGANIZAÇÃO ESPAÇO – TEMPORAL:** Rotina |
| | | **MATERNAL** | **IDENTIDADE:** O Corpo; Nome; Expressão de emoções;<br>**ALTERIDADE:** A Família; A escola;<br>**RELAÇÕES SOCIAIS:**Empatia; O cuidado de si e do outro; Resolução de conflitos<br>**ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL:** Rotina |
| | | **PRÉ-ESCOLA** | **IDENTIDADE:** O corpo; O Nome e história pessoal; Autocuidado;<br>**ALTERIDADE:** As famíliasr; História de vida; Vivências de comunicação dialogada e significada<br>**RELAÇÕES SOCIAIS**: Empatia; Cuidado de si e do outro**;**<br>**ORGANIZAÇÃO ESPAÇO – TEMPORAL:** A rotina, noções topológicas e cronológicas |
| | **DIVERSIDADE HISTÓRICO-CULTURAL** | **BERÇÁRIO** | **IDENTIDADE; As diferenças**<br>**ALTERIDADE:** As Famílias: minha e a do outro (caracterisitcas)<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:** A Escola<br>**AS EXPRESSÕES CULTURAIS:** organização espaço-temporal; Brincadeira e briquedos |
| | | **MATERNAL** | **IDENTIDADE:** Família - origem e função social<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:** A escola - origem e função social; Brincadeiras<br>**AS EXPRESSÕES CULTURAIS:** organização espaço-temporal; Valorização da cultura universal; A percepção das práticas sociais das datas comemorativas (consumo e mídia) |
| | | **PRÉ-ESCOLA** | **IDENTIDADE:** Resspeito as iferenças; Famílias;<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:** A escola; O trabalho e as relações de trabalho; Igualdade e diferenças de gênero; Brincadeiras e brinquedos**;**<br>**AS EXPRESSÕES CULTURAIS:** Noções do pensamento histórico e filosófico |
| | **VALORES SOCIAIS E SENTIMENTOS** | **BERÇÁRIO** | **AUTONOMIA**<br>**AFETIVIDADE:** Autoconceito/autoestima; emoções e sentimentos; Empatia;<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:** Noções de Respeito |
| | | **MATERNAL** | **AUTONOMIA:** Vivência Grupal<br>**AFETIVIDADE:** Autoconceito/autoestima; emoções e sentimentos<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS:** Respeito; Noções de causa e efeito nas relações sociais, regras e normas |
| | | **PRÉ-ESCOLA** | **AUTONOMIA:** Resolução de conflitos<br>**AFETIVIDADE:** Autoconceito/autoestima; emoções e sentimentos<br>**AS RELAÇÕES SOCIAIS – COLETIVIDADE:** Noções de coletividade<br>**AS EXPRESSÕES HISTÓRICO – CULTURAIS**<br>**OS DIREITOS HUMANOS E OS DIREITO DAS CRIANÇAS** |

Elaborado pelas autoras - 2020

[166] As nuances utilizadas de intensidade na cor na identificação dos agrupamentos representam o processo evolutivo que se dá na sucessão do movimento dialético de superação por incorporação que caracteriza a dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

A organização objetiva que o professor, ao utilizar este documento como subsídio norteador para o planejamento da sua prática, tenha noção de como os conteúdos relativos a cada eixo se desenvolvem e se aprofundam, bem como se ampliam com o avançar da criança na Educação Infantil dentro de uma perspectiva desenvolvente.

Neste sentido, são dois movimentos analíticos que o profissional do ensino, o professor, deverá fazer. Ao mesmo tempo que identifica o que deve ser trabalhado em cada eixo, levando em conta as características de desenvolvimento real de cada agrupamento, também precisa ter a dimensão do todo que envolve os conteúdos operacionais e conceituais de cada eixo, de modo a ampliar e a desafiar, por meio do ensino dos conteúdos, o potencial de cada criança.

Na listagem de objetivos e conteúdos, é preciso ter claro que são exemplos gerais e que, em cada eixo, o quadro foi didaticamente organizado de modo a apresentar objetivos e conteúdos voltados para a formação das noções do **eu**, seguida das noções de **outro,** finalizando com noções de **nós,** noções essas como evidenciamos neste campo de experiência, constituídas na ação do sujeito no mundo ( sócio-histórico e geográfico). Assim, as experiências e vivências produzidas na escola da Edução Infantil de forma intencional contribuirão para que essas noções se qualifiquem cada vez mais no percurso do desenvolvimento.

Desse modo, partimos do particular/pessoal – do indivíduo para a coletividade, mas sem adotar uma sequência hierárquica temporal entre eles, já que entendemos que o desenvolvimento dessas instâncias do ser humano e sua prática social estão interrelacionadas. Logo, não é possível ensinar os conteúdos relacionados a elas de forma linear, mas de forma intervinculada e concomitante, como dimensões de um mesmo ser e realidade social. Por exemplo, ao se trabalhar valores sociais e sentimentos, não se deve trabalhar primeiro aqueles ligados à afetividade, depois os relacionados às relações sociais e, por último, os vinculados aos direitos humanos, tal como disposto no quadro, assim como regras do convívio social e acolhimentos, esses conteúdos devem ser trabalhados o tempo todo de forma planejada. Essa mesma lógica se aplica aos objetivos, pois alguns permeiam todos os conteúdos, dada sua natureza geral. Com isso, existe a responsabilidade de - identificar quando e onde os objetivos e conteúdos serão trabalhados, estabelecendo as circunstâncias específicas de sua aplicação - será do professor na elaboração de seu plano de ensino e de aula.

Desse modo, por exemplo, os objetivos: “expressar, reconhecer e nomear sentimentos, emoções, desejos e necessidades” são conteúdos relacionados à formação da identidade, a serem ensinados (estimulados) desde o berçário, para que a criança possa reconhecer e expressar suas emoções para si e também aprender a expressar na relação com o outro. Portanto, os objetivos do conteúdo referente à alteridade e às relações sociais, mesmo que, no quadro, não se repitam no quadro, devem ser relacionados a esses conteúdos.

Considerando que nossos destinatários são crianças que estão na primeira-infância e na fase pré-escolar, no início do desenvolvimento do pensamento abstrato categorial, o objetivos são norteados por noções como: perceber; expressar, vivenciar, reconhecer, desenvolver, em sua maioria. Assim, estamos tratando da construção de capacidades de nexos conceituais que as prepararão para a aprendizagem de conceitos.

Como encaminhamentos metodológicos, o movimento realizado foi, além de sugerir vivências e práticas, o de vincular o trabalho de cada eixo e respectivos conteúdos ao seu destinatário, com destaque à atividade-guia manifesta como ponto de partida no percurso do desenvolvimento alavancado pelas aprendizagens, considerando-o como tecido nas vivências/relações socias, que se dão no espaço-tempora, de caráter histórico-geográfico o que implica:

> na elaboração das estratégias metodológicas, o professor precisa estar atento para a necessidade de um trabalho com categorias do tempo e do espaço, conceitos topológicos tais como: ontem / hoje; antes/ durante / depois; antigo / novo, perto / longe; esquerda / direita; direito / avesso; e outros. **A importância do domínio dessas categorias implica em uma elaboração sistemática dos saberes do mundo privado e do mundo coletivo** (CASCAVEL, 2012, p.195-196, grifos nossos).

Por fim, salientamos que: a) os quadros de referência sejam guias para o currículo vivo na escola. Para isso, cada professor deverá perceber e refletir a realidade de sua prática, posta pela escola e pelos alunos reais (individual e coletivo) com o intuito de elaborar seu plano de ensino e de aula de acordo com esta realidade, sem abrir mão de oportunizar intencionalmente o ensino; b) a sequência de temas, objetivos e conteúdos separados têm uma mera função didática para o leitor deste documento, já que o foco aqui é garantir que o que deve ser ensinado seja reconhecido (valorizado e estudado) pelo professor como conteúdos a serem ensinados de forma planejada na Educação Infantil, com fins aos objetivos propostos.

### 4.4.3.1. Quadros de objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos (noções e conceitos) do EU, o OUTRO e o NÓS

**Eixo: Constituição do Eu: objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos**

Objetivo geral do eixo: Perceber a si e ao outro e relacionar - se com o outro, construindo imagens positivas, acolhedoras.

Quadro 2 - Objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos da Constituição do EU

| **BERÇÁRIO** | |
|---|---|
| **CONSTITUIÇÃO DO EU** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Perceber a si próprio e ao outro;<br>• Explorar o próprio corpo, no intuito de conhecê-lo;<br>• Perceber o próprio corpo a partir de experiências sensoriais e pelo toque do outro;<br>• Utilizar os movimentos do corpo para expressar emoções e necessidades;<br>• identificar necessidades sensoriais (fome, calor, frio, sono etc.);<br>• Reconhecer o chamado do seu nome;<br>• Reconhecer e identificar progressivamente a imagem de si mesmo em diferentes contextos;<br>• Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.(EI01EO04)[167] | **IDENTIDADE:** o desenvolvimento das noções relativas ao conhecimento de si, pormeio do/da:<br>**Nome:** A percepção do próprio nome por meio de chamamento e identificação em objetos etc.<br>**O Corpo** - percepção e expressão corporal com a(s):<br>– Vivência de estímulo de sensações corporais no contato com o adulto na escola;<br>– noções relativas aoprórpio corpo, funcionamento, gestos, movimentos e demais formas de expressão<br>– A percepção de emoções e sentimentos;<br>– A diferenciação da percepção das sensações prazerosas e das sensações incômodas; |

[167] Código rereferência conforme a BNCC (2017) dos objetivos de aprenizagem do Campo de experiência

| | |
|---|---|
| | – Vivência e percepção do poder de escolhas e manifestação de preferências pessoais: roupas, brinquedos, espaços, alimentação;<br>**Autoimagem positiva de si:** Estímulo à formação da autoimagem positiva (valorização das características pessoais físicas e de atitudes). |
| • Conhecer e reconhecer os membros de sua família;<br>• Explorar o meio social em que está inserido;<br>• Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.<br>(EI01EO01) | **ALTERIDADE: distinção eu outro**<br>– Reconhecimento de si, dos outros de convívio social em diferentes espaços (casa e escola).<br>**Família:** a percepção sonora de traços vocais e fisionômicos de familiares;<br>– Reconhecimento do nome das pessoas do seu convívio social (na família e na escola);<br>**Escola:** vivência da relação com o outro, em espaços e tempos diferentes do de casa. |
| • Relacionar-se progressivamente com crianças da sua mesma faixa etária, de outras idades e com adultos;<br>• Expressar sentimentos, emoções, desejos e necessidades. | **AS RELAÇÕES SOCIAIS** de modo a:<br>– A percepção das noções de causa e efeito nas relações sociais;<br>A **empatia:** percepção do outro em suas características corporais, ações e emoções;<br>– O cuidar sobre si e do outro.<br>**O Acolhimento positivo de si** pelos oturos (gestos do adulto e oralidade do adulto com wuemse realaciona) |

| | |
|---|---|
| • Desenvolver noções temporais relacionadas ao tempo vivido e percebido na organização da vida e das relaçoes interpessoais. | **A ORGANIZAÇÃO ESPAÇO – TEMPORAL: A rotina** como organizadora das relações em casa e na escola;<br>– Familiarização com a expressões de tempo e espaço (o antes/o depois/o agora; ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde);<br>– A percepção da organização no espaço e sua função social dos objetos (pertences, cartazes de identificação, brinquedos etc.);<br>– O tempo cronológico e suas notações para organização espaço-temporal;<br>**Percepção de si** por meio dos movimentos do corpo (delocamentos, pegar objetos e da expressão corporal,etc.)<br>– Percepção da ocupação do espaço e tempo dos objetos de acrodo com sua função (exemplo: objetos que organizam a rotina alimentar); |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

No berçário, atendemos crianças de quatro meses (BI) a 24 meses (BII), aproximadamente.

A formação do sujeito se inicia desde o seu nascimento, por isso as experiências vivenciadas pelos bebês interferem na constituição de sua personalidade (identidade).

Atividades básicas como alimentação, higienização, cuidado e afetividade devem ser trabalhadas com intencionalidade pelos professores.

Para possibilitar apropriações significativas, o trabalho pedagógico nesse período pode envolver: atividades de interação, de movimentos, de práticas de

cuidado e higiene, de consciência corporal, de trocas de afeto etc., de modo que o aluno possa, por exemplo:

-Vivenciar atos de demonstração de afetividade como abraços, carinho;

-Vivenciar atos de interdição de suas vontades imediatas quando essas forem inadequadas ao contexto;

-Vivenciar momentos de bem-estar.

Como sugestões para trabalhar o desenvolvimento da constituição do eu, podemos organizar circuitos com/sem obstáculos, murais com fotos, atividades em frente ao espelho, desenhos da silhueta no chão, leituras de histórias, tais como: *O que tem dentro da sua fralda?,* de Guido Van Genechten; *Bocejo,* de Ilan Brenman, cantigas (*Eu,* do Palavra Cantada), pinturas (*A família*, de Tarsila do Amaral).

| **MATERNAL** | |
|---|---|
| **CONSTITUIÇÃO DO EU** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Executar com certa autonomia ações cotidianas de autocuidado, como: alimentar-se, trocar de roupa e participar de práticas de higiene, reconhecendo sua importância para o bem-estar;<br>• Perceber e expressar oralmente ou por gestos (surdos/mudos) atributos e funções sociais dos objetos, de modo a explorar suas propriedades físicas (cor, textura, forma) e sensoriais (odor, sabor, temperatura);<br>• Criar e reinventar a função social dos objetos;<br>• Atuar sobre os objetos da cultura, percebendo suas relações históricas;<br>• Explorar o espaço físico, | **IDENTIDADE**<br>**O Corpo** - percepção e expressão corporal e Comunicação oral e gestual<br>- **Nome:** identificação e história pessoal;<br>- Identificação de suas vestimentas e realização trocas de roupas com auxílio e, posteriormente, autonomamente;<br>- Percepção e identificação de suas sensações, suas emoções e seus sentimentos com apoio do adulto<br>- **Estímulo das expressão de emoções e identificação delas pelo adulto**;<br>- Percepção da importância do cuidado de si e dos pertences; |

| | |
|---|---|
| permitindo experiências de deslocamentos de si e dos objetos;<br>• Reconhecer, nomear e zelar de seus pertences e dos objetos de uso comum;<br>• Comunicar necessidades, desejos e emoções utilizando gestos e palavras; .(EI01EO04)<br>• Desenvolver progressivamente a percepção e consciência de si e do outro. | - Percepção das propriedades de objetos e vivência do poder de escolhas e manifestação de preferências pessoais: roupas, brinquedos, espaços, alimentação;<br>- Diferenciação da percepção das sensações prazerosas e das sensações incômodas. |
| • Relacionar-se com outras crianças da mesma faixa etária, de idades diferentes e com adultos ampliando seu convívio;<br>• Compartilhar brinquedos e objetos;<br>• Conhecer e reconhecer seus familiares e objetos culturais da família;<br>• Conhecer e relacionar-se com os profissionais da escola;<br>• Interagir por diferentes linguagens com os adultos e crianças que compõem seu círculo de convivência estabelecendo vínculos afetivos. | **ALTERIDADE**<br>- **A Família:** eu e minha família;<br>- Minha história a partir da percepção do acervo pessoal;<br>- **A escola:** a organização da rotina e espaços;<br>- A percepção das noções de causa e efeito nas relações sociais;<br>- A percepção e vivência do poder de escolhas e manifestação de preferências pessoais: roupas, brinquedos, espaços, alimentação, cores, levando em consideração o outro;<br>- Estímulo à formação da autoimagem positiva;<br>- Vivências com comunicação dialogada. |
| • Perceber que suas ações afetam as demais pessoas participantes das relações sociais;<br>• Sentir-se acolhida com respeito e afetividade de modo a receber atenção nos momentos de choro;<br>• Vivenciar momentos de troca de | **RELAÇÕES SOCIAIS:** Percepção das noções de causa e efeito nas relações sociais<br>- **Empatia:** percepção do outros (emoções e sentimentos do outro)<br>- **O cuidado de si e do outro:**<br>- Demonstração da imagem |

| | |
|---|---|
| afeto positivos na relação com as outras crianças e adultos;<br>• Perceber a importância de participar e contribuir na organização da rotina dos ambientes em que vive e se relaciona;<br>• Nomear e identificar as emoções e sentimentos expressados por si e pelo outro;<br>• Resolver conflitos utilizando o diálogo e as brincadeiras, com a mediação de um adulto.<br>• Memorizar e recordar por meio da observação, audição de fatos, objetos, imagens e narrativas<br>• Sentir-se responsável por si e pelos outros;<br>• Vivenciar momentos em que o professor assume diferentes papéis – encenação de histórias e músicas. | positiva de si;<br>– Percepção do outro em suas características corporais e ações.<br>– **Resolução de conflitos** com a ajuda do adulto |
| • Perceber noções temporais relacionadas ao tempo vivido e percebido ;<br>• Utilizar na expressão oral ou por gestos do vocabulário indicativo do tempo | **ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL** a partir da/do:<br>**Rotina** como organizadora das relações em casa e na escola:<br>– familiarização com a expressões (o antes/o depois/ o agora; ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde) e sua função social<br>– percepção da organização no espaço e sua função social (objetos e pertences, cartazes de identificação, brinquedos etc);<br>– tempo cronológico e suas notações para organização espaço-temporal (calendário, relógio etc) |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

O sujeito se constitui a partir das interações com o outro, portanto a função dos professores nesse período consiste em ampliar não apenas as relações da criança com o mundo, com os objetos e consigo mesma, mas as qualidades dessas relações, de modo que ela se relacione e se conheça melhor.

Tendo a atividade objetal manipulatória como dominante nesse período do desenvolvimento, é importante que os adultos e a unidade escolar proporcionem às crianças a exploração de materiais diversos e sua função social.

Para que as apropriações sejam significativas, o adulto precisa possibilitar que as crianças confiem em sua capacidade para superar dificuldades e desafios, se alimentar e se vestir com autonomia; nomear e experimentar os alimentos; participar de brincadeiras que promovam a relação entre o adulto/criança e criança/criança de modo, provocada pelo professor em situações que possa:

- Vivenciar brincadeiras corporais, populares e cantadas, bem como jogos de regras, de construção, de imitação e de papéis;
- Manipular e explorar materiais estruturados e não estruturados;
- Compartilhar brinquedos, objetos e espaços com as demais crianças e adultos;
- Brincar com objetos – material não estruturado – e brinquedos de materiais diversos, explorando suas possibilidades e reações.
- Explorar o ambiente pela manipulação e observação para que participem de brincadeiras de imaginação, transformando um objeto em outro, de esconder e encontrar objetos, de encaixar, de construir, de empilhar, de lançar, de imitação, de cooperação (bola no lençol, passar o bambolê, pega-pega de serpente, telefone sem fio), de motricidade, de brincadeiras com objetos (bolas, cordas, pneus), cantadas (escravos de Jó, Seu Lobo está?), de jogos de mesa (bingo, memória, dominó) e de papéis.

Sugerimos ainda o uso de crachá com foto, caixa tátil/surpresa, passeio pela instituição escolar, brincadeiras em diferentes espaços (terra, areia, grama), piquenique, canções (como: *Só Eu Sou Eu*, de Marcelo Jeneci) e livros (como: *Não fui eu!,* de Brian Moses; *Coach!* de Rodrigo Folgueira; *Jacaré com dor de dente,* de Walcyr Carrasco).

| PRÉ- ESCOLA | |
|---|---|
| **CONSTITUIÇÃO DO EU** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Perceber-se a si com características que são biológicas, históricas e sociais relacionadas à família, à faixa etária e à origem territorial e perceber/ identificar os laços parentais;<br>• Participar de atividades que envolvam interação;<br>• Entender que suas atitudes causam efeitos nos outros;<br>• Conhecer o próprio corpo por meio da exploração de habilidades físicas, motoras e perceptivas;<br>• Utilizar os movimentos do corpo para expressar emoções e necessidades na rotina escolar;<br>• Adotar hábitos de autocuidado relacionados à alimentação, ao conforto e à aparência;<br>• Agir de maneira autônoma e independente, reconhecendo suas capacidades e limitações, confiando em sua capacidade para superar dificuldades e desafios;<br>• Realizar escolhas a partir de suas próprias vontades;<br>• Manifestar interesses e curiosidades oralmente ou por gestos;<br>• Reconhecer suas individualidades perante o grupo;<br>• Expressar, reconhecer e nomear | **IDENTIDADE**<br>– O corpo - percepção e expressão corporal;<br>– Cuidado de si: formação de hábitos de autocuidado;<br>– Comunicação oral e gestual para comunicar emoções e sentimentos;<br>– Identificação de emoções e sentimentos;<br>– diferenciação da percepção das sensações prazerosas e das sensações incômodas;<br>**O Nome:** história do nome, origem e motivos de escolha com vivências de:<br>– identificação pelo nome e sobrenome;<br>– certidão de nascimento como fonte de identificação social;<br>– a árvore genealógica; endereço pessoal<br>– noção do tempo biológico: linha do tempo da própria vida (uso de figuras e objetos pessoais);<br>**Autocuidado:** a importância de hábitos de autocuidado relacionados à alimentação, ao conforto e à aparência;<br>– a expressão de sensações/emoções em momentos de higienização, alimentação, brincadeiras e descanso;<br>– forma e modos de se alimentar, ir |

| | |
|---|---|
| sentimentos, emoções, desejos e necessidades. | ao banheiro, se vestir e se calçar com autonomia. |
| • Respeitar e valorizar seu corpo e o corpo do outro;<br>• Relacionar-se com crianças da sua mesma faixa etária e de outras idades, com funcionários da instituição e demais adultos;<br>• Conhecer e reconhecer seus familiares e objetos culturais da família;<br>• Conhecer e relatar a história do seu nascimento e da sua família;<br>• Conhecer o significado do seu nome. | **ALTERIDADE**<br>**As famílias**: percepção da cultura familiar (usos e costumes);<br>- Função social do grupo social familiar;<br>- Identificação de diferenças e semelhanças da organização de grupos sociais: outras famílias, a escola etc., usos e costumes;<br>**História de vida** por meio de:<br>- do acervo da família (histórias contadas de por familiares, fotos e objetos pessoais desde o nascimento);<br>- Estímulo à formação da autoimagem positiva (valorização das características pessoais físicas e de atitudes);<br>**Vivências de comunicação dialogada** e significada – sobre causas e efeitos de gestoes e emoções |
| • Participar de atividades que envolvam situações problemas;<br>• Participar de atividades que envolvam situações de exposição em público oral e gestualmente;<br>• Expressar, reconhecer e nomear sentimentos, emoções, desejos e necessidades na relação com o outro;<br>• Desenvolver confiança em si, nas demais crianças e nos adultos que compõem seu círculo de convivência;<br>• Conhecer e participar de jogos e | **RELAÇÕES SOCIAIS**:<br>- Percepção das noções de causa e efeito nas relações sociais.<br>**Empatia: com experiências que envolvam a:**<br>- Percepção do outro (emoções e sentimentos do outro);<br>- Percepção e identificação do outro a partir das suas características corporais e ações;<br>- Percepção e identificação das sensações e emoções pessoais e das do |

| | |
|---|---|
| brincadeiras com regras;<br>• Participar de jogos elaborando suas regras;<br>• Manusear jogos e brinquedos para conhecer suas regras e funções;<br>• Assumir na brincadeira diferentes papéis que permitam significar o mundo social; | outro, vividas nas relações diárias, no tempo presente; e no tempo passado por meio de histórias, imagens etc.;<br>- Valorização do próprio corpo e do corpo do outro;<br>**Cuidado de si e do outro:** higiene, alimentação, vestimenta, pertences etc. por meio de experiências que busquem a;<br>- Percepção e identificação da história de cada um do coletivo da classe;<br>- Percepção e vivência do poder de escolhas e manifestação de preferências pessoais: roupas, brinquedos, espaços, alimentação levando em consideração o outro. |
| • Reconhecer noções temporais relacionadas ao tempo vivido e percebido;<br>• Utilizar na expressão oral ou por gestos do vocabulário indicativo do tempo;<br>• Perceber do tempo cronológico: Usar de registro do tempo cronológico para identificar eventos, fenômenos naturais e sociais e organização da rotina;<br>• Perceber a mudança de tempo e a transformação de objetos e vida social;<br>• Perceber o tempo biológico (infância, adolescência e vida adulta). | **ORGANIZAÇÃO ESPAÇO – TEMPORAL: A rotina** como organizadora das relações em casa e na escola;<br>- Familiarização com a expressões (o antes/o depois/ o agora; ontem/hoje/amanhã; manhã/tarde, dentro fora, perto longe, aqui, lá, etc);<br>- A percepção da organização no espaço e sua função social dos objetos (pertences, cartazes de identificação, brinquedos etc.);<br>**O tempo cronológico** e suas notações para organização espaço- temporal<br>- Percepção e vivência de registros e objetos relativos à medida de tempo cronológico (linha do tempo; horas; calendários, cronogramas; relógios, cronômetros etc.); |

| | |
|---|---|
| | − Linha do tempo da história da cidade (objetos e figuras);<br>Percepção de mudança de tempo e transformação de objetos e vida social (história da escrita; do telefone etc)<br>− Noção do tempo biológico (linha do tempo pessoal, aniversário). |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

O período pré-escolar tem como atividade dominante os jogos de papéis. Relembrando que, no intuito de compreender o mundo adulto, as crianças tentam imitá-lo reproduzindo situações e momentos que vivenciam e atribuindo os significados desejados aos objetos. Esse tipo de jogo é fundamental durante a infância, pois amplia progressivamente os jogos coletivos e garante a continuidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, atenção, linguagem, pensamento).

Nesse período, o adulto deve priorizar às crianças atividades que envolvam o conhecimento e o reconhecimento do seu nome, dos membros da família, das partes do corpo, da própria imagem, o compartilhamento de brinquedos e de objetos, bem como a construção, a vivência e o respeito às regras e aos combinados, com base em atividades que lhes permitam explorar o meio social no qual está inserido, utilizando de jogos coletivos e de representação.

Considerando as características psicológicas do período de desenvolvimento da idade pré-escolar, é importante que o ensino possibilite:

- Vivenciar brincadeiras corporais, populares e cantadas e jogos de regras, de construção, de imitação e de papéis;

- Vivenciar os jogos de papéis, utilizando fantasias e acessórios em diversos cenários;

- Brincar representando papéis sociais;

- Brincar com os adultos;

- Vivenciar jogos de imitação.

Assim, sugerimos ainda a leitura de cartazes, a chamadinha, a roda de conversa, a promoção de situações-problemas, dramatizações, organização de passeios (cinema, teatro, apresentações culturais), atividades culinárias, o uso de fantasias e acessórios. Além disso, são produtivos trabalhos com as canções (como: *Gente Tem Sobrenome,* de Toquinho) e livros (como: *Maria vai com as outras,* de Sylvia Orthof; *O Reizinho Mandão,* de Ruth Rocha; e *Flicts*, de Ziraldo).

**Eixo: Diversidade histórico-cultural: objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos**

Objetivo geral: Reconhecer e valorizar positivamente as diferenças a partir de uma perspectiva histórica e social

Quadro 3 - Objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos do eixo Diversidade histórico-cultural

| **MATERNAL** | |
|---|---|
| **DIVERSIDADE HISTÓRICO-CULTURAL** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Conhecer e explorar aspectos culturais do meio social no qual estão inseridos;<br>• Perceber-se como sujeito histórico e social;<br>• Perceber-se como pertencente a um determinado grupo familiar;<br>• Conhecer e reconhecer seus familiares e objetos culturais da família;<br>• Reconhecer e valorizar as diferentes composições familiares a partir da observação das famílias dos colegas. | **IDENTIDADE:** Reconhecimento de imagens da sua cultura e da cultura do outro e suas raízes históricas<br>– Experiências de observa-se, perceber-se e reconhecer-se segundo características culturais.<br>**Família**: origem e função social, espaço e tempo histórico<br>- A percepção da própria família e a do outro (colegas, professora);<br>- As relações parentais próximas: percepção da árvore genealógica;<br>- A percepção das diferentes funções e papéis sociais dos entes de uma família;<br>- A percepção dos diferentes tipos de organização familiar a partir da observação da família do outro. |
| • Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, reconhecendo e valorizando as | **AS RELAÇÕES SOCIAIS**<br>**A escola:** origem e função social, desenvolvendo a/o: |

| | |
|---|---|
| diferenças;<br>• Reconhecer e valorizar as diferentes formas corporais, as diferentes capacidades individuais. | - Percepção da história da própria escola;<br>- A percepção da organização da rotina da escola – função social dos espaços e tempos ;<br>- A percepção dos papéis sociais dos entes da escola.<br>**Brincadeiras**: percepção e vivência de brincadeiras de acordo com sua origem espaço-temporal. |
| • Perceber e Conhecer outras culturas e suas manifestações por meio de imagens (fotos) e objetos característicos e o seu papel na vida humana;<br>• Identificar diferenças e semelhanças em relação aos demais (deficiência, etnia, raça, gênero, religião, costumes, condições socioeconômicas), reconhecendo e valorizando-as;<br>• Conhecer outras culturas e suas manifestações por meio de imagens (fotos) e objetos característicos;<br>• Reconhecer e valorizar as diferentes manifestações religiosas;<br>• Compreender que tudo (objetos e pessoas) tem uma origem histórica e social;<br>• Perceber as datas comemorativas como práticas sociais e expressão de uma tradição (hábitos e costumes) e sua transformação através do tempo. | **AS EXPRESSÕES CULTURAIS: organização espaço-temporal**<br><br>**Valorização da cultura universal através do tempo com organizadora da vida humana**<br>- Contato com ícones da cultura universal<br>- A percepção e vivência das diferentes expressões culturais nas diversas áreas (artes plásticas, música, dança etc.);<br>**A percepção das práticas sociais das datas comemorativas**: origem e função social (consumo e mídia);<br>- Participação de diálogos sobre a datas comemorativas, buscando identificar origens e diferentes formas de expressão<br>- A valorização das expressões e diferenças pessoais e culturais. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

Sabendo que a atividade-guia dominante, neste período, implica a manipulação dos objetos e que as relações sociais precisam ser ampliadas e reforçadas. É preciso promover situações em sala que valorizem as experiências das crianças, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e de suas famílias devem ser priorizadas. Sugerimos que o professor proporcione aos alunos momentos de contação de histórias, rodas, músicas, danças e confecção de brinquedos que envolvam as diferentes culturas. O professor pode enriquecer as rodas com imagens e objetos de outras culturas para que os alunos possam manusear e conhecer, bem como pode favorecer momentos de troca de experiências entre a família e as crianças para que se obtenha informações sobre o ambiente familiar de cada um, dando ênfase nos instrumentos, vestimentas, tradições etc. Assim, as crianças poderão entrar em contato com a cultura de seus amigos e de seus respectivos familiares.

Para as rodas e momentos musicais, sugerimos as canções: *Normal é ser diferent*e, de Jair de Oliveira; *A diferença é o que nos une*, de Mundo Bita; como também leituras, tais como: *Minha família é colorida*, de Georgina Martins; *Ninguém é igual a ninguém*, de Regina Otero; *Do jeito que a gente é*, de Márcia Leite; *Somos iguais mesmo sendo diferentes*, de Marcos Ribeiro, *A cor da vida*. Semíramis Paterno.

| **PRÉ-ESCOLA** | |
|---|---|
| **DIVERSIDADE HISTÓRICO- CULTURAL** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Conhecer sobre diferentes estruturas familiares e relações de parentesco e reconhecer a posição que ocupa em seu contexto familiar;<br>• Compreender que tudo (objetos e pessoas) tem uma origem;<br>• Compreender noções de causa e efeito nas relações familiares e sua organização. | **IDENTIDADE**<br>- A percepção das raízes e diferenças étnicas e raciais nos modos de ser e agir de si e do outro;<br>- A percepção e apreensão das diferentes perspectivas históricas;<br>**Famílias**: origem e função social do grupo familiar de modo a desenvolver:<br>- A percepção da própria família e |

| | |
|---|---|
| | a do outro (colegas, professora);<br>- A percepção e identificação da origem histórica das famílias no espaço e tempo histórico;<br>- As relações parentais próximas e distantes: percepção da árvore genealógica;<br>- A percepção dos diferentes papéis sociais dos entes de uma família e como se dá a divisão do trabalho doméstico;<br>- A percepção e identificação dos diferentes tipos de organização familiar a partir da observação da família do outro, considerando e respeitando as diferenças;<br>**Empatia**: percepção e interação com o externo, do outro como humano<br>- A valorização das diferenças entre as pessoas; |
| • Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir;<br>• Compreender a existência de diversos grupos sociais, sua constituição histórico-geográfica, regras e formas de organização;<br>• Compreender que tudo (objetos/ funções sociais) tem uma origem, questionar esta origem e como se manifesta;<br>• Compreender e elaborar explicações sobre a origem dos objetos e fenômenos;<br>• Familiarizar-se com elementos | **AS RELAÇÕES SOCIAIS:** organização espaço-temporal<br>**A escola**: origem e função social;<br>– Percepção e identificação da história da própria escola e das escolas em geral, da história do bairro e cidade por meio da observação do espaço e ícones;<br>– A percepção da organização da rotina da escola – função social dos espaços e tempos;<br>– A percepção dos papéis sociais dos entes da escola<br>– Interações sociais entre pares e com os adultos por meio da: linguagem oral; cultura geral; cultura local; artes |

| | |
|---|---|
| dos diversos grupos sociais e culturais conhecendo seus costumes e tradições: música, dança, alimentação, moradia, vestimentas etc. | plásticas.<br><br>**O trabalho e as relações de trabalho** na produção social<br>− A prática social do trabalho e modos de produção: origem e transformação ao longo do tempo;<br>− As diferentes profissões: origem e transformação.<br>**Igualdade e diferenças de gênero: papéis sociais e divisão do trabalho em/no (a):**<br>− Vivências de múltiplas opções para a escolha de como brincar, vestimentas e cores;<br>− Contar e apresentar imagens e histórias de exercícios profissionais independente ao gênero;<br>− Divisão de tarefas tendo como critérios a igualdade e solidariedade.<br>**Brincadeiras e brinquedos**: percepção das semelhanças e diferenças brincar ao no tempo e do espaço, com ênfase nas:<br>− vivências de brincadeiras ao longo da história;<br>− brincadeiras: origem e transformação no tempo e espaço (história dos brinquedos e brincadeiras);<br>− Re - construção de brinquedos e brincaderias se apropriando de conhecimentos para a elaboraçaõ de objetos sociais. |
| • Questionar a origem dos fenômenos, objetos e fatos: pensamento filosófico; | **AS EXPRESSÕES CULTURAIS:** organização espaço-temporal |

| | |
|---|---|
| • Compreender e elaborar explicações sobre a origem das coisas: pensamento histórico;<br>• Questionar e investigar a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; material) – noções do pensamento histórico;<br>• Perceber os fatos históricos como produções humanas. | **Noções do pensamento filosófico** - questionamento da origem dos fenômenos, objetos e fatos, considerando diferentes visões.<br><br>**Noções do pensamento histórico** - compreender e elaborar explicações sobre a origem das coisas, por meio da investigação de diferentes fontes, trabalhando a (s):<br>– Percepção cronológica da história local (bairro e cidade) por meio de narrativas objetos e imagens;<br>– Perceber a utilização de expressões de antes/depois; durante; simultaneidade, ontem e hoje, dias, semanas e anos como etc., como indicativas de passagem tempo (passado e presente e futuro);<br>– percepção e vivência das diferentes expressões culturais nas diversas áreas (artes plásticas, música, dança etc.), no tempo e no espaço;<br>– expressões culturais de diferentes grupos étnicos e raciais (brincadeiras, alimentação, artes);<br>– diferentes versões sobre um mesmo fato histórico, fenômeno etc.;<br>– práticas sociais das datas comemorativas: origem e função social e transformações no tempo (consumo e mídia); |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:**

Nesta fase, as atividades pautadas em jogos de papéis são as mais indicadas, ou seja, são as atividades dominantes deste período do desenvolvimento. O professor deve, portanto:

- propor situações em que os alunos possam brincar de jogos de imaginação, fantasias, acessórios e objetos em diferentes cenários representando variados papéis de seu cotidiano, atividades lúdicas com diferentes brincadeiras para estimular a interação entre os alunos e adultos;

- enriquecer as brincadeiras dos alunos, diversificando os cenários para que possam (re)significar seu mundo pessoal e social de diversas formas. Uma outra sugestão é a confecção junto com as crianças de baú de objetos de seu cotidiano e de outras culturas, a fim de proporcionar diferenciados materiais com diferentes possibilidades de personagens.

- oportunizar, na roda de conversa, situações onde os alunos falem sobre a família, conheçam e valorizem as diversas composições familiares e, assim, compreendam a função da família na sociedade. A árvore genealógica com fotos é bastante atrativa e ganha muito significado neste período, bem como atividades envolvendo as diferentes culturas de diferentes povos: indígenas, africanos, asiáticos, europeus e a própria cultura.

- procurar, quando possível, levar os alunos em museus, aldeias, bairros, vivenciar com eles momentos de degustação de pratos típicos, conhecer e explorar a arte de determinados povos por meio de imagens e apresentações músicas e/ou teatrais.

Entre as diversas leituras e materiais que podem ser trabalhados, destacam – se: *Menina bonita do laço de fita*, de. Ana Maria Machado; *O cabelo de Lelê,* de Valéria Belém; *O menino que ganhou uma boneca*, de Majó Babtstoni; *Meninas Negras* de Madu Costa; *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks; *Olívia não quer ser princesa*, de Ian Falconer; *Lápis de cor de pele,* de Daniela de Brito; *Espelho das diferenças*, de Fábio Gai Pereira; *Tudo bem ser diferente* e *O livro da família,* de Todd Parr; Programa "*De onde vem*?"; e a Coleção: *O que cabe no meu mundo:* amizade, de Katia Trindade; *Diversidade*, de Tatiana Belinky,; *Você não é mais meu amigo*, de Shirley Souza; *A semente que veio da África*, de Heloisa Pires Lima; H*istórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade; *Amoras* de Emicida e Fabrini.

**Eixo: Valores sociais e Sentimentos: objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos**

Objetivo geral: Desenvolver a noções de valores solidários e coletivos como fundamentais a partir da valorização dos direitos humanos.

Quadro 4 - Objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos do eixo Valores sociais e sentimentos

| **BERÇÁRIO** | |
|---|---|
| **VALORES SOCIAIS E SENTIMENTOS** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Ampliar a confiança em si próprio e construir uma imagem positiva de si.<br>• Utilizar as diversas formas de linguagem para interagir com adultos e crianças<br>• Construir sentimentos positivos de acolhimento nos diferentes grupos sociais aos quais pertence; | **AUTONOMIA: v**ivências de experiências que exijam:<br>- Autonomia para a execução de movimentos da vida diária, fazer escolhas e expressá-las oralmente ou por meio de gestos, desenhos etc.;<br>- Autonomia para fazer escolhas;<br>- Comunicação/diálogo;<br><br>**Vivência Grupal:** a esxpressão de si e a do outro em mometos grupais<br>– Esperar a sua vez de se expressar oral e por meio da expressão corporal<br>– Ouvir o outro |
| • Relacionar-se com crianças da mesma idade e idades diferentes;<br>• Reconhecer as consequências de suas ações nas interações com objetos e pessoas;<br>• Estabelecer relação de confiança e segurança no espaço escolar;<br>• Ampliar a confiança em si próprio e construir uma imagem positiva de si. | **AFETIVIDADE:** expressão dos afetos por meio do corpo para outro e com o outro:<br>- Vivência e percepção dos afetos na relação com o adulto;<br>- Percepção do afeto do outro (aprovação e reprovação);<br>- Vivência de acolhimento por meio da expressão corporal do adulto (olhares, sorrisos, aconchego, colo);<br>- Ser chamado pelo nome pelos adultos. |

| | |
|---|---|
| • Utilizar as diversas formas de linguagem para interagir com professores, outras crianças e demais funcionários, estabelecendo e fortalecendo vínculos afetivos;<br>• Identificar os combinados e as normas de convívio social, iniciando uma compreensão sobre o que pode e o que não pode fazer nas interações com as outras pessoas;<br>• Vivenciar o compartilhar objetos;<br>• Perceber o valor afetivo e econômico relativos à função social dos objetos que manuseia. | **AS RELAÇÕES SOCIAIS**<br>**Noções de Respeito:** o valor do cuidado consigo e com o outro, com a/o;<br>- percepção das regras de convivência na organização de vivências e rotina escolar;<br>- compreensão das normas de convivência indicadas pela verbalização e orientação do adulto;<br>- desenvolvimento de noções e atitudes de cooperação e solidariedade ao brincar e guardar brinquedos. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

O estabelecimento de vínculos positivos é fundamental, por isso a formação de grupos mediada pelo adulto se faz necessária nesta fase. Desse modo, as ações devem favorecer a apropriação progressiva das noções e dos conceitos pelos bebês.

Nessa idade, ainda não existe moralidade e será o adulto a lhe ensinar o que pode ou não pode, o que é certo e o que é errado.

Para que haja apropriação de novos elementos, atividades cujo adulto tome parte são muito significativas, por exemplo: brincadeiras de esconder a face, leitura de histórias no momento de roda, músicas e/ou diálogo (sobre as partes do corpo) nos momentos de higienização, intervenção quando houver conflitos e mordidas, entre outros.

Quando a atividade-guia estiver pautada nos objetos, momentos de partilha dos brinquedos, a solicitação de ajuda para guardá-los poderá ser uma ação atrativa e prazerosa para os pequenos, uma vez que lhe proporcionarão alcance dos objetivos propostos.

| MATERNAL | |
|---|---|
| **VALORES SOCIAIS E SENTIMENTOS** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Desenvolver noções de autonomia;<br>• Reconhecer a si mesmo e o outro como sujeito de direitos e deveres;<br>• Relacionar-se com crianças da mesma idade e com adultos, ampliando a noção de convívio em sociedade;<br>• Estabelecer relação de confiança e segurança no espaço escolar. | **AUTONOMIA: v**ivências de experiências que exijam:<br>- Autonomia para a execução de movimentos da vida diária, fazer escolhas e expressá-las oralmente ou por meio de gestos, desenhos etc.;<br>- Autonomia para fazer escolhas;<br>- Comunicação/diálogo;<br>- Vivência Grupal. |
| • Desenvolver noções de solidariedade, empatia, respeito mútuo;<br>• Utilizar as diversas formas de comunicação para expressar emoções e sentimentos e resolver conflitos;<br>• Ser capaz de resolver seus problemas cotidianos, com e sem a mediação do adulto.<br>• Perceber a importância do autodomínio da conduta. | **AFETIVIDADE: v**ivência e percepção dos afetos na relação com os pares e adultos, tendo como conteúdos a/o<br>- expressão dos afetos por meio do corpo para outro e com o outro;<br>- valorização do nome e da expressão corporal pessoal<br>- vivência de acolhimento por meio da expressão corporal do adulto (olhares, sorrisos, aconchego, colo), ser ouvido etc.<br>- percepção positiva de si e percepção do outro, exercitando o respeito mútuo nas relações;<br>**Autoconceito/autoestima** por meio da realização e valorização de suas produções;<br>- compartilhamento de objetos e brinquedos e preferências;<br>- expressão de emoções e sentimentos;<br>- noções de autodomínio da conduta. |
| • Relacionar-se com crianças da mesma idade e com adultos, | **AS RELAÇÕES SOCIAIS** |

| | |
|---|---|
| ampliando a noção de convívio em sociedade;<br>• Estabelecer relação de confiança e segurança no espaço escolar.<br>• Identificar e reconhecer as consequências de suas ações e o que elas causam no outro em situações de conflito e amizade;<br>• Perceber o sentido dos combinados, das regras e da rotina.<br>• Compreender o significado de compartilhar objetos;<br>• Valorizar situações de cooperação, solidariedade e experienciar o respeito mútuo;<br>• Perceber a comunicação oral como forma rica de interação e coletivismo;<br>• Perceber o valor afetivo e econômico dos relativos à função social dos objetos que manuseia. | **Respeito:** nas relações com outro de modo a desenvolver<br>– noções de respeito de si e do outro<br>– percepção e valorização das regras de convivência na organização de vivências e rotina escolar e nas relações;<br>- percepção e compreensão da importância de ouvir outro: a valorização da comunicação dialogada por meio da expressão oral e corporal;<br>- Percepção do afeto do outro (aprovação e reprovação);<br>- Respeito: o valor do cuidado consigo e com o outro<br>**Noções de causa e efeito nas relações sociais** e interação com objetos do patrimônio cultural. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

A atuação do adulto ainda é necessária para a mediação das atividades. No entanto, as crianças passam a relacionar-se mais com os objetos e sua função. Passam a brincar com boneca e carrinho, agregando valor real e posteriormente simbólico a eles.

As regras e os combinados começam a ser introduzidos a partir dos jogos e brincadeiras. As situações de conflito no dia a dia e as histórias podem possibilitar o trabalho com emoções e sentimentos, como, por exemplo, a coleção: *Quando me sinto*, de Trace Moroney, que ensina as crianças a nomear o que estão sentindo.

Além disso, é possível trazer em discussão e vivências temas como solidariedade, cooperação, empatia, respeito mútuo, autonomia, direitos e deveres. Como atividades significativas, nessa fase, estão: o desfralde e o uso do banheiro; a alimentação com autonomia; reconhecer e cuidar dos seus pertences com ou sem o auxílio dos símbolos; o dia do brinquedo; o parque; a rotina móvel com imagens; a roda de conversa; ajudante do dia etc.

| PRÉ- ESCOLA | |
|---|---|
| **VALORES SOCIAIS E SENTIMENTOS** | |
| **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES E CONCEITOS)** |
| • Desenvolver noções de autodomínio da conduta e a adequação aos padrões esperados de conduta social;<br>• Compreender o significado de compartilhar objetos;<br>• Desenvolver noções relativas à autonomia, à solidariedade, à empatia, ao respeito mútuo. | **AUTONOMIA**<br>- Vivências de experiências que exijam autonomia para a execução de movimentos da vida diária;<br>- Vivências com noções relativas à percepção de si e percepção do outro para fazer escolhas;<br>- Expressão oral na comunicação dialogada;<br>- Vivências de situações que exigem noções de: cooperação; solidariedade e de coletividade e dos bens públicos.<br>**Resolução de conflitos** com a ajuda do adulto<br>- Vivências em grupo nas brincadeiras e demais atividades na escola;<br>- Autonomia da resolução de problemas cotidianos, com e sem a mediação do adulto nas relações interpessoais;<br>- O valor do cuidado consigo e com o outro nas diversas situações cotidianas na escola;<br>- Perceber a si mesmo na relação com o outro. |
| • Estabelecer relação de confiança e segurança no espaço | **AFETIVIDADE** por meio da**:**<br>- expressão dos afetos por meio do |

| | |
|---|---|
| escolar;<br>● Aprender a usar as diversas formas de comunicação para expressar moções, sentimentos e resolver conflitos. | corpo nas relações sociais;<br>- vivência e percepção dos afetos positivos (carinho, afago, elogios, incentivos ou limites à condutas) na relação com o adulto e os pares;<br>- vivência de acolhimento por meio da expressão corporal do adulto (olhares, sorrisos, aconchego, colo, ser chamado pelo nome).<br>**Autoconceito/autoestima** com a:<br>- expressão de si: oral e corporal, de emoções e sentimentos;<br>- identificaçaõ de emoções e sentimentos, desuas causas e efeitos co ajuda do adulto;<br>- escuta pelo adulto;<br>- vivência da escuta do outro. |
| • Valorizar a coletividade como forma de organização espaço-temporal e produção da vida;<br>• Relacionar-se com crianças da mesma idade e com adultos, ampliando a noção de convívio em sociedade;<br>• Comunicar-se com os colegase os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. (EI02EO04)<br>• Experienciar situações que exigem o respeito mútuo;<br>• Identificar e reconhecer as consequências de suas ações e o | **AS RELAÇÕES SOCIAIS - COLETIVIDADE** com vivências que valorizem e identifiquem causas-efeito e espressão da:<br>- a comunicação oral como forma rica de interação social;<br>- a valorização do coletivismo no planejamento e execução das tarefas e produção de objetos situações (brincadeiras, teatros etc.);<br>- a relação de causa e efeito nas relações próximas entre pares e adultos;<br>- a percepção do afeto do outro (aprovação e reprovação);<br>**Noções de coletividade - a importância do Grupo e coletividade** com a (s)/o (s): |

| | |
|---|---|
| que causa no outro em situações de conflito e amizade;<br>• Perceber o sentido dos combinados, regras e rotina;<br>Valorizar situações de cooperação e solidariedade. | - percepção e valorização dos interesses coletivos e respeito às regras e às normas sociais;<br>- regras de convivência: percepção, compreensão e valorização das de normas de convivência indicadas pela verbalização do adulto;<br>**As regras de convivência grupal:** percepção, identificação e participação a elaboração;<br>- vivvência, perçepção e valorização das noções e vivências de cooperação e solidariedade;<br>- vivenciar situações de argumentação e voto para as atividades coletivas;<br>- formas da comunicação dialogada na atividade grupal: expressão oral e corporal;<br>- vivenciar e valorizar construções de produção coletivas;<br>- conhecer por meio de narrativas e ilustrações os feitos da coletividade local ao longo do tempo. |
| • Valorizar e respeitar às expressões e diferenças biológicas, comportamentais, étnico-raciais de si e do outro;<br>• Valorizar positivamente as diferenças étnico-raciais e de gênero; | **AS EXPRESSÕES HISTÓRICO – CULTURAIS** de modo a:<br>- conhecer e valorizar as heranças étnico-raciais de si e do outro por meio das narrativas (orais e escritas), objetos e imagens;<br>- onhecer e valorizar as próprias produções e as do outro;<br>- a percepção da função social dos objetos midiáticos e tecnológicos na |

| | |
|---|---|
| | produção da valorização social das culturas. |
| • Reconhecer a si mesmo e o outro como sujeito de direitos e deveres;<br>• Reconhecer a si mesmo e o outro como sujeitos que podem intervir na realidade social. | **OS DIREITOS HUMANOS E OS DIREITO DAS CRIANÇAS: origem e transformação**<br>- a história da criança e infância (brinquedos e vivências em diferentes tempos e espaço);<br>- percepçaõ de diferentes vivências da infância<br>- combate ao trabalho infantil;<br>- Identificar e valorizar os direitos das crianças. |

**ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

É nesta fase que os jogos de papeis ganham significado. As crianças começam a imitar o adulto em suas atividades diárias, por exemplo, brincar de escola onde ela é a professora, dirigir o carro como faz a mamãe e o papai, entre outros. É importante que o professor traga objetos que enriqueçam essas brincadeiras criando situações onde o aluno possa aprofundar as relações de sentido para com os objetos da cultura. Criar um “Baú da fantasia” é uma excelente atividade para os pequenos, pois explorarão diversas identidades de acordo com o que a fantasia lhe proporcionar. O professor também pode criar com os alunos fantasias para a brincadeira, por exemplo, brincar de soldado – pode confeccionar espadas e chapéus de jornal, brincar de carro confeccionado de caixas de papelão e retalhos de papeis, entre outros. O importante é sempre agregar à brincadeira algo novo para que o aluno vivencie novas formas de se relacionar com os objetos e com as pessoas proporcionado assim, o desenvolvimento. A investigação, os livros de literatura infantil, músicas e objetos das artes plásticas, também devem ser utilizados amplamente para instigar, repertoriar e significar as atividades-guia jogos de papeis no ensino dos contéudos relativos a valores sociais e aos sentimentos.

### 4.4.4. Orientações Didáticas Gerais

Como vimos, neste campo de experiência, os conteúdos e as vivências a serem trabalhados compreendem aspectos das relações que se dão entre a criança consigo mesma; com o outro e com objetos da cultura. Também mostramos que tais relações envolvem a afetividade, o autoconhecimento, o autocuidado, a constituição da identidade, a compreensão da cultura na perspectiva de sua diversidade social, étnica, racial, religiosa e de gênero, bem como a aprendizagem de valores e de sentimentos que correspondam ao respeito, à solidariedade etc., pautados em princípios de justiça e defesa dos direitos humanos.

Visando preservar à indissociabilidade desses aspectos no conteúdo das experiências relacionadas ao presente campo, apresentamos o processo de formação social da personalidade como objeto e buscamos evidenciar por meio dos eixos que a escola deve ser espaço privilegiado na promoção do diálogo capaz de estimular e a repertoriar a criança a "[...] argumentar e sustentar suas próprias opiniões, desenvolvendo sua identidade pessoal, exprimindo sentimentos e desejos" (PRESIDENTE PRUDENTE, CURRÍCULO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2016, p.64).

Para desenvolver um trabalho intencionalmente voltado para a formação de pessoas, cuja personalidade revele traços de solidariedade, de coletivismo, de sensibilidade e de ética, as instituições escolares devem organizar suas propostas a partir das especificidades e necessidades das crianças e da comunidade escolar (SILVA; DIAS; AMORIM, 2018). Elas devem contemplar ainda uma rotina estruturada, um espaço adequado com materiais condizentes à faixa etária trabalhada, em quantidade suficiente e organizados de maneira apropriada, a fim de proporcionar ricas experiências, diminuir mordidas ou comportamentos que machucam e favorecer o desenvolvimento das crianças em "suas máximas capacidades humanas" (JESUS; GERMANO, 2013, p. 29).

O currículo não deve ser um documento alheio à realidade micro e macro da escola, mas sim um artifício de inclusão, pois somente reconhecendo e valorizando o diverso no currículo da escola é possível torná-lo um instrumento humanizador de fato.

Para tanto, é necessário que na escola haja espaço para criar condições no qual a **diversidade seja reconhecida e valorizada** no planejamento e na execução das atividades diárias, como também na relação com as crianças, de modo a oportunizar experiências de ocupação de diferentes papéis e espaços, de fala e

escuta de meninos e meninas, independentemente de sua identidade racial, étnica, de gênero, religiosa e econômica.

O consumo, junto das novas tecnologias, também tem sido fator de interferência na formação da personalidade e nas relações sociais dos indivíduos. Portanto, é fundamental discutir sobre o papel desses no cotidiano infantil, deixando claro que a aquisição ou não de marcas, brinquedos e outros bens de consumo não podem gerar situações de favoritismo ou discriminação.

Nessa perspectiva, valorizar a diversidade requer, não apenas numa perspectiva de tolerância, mas, sobretudo, o fortalecimento do direito, da noção e do sentimento de pertencimento, por meio da valorização das características físicas, da história, dos costumes e das preferências de cada um. Essa perspectiva exige do profissional da educação a capacidade de refletir, individual e coletivamente, sobre suas ações no cotidiano escolar, questionando-se, constantemente sobre:

> [...] como lidar com o exercício humano de diferenciar sem que ele se torne discriminatório? O que fazer quando as crianças se dão conta da diferença entre a cor e a textura dos cabelos, os traços dos rostos, a cor da pele? Como evitar que esse processo se transforme em algo negativo e excludente? Como sugerir que as crianças brinquem com as diferenças no lugar de brigarem em função delas? (MALACHIAS, 2007, p. 2)

Na perspectiva histórico-crítica, defende-se que, para que ocorra a aprendizagem, é fundamental que todos os profissionais que atuam na escola compreendam os objetivos e a intencionalidade que permeia, não somente as atividades intencionalmente propostas para apropriação de conteúdos, como também a intenção presente em cada ato dirigido às crianças em todas as interações com elas.

O processo de efetivação da aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Entretanto, para que isso ocorra, **a qualidade da mediação e das relações sociais na escola** é um fator determinante no processo de transformação do desenvolvimento proximal em alcance real.

Assim, é importante que o trabalho do professor promova reflexão e discussão a partir do conteúdo apresentado. Ao ler um conto de fadas, por exemplo, é interessante discutir os pontos que nele existem e além de questionar as crianças sobre os aspectos que a narrativa apresenta ( como: “ será que toda madrasta é má?”; “será que é bom ser princesa?”; “será que alguém consegue viver feliz para sempre?”), cabe debater sobre o comportamento dos personagens, entender porque são assim,

quais sentimentos eles expressam etc. Dessa maneira, a atividade conseguirá estimular a proposição de hipóteses diferenciadas sobre os modos de ser, viver e agir dos personagens, comparando-os aos diferentes modelos existentes na vida em sociedade.

Conforme Lazaretti (2016. p. 137), “[...] os conteúdos, ao serem desafiadores, potencializam a atividade criadora da criança, amplia suas experiências culturais, agregando elementos que enriquecem e aprimoram as funções psicológicas superiores [...]”. A apropriação da cultura é fundamental no desenvolvimento do sujeito, uma vez que sem a relação entre o indivíduo e os conteúdos da cultura não pode existir desenvolvimento especificamente humano (MELLO, 1999).

A compreensão dessa relação nos remete a uma nova configuração entre desenvolvimento e aprendizagem, entendendo que a aprendizagem vem antes, pois ela possibilita e estimula o desenvolvimento. “É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc.” (MELLO, 1999, p. 19).

Sendo assim, ressaltamos a **importância das relações sociais da criança** – com a cultura e com os demais seres humanos – e **da função do professor** para o progresso das capacidades humanas. Considerando a questão da diversidade histórico-social, eixo articulador dos processos de constituição do eu e de formação de valores e sentimentos, apresentamos como síntese das orientações didáticas gerais, algumas indicações metodológicas para a formação de personalidades solidárias e coletivistas, tais como:

- a adoção de atitudes acolhedoras de escuta de cada criança e observação atenta dos seus modos de sentir e agir; estabelecendo relações baseada no afeto e o respeito. “Estar atento ao que ela fala e dialogar com ela sobre os fatos e os objetos são atitudes que mobilizam o desenvolvimento cada vez mais amplo da linguagem e do pensamento” ( BISSOLI, 2014, p. 593);
- a permanente escuta e as observações atentas de como as crianças se portam umas com outras, de como representam a si (fala, desenho, atitudes) e aos outros;
- o incentivo a atitudes solidárias que sejam coerentes com o coletivismo e inibição de condutas baseadas em denunciar e/ou depreciar colegas, buscando aprovação dos adultos;
- a valorização do eu e do outro por suas qualidades, por seus atos e características

e não pelo que se tem ou aparenta ter (como objetos da moda, populismo etc.);

- a adoção de atitudes acolhedoras das famílias das crianças, promover uma "[...] discussão conceitual e histórica sobre a identidade em geral e sobre a identidade negra brasileira em particular (MUNANGA, 2005, s.p.).

E essa formação exige que em cada escola:

- o planejamento escolar não assuma as datas comemorativas como guia das práticas educativas motivacionais de conteúdos, tendo em vista que o conteúdo dessas comemorações, muitas vezes, associa-se a padrões de família e religiosidade específicos, contribuindo para desvalorizar modos de vida que não se encaixam nesses padrões;
- os conteúdos sejam definidos com o intuito de criar necessidades nas crianças, permitindo sua participação ativa nos encaminhamentos metodológicos propostos, e engajamento nas atividades, pois repetindo o que foi colocado na seção da fundamentação teórica desta matriz "[...] o 'bom ensino' também é aquele que cria *afecções intelectuais positivas*, [...] contribui para que o aluno, ao ser afetado positivamente pela aprendizagem dos conteúdos escolares, queira cada vez mais realizá-la". (MARTINS,2016, p. 71, apud 2020, p. 13. grifos no original).[168] Com isso, é possível atuar na zona real com vistas mobilizá-lo potencialmente em capacidades que vão além para a apropriação de conhecimentos mais complexos sobre si e sobre o mundo social.
- o exercício da autoridade pelo adulto ocorra sem fazer uso de autoritarismo, garantindo o respeito e o acolhimento de que a criança necessita para desenvolver sua autonomia;
- o ensino seja o alicerce das ações do professor (intencionalidade educativa) no cotidiano de trabalho com crianças de todas as idades;
- as condições de ensino sejam organizadas tendo em vista as necessidades específicas de cada turma, buscando contemplar cada criança visando à promoção de seu desenvolvimento conforme as possibilidades presentes (independentemente de ter laudo médico indicando deficiência ou limitações);
- os profissionais leiam, estudem e dialoguem, constantemente, mais sobre os temas: constituição do eu, diversidade, valores e sentimentos, buscando formação continuada para que possa planejar e intervir de forma sistematizada nos processos de socialização na escola;

[168] Para saber mais sobre a questão de "criar necessidades", sugerimos, além de voltar à leitura da fundamentação teóricas desta matriz, a leitura da tese de doutorado de Juliana C. Pasqualini (2010), principalmente na página 200.

- a equipe compartilhe a compreensão de que a intencionalidade educativa terá mais força se for fruto de um projeto coletivo da equipe (professores/ educadores) que atua diretamente na promoção do desenvolvimento infantil, portanto, é necessário garantir espaços de reflexão coletiva no cotidiano;
- o compromisso com a análise sobre em que medida as questões pedagógicas estão garantidas em dadas condições de ensino antes de considerar a necessidade de intervenção de profissionais de outras áreas seja desenvolvido.

Como se afirma no documento *Práticas cotidianas na educação infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA, 2009, p. 90), a ida para a escola "[...] é uma oportunidade das crianças aprenderem a conviver com pessoas diferentes do seu contexto diário e familiar, de interagir, de brincar e de dialogar em um ambiente preparado para recebê-las". Isso implica que a escola e os professores devem trabalhar a partir de uma abordagem na qual "a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença" (SILVA, 2000a, p. 92).

Para finalizar, destacamos que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido neste campo deverá ter por princípios a qualidade das relações sociais estabelecidas entre todas as pessoas do coletivo escolar e a intencionalidade que orienta cada ato educativo dirigido aos educandos no cotidiano escolar, como enfatiza a reflexão de Barbosa sobre a importância de se ter um currículo:

> uma justificativa importante para a existência de um documento curricular é que, em uma instituição do tipo escolar, só existe processo pedagógico se houver intencionalidade — e a intencionalidade somente é conquistada mediante uma proposição curricular explícita. Além dessa explicitação, é fundamental uma formação profissional sólida dos docentes, um olhar sensível e atento do professor e a disposição em oferecer às crianças oportunidades de conhecer aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta à nossa sensibilidade e racionalidade, em situações que, ao mesmo tempo, as desafiem e as aconcheguem (BARBOSA, 2010, p.3).

No que se refere aos conteúdos e às estratégias de ensino relacionados ao campo de experiência "o EU, o OUTRO e o NÓS", convém reiterar que não basta a existência de um documento curricular a ser mantido na estante da secretaria das unidades escolares. De outro modo, tanto os conteúdos curriculares quanto as formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico relacionado ao ensino deste campo devem contribuir para que o coletivo escolar comprometa-se intencionalmente com

esta dimensão individual e coletiva da formação humana.

Portanto, a concepção de mundo que está sendo transmitida à criança com relação as suas atitudes, reforçando o respeito e a valorização de si mesmo, da diversidade cultural e da dignidade de todos os seres humanos como alicerces do processo de formação social da personalidade.

## REFERÊNCIAS


A DIFERENÇA é o que nos une. Intérprete Mundo Bita. Compositores Chaps Melo. In: Bita e o Corpo Humano. Rio de Janeiro: Sony Music, 2016, faixa 8.

AMARAL, T. **A Família**. 1925. pintura.

ANDRADE, T. C. G.. **A árvore contente**. São Paulo: Ed. Brasil, 2010.

BAPTISTONI, M. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Mossani, 2002.

BARBOSA, M. C. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, nov., 2010.

BARBOSA, R. A. **Histórias africanas para contar e recontar.** São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

BASTOS, A. B. B. I. **Wallon e Vygotsky:** Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê.** São. Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BELINKY, T. **Diversidade**. São Paulo: FTD, 2015.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v19n4/1413-7372-pe-19-04-00587.pdf.
Acesso em: 24 set. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base.
Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 12 ago. 20.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares- para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 12 ago. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Um currículo que pode emergir do diálogo entre crianças, famílias e docentes. In: **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora Maria Carmem Barbosa. Brasília, Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009, p. 77-104. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso 05 de out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004. Disponível em: portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em 21 out. 2020.

BRASIL. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 21 out. 2020.

BRENMAN, I. **Bocejo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2012.

BRITO, D. **Lápis de cor de pele**. São Paulo: Cortez. 2017.

CARDOSO, C. M. Educação infantil em direitos humanos. In: BAURU (SP). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini,Yaeko Nakadakari Tsuhako. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.101-148. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 12 ago. 20.

CARRASCO, W. **Jacaré com dor de dente**. São Paulo: Moderna, 2019.

CASCAVEL. Município.**Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** Educação Infantil, 2012. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_peblica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 18 out.2020

CAVALHEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CHÁVES, O. P. Diversidade social. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=141#D> Acesso em: 29 jul. 20.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uteri. In: MARTINS, L. M. ; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural**

**do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
COSTA, M. C. F. **Meninas Negras**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

CRUZ, A.C.J. da. *et al*. Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. In: ABRAMOWICZ, A. *et. al*. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010. uni.7, p.58-96. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2649/1/Pe_Anete_PluralInf ancia.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2020

DE ONDE VEM?: série de programas que explicam a origem das coisas. TV PinGuim [*s.l.; s.n*.]. Publicado pelo canal De onde vem? Disponível em: Youtube https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=iGAwTwdB5NA Acesso. 22 out.2020.

DIAS, L. R. Educação infantil e a construção de uma educação antirracista: desafios e proposições. **Salto para o futuro.** Gestão educacional para diversidade. Ano XX, Boletim 12, setembro 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Gest%C3%A3o%20educacional%20para %20a%20%20diversidade%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF> Acesso em: 24 out. 19.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMICIDA; FABRINI, A. **Amoras.** Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.

EU. Intérpretes: Palavra Cantada. Compositor: Paulo Tatit**.** In: Canções Curiosas. Intérpretes:Palavra Cantada. Palavra Cantada [*s.l.*]: 1998,CD, faixa 11.

FALCONER, I. **Olívia não quer ser princesa**. Rio de Janeiro: Globinho. 2014.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições.** v.14, n.3, p. 89-101. set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf> Acesso em: 12 ago.20.

FOLGUEIRA, R. **Coach**. São Paulo: FTD, 2018.
GENECHTEN, G. V. **O que tem dentro da sua fralda?** Tradução Vânia M. A. de Lange. Rio de Janeiro: Brinque-Book, 2010.
GENTE tem nome. Intérprete: Toquinho. Compositores:Toquinho e Elifas Vicente Andreato . In: Canção de todas as crianças. Intérprete: Toquinho. Mercury,1987, CD,faixa 2.
GERMINARI, G. D. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1960>. Acesso em: 26 set. 2020.

GIACHINI, A. C. B.; LEÃO, A. M. C. Relação de gênero na educação infantil: apontamentos da literatura científica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em**

**Educação**, Araraquara., v. 11, n. 3. p. 1409-1422. 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9038/5937. Acesso em: 05 ago.20.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon.**Tradução e organização Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4686.pdf Acesso em 19 out. 2020

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. Editor Boitatá. 2018.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD: Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora. Londrina, 2013. **Anais**[...]Londrina, UEL, 2013, p. 29-40. v. 10. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf. Acesso em 21 out. 2020.

LARA JUNIOR, N. ; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.. 29, p.1-10, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v29/1807-0310-psoc-29-e171283.pdf> Acesso em: 13 set.19.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: PASQUALINI; TSUHAKO (Orgs.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.165-175.

LEITE, M. **Do jeito que a gente é.** São Paulo: Ática. 2009.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.

LIMA, H. P. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2019.

LIMA, V. G. de. Atividade Principal no processo de Educação de bebê. In: SILVA, José Ricardo *et. al* (orgs.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-117

LIUBLINSKAIA, A. **O desenvolvimento psíquico da criança.** Lisboa: Editorial

Notícias, 1979.
MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. Editora Ática; 1986.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações.** v.7, n.13, p. 31-44, jan./jun.2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-29072002000100003> Acesso em: 12 ago. 20.

MALACHIAS, R. Cabelo Bom Cabelo Ruim. Gislaine Aparecida dos Santos (org.) **Coleção Percepção Negros e Brancos nas Escolas.** São Paulo: Ministério da Educação 2017**.** (vo.l 4). Disponível em: http://www.asser.edu.br/rioclaro/graduacao/pedagogia/docs_professor/Cabelo%20bom%20cabelo%20ruim%20vol(4).pdf. Acesso: 20 jul.2020.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, L. M; MARSAGLIA, A. C. G. Contribuições Para A Sistematização da Prática Pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/2079/1035. Acesso em 15 de out. 2020.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetiva-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.21, n.4, p. 699-710, out./dez. 2016.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS. G. **Minha família é colorida.** São Paulo: Editora Sm, 2015.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pró-posições,** Campinas, v.10, n.1, p.16-27, 1999.

MESQUITA, A. M. de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. 2018.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4> Acesso em: 23 out.19.

MORONEY, T. **Quando me sinto**. São Paulo: Ciranda Cultural. 2010.
MOSES, B. **Não Fui Eu!** Aprendendo Sobre Honestidade. São Paulo: Scipione, 1999.
MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNANGA, K.(org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 ag. 2020.

NEVES, J. C. T. **Valores sociais, educação e resistência**: Fundamentos ontológicos e contradições históricas. 2018.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018.

NORMAL é ser diferente. Intérprete: Grandes Pequeninos. Compositor: Jair Rodrigues Melo Oliveira. In: O mundo é grande e pequenino. Intérprete: Grandes Pequeninos. 2015. S de Samba: CD/DVD, faixa 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oxAklJhOJYQ Acesso:27 de ago.2020.

NORMAL é ser diferente. Intérprete: Grandes Pequeninos. Compositor: Jair Rodrigues Melo Oliveira. In: O mundo é grande e pequenino: Libras. Intérprete: Grandes Pequeninos. 2015. S de Samba: CD/DVD, faixa 1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oxAklJhOJYQ Acesso:27 de ago. 2020.

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática. 2013.

OTERO, R. **Ninguém é igual a ninguém**. São Paulo, Editora Brasil, 1994.

PARR, T. **O livro da família**. Boston: Ed. Little, Brown and Company, 2003.

PARR, T. **Tudo bem ser diferente.** São Paulo: Panda Books, 2001.

PASQUALINI, J.C. **Princípios Para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 2 nov. 2020.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo**. v.14, n.1, p.31-40, mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf. Acesso 22 out. 2020.

PATERNO, S*.* **A cor da vida.**. Belo Horizonte: Lê, 1997.
PEREIRA, F. G. **Espelho das diferenças**. Editora Edelbra, 2014.

PINTO, Z.A.**Flicts.** São Paulo: Melhoramentos, 2000.
PIZZIMENTI, C. **Trabalhando Valores em Sala de Aula:** Histórias para roda de conversa. Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2013.

PRESIDENTE PRUDENTE (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional Infantil. **Currículo Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente - SP.** Presidente Prudente:

SME, CGP, DEI, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p.117-142

REGO, T. C.R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 35, p. 96-113, jul., 2000.

RIBEIRO, M. **Somos iguais mesmo sendo diferentes.** São Paulo: Moderna, 2013.

ROCHA, R. **O reizinho mandão.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

SÃO PAULO. **Currículo Da Cidade:** Orientações Curriculares para a cidade de São Paulo. 2017. Disponível em: http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/05/leitura-pr%C3%A9via_1%C2%BA-encontro.pdf. Acesso, 10 de ago. 2019.

SANTOS, B. S; NUNES, J. A. Cinco teses sobre multiculturalismos emancipatórios E escalas de luta contra a dominação. SANTOS, B.S. (org.) **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações**.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, C. R. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil. **Obutchénie**: Revista de didática e psicologia pedagógica.v.3, n.3, p.1-29 set. /dez. 2019.
SILVA, T. R.; DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 29, n. 2, p.243-260, maio/ago, 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.p.73-102.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidad**e: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010c.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000a p. 73-102.

SILVA, T. T. **Por uma pedagogia da diferença.** Sem data. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/ep514/texto11.htm> Acesso em: 12 ago. 20.

SÓ EU. Intérprete Marcelo Jeneci. Compositores: Marcelo Jeneci e Arthur Rosenblat Nestrovski. In: De Graça. Intérprete Marcelo Jeneci. São Paulo: Slap, 2013, CD, faixa 12.

SOUZA, S. **Você não é mais meu amigo**. São Paulo: Escala Educacional, 2000.

TELES, C. P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:** mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRINDADE, K. **O que cabe no meu mundo**: amizade. Belo Horizonte: Cedic, 2011.

TRINIDAD, C. T. Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Revista Eventos Pedagógicos.** v. 6, n. 4 (17. ed.), p. 366-383, nov./dez. 2015. Disponível em:http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2055. Acesso: 05 de ago.20

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. Disponível em: http://portal.
mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa--infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 20.

TONUCCI, F. O Maternal: o programa (1979) in: Jones & Bartlett.( Trad.)**Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed. 1988.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf. Acesso em 22 out.2020
VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV.** Madrid: Visor, 1996.

YAVENCO, M. A.S. (coord.). Ciências da Sociedade.In: BAURU (SP). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Organizadoras:Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.333-398. Disponível em:
<https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica
_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 17 out. 19

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 99-104, Aug. 2005. Disponível em: .https://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27049.pdf. 22 out. 2020.

## OBRAS CONSULTADAS

OLIVEIRA, Z. R. de**. Campos de experiências:** efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**.** Ministério da Educação e texto final de Zilda de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

CHAVES, M.; FRANCO, A. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

COLETÂNEA Bebezinho e Família. Intérprete: Palavra cantada.Palavra Cantada [*s.l.*]: 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XEqN4BsRutU. Acesso 27 de ago. 2020.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; GOULART, A. L. de F. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.Campinas : Edições Leitura Crítica, 2015. p. 54-57. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879> Acesso em: 24 out. 19.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MUNANGA, K.. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento- Revista de Educação**. n. 12, dez. 2013. (sem paginação). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In: BAURU (SP). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Organizadoras:Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.101-148.
Disponível em:
<https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 17 out. 19.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. da Ed.,** São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf> Acesso em: 12 ago. 20.

# SEÇÃO IV

**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**

# GT III – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS



Claudia Piffer



Sueli Fioramonte



Priscila M. Campos



Mirela V. Alves



Thiago Xavier de Abreu



Fabiane Salomão



Claire C. B. da Silva



Sônia M. P. Rodrigues



Rosimeire Sitolino



Leila C. Feitoza



Yaeko N. Tsuhako



Indira Favareto

## 4.5. TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Claire Cristiane BatistadaSilva
Claudia CristinaGarciaPiffer
Fabiane RizoSalomão
Indira Ap. Santana AragãoFavareto
Leila CristinaFeitoza
MirellaVasconcelosAlves
PriscilaMenegassi Campos
RosimeireAparecidaSitolino
Sônia MariaPinheiroRodrigues
Sueli daSilvaFioramonte
Thiago Xavier deAbreu
Yaeko NakadakariTsuhako[169]

[169]Especialistas: Profª. Me. Yaeko Nakadakari Tsuhako e Profª. Sônia Maria Pinheiro Rodrigues (2019), Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu (2020).
Coordenação: Profª. Drª. Claudia Cristina Garcia Piffer, Graduada em Pedagogia, Supervisora de Ensino e Profª. Esp. Sueli da Silva Fioramonte, Graduada em Pedagogia, Supervisora de Ensino.
Profª. Esp. Claire Cristiane Batista da Silva, Graduada em Pedagogia, Diretora de Escola.
Profª. Ma.Fabiane Rizo Salomão, Graduada em Psicologia, Doutoranda em Educação, Psicóloga.
Profª. Ma. IndiraAp.Santana AragãoFavareto,GraduadaemPedagogia,Profª.Ed.Infantil.
Profª. Esp. Leila Cristina Feitoza, Graduada em Pedagogia, Profª. EducaçãoInfantil.
Profª. Esp. Mirella Vasconcelos Alves, Graduada em Pedagogia, Diretora deEscola.
Profª. Esp. Priscila Menegassi Campos, Graduada em Pedagogia e Matemática, Profª. Ed. Infantil.
Profª. Esp. Rosimeire Aparecida Sitolino, Graduada em Pedagogia, Orientadora Pedagógica.

### 4.5.1. Concepção E Objeto Do Campo De Experiência

Partindo da perspectiva de que no “campo de experiências ‘Traços, sons, cores e formas’, o destaque recairá sobre as experiências voltadas para a expressividade das crianças no âmbito das artes visuais (...), da música, ainda que em diálogo com a dançae o teatro” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 50), percebe-se que as vivências preconizadas por este campo de experiência estão diretamente relacionadas com a prática artística e seus conteúdos escolares.

Apesar do consenso da importância da arte na promoção do desenvolvimento pleno e integral da criança, a adoção de práticas e conteúdos artísticos na Educação Infantil, por vezes, tem sido utilizada como meio para atingir outros objetivos mais ligados às necessidades cotidianas, como os momentos da rotina, ao lavar as mãos, lanchar,oupara“relaxar”.

Em outras palavras, ainda ocorrem práticas na Educação Infantil nas quais os conteúdos específicos da Arte não são devidamente trabalhados. Contrapondo-se a este cenário, a presente matriz curricular propõe que as experiências com a arte sejam organizadas com uma intencionalidadee adequadas à perspectiva teórica adotada, tendo como centro da atividade pedagógica a apropriação da riqueza humana presente nos conteúdos das diferentes linguagens artísticas.

De fato, a própria origem da arte está ligada a esta superação do utilitarismo presente nas ações do nosso cotidiano. Para Vázquez(2011,p.70), somente “determinada autonomia em face do utilitário torna possível alcançar o nível estético”. Ou seja, foi apenas como surgimento de novas necessidades, não diretamente ligadas ao atendimento das necessidades utilitárias e cotidianas, que o “homem pré-histórico passou do trabalho para a arte, do útil para o estético” (*idem*,*ibidem*). Passa a existir, então, a relação estética do ser humano com os objetos criados porele.

Por outro lado, embora sua essência esteja desligada do atendimento das necessidades imediatas da vida cotidiana – e, talvez, por isso mesmo, sua prática educativa seja muitas vezes subjugada aos conteúdos pedagógicos considerados mais “sérios” – a arte possui uma utilidade na vida do ser humano, em seu desenvolvimento sócio histórico e, consequentemente, na formação da criança. Essa utilidade está relacionada com o fato de que a arte é capaz de gerar nos indivíduos um *processo de superação das formas cotidianas de reação afetiva, produzindo sentimentos e emoções que normalmente não são vivenciados no cotidiano*. Mas de

onde vem essa capacidade da arte? Quais são as implicações disso para a Educação Infantil?

O filósofo György Lukács (1966a,1966b,1967a,1967b) considera que a arte seja um *reflexo*[170] *antropomórfico* da realidade objetiva, isto é, uma forma de atividade humana que cria um reflexo do próprio ser humano para que tomemos consciência de algumas de nossas dimensões mais subjetivas. Abreu (2019), fundamentando-se nos escritos do filósofo húngaro, nos explica o papel formativo deste reflexo da subjetividadehumana:

> A arte é um reflexo que se apropria das formas deste mundo para mostrar precisamente esse olhar humano sobre a realidade. A arte torna objetivo os aspectos subjetivos do ser humano, criando um reflexo dessa subjetividade, ou um *reflexo antropomórfico*. Esse reflexo serve como um espelho, onde nós podemos enxergar objetivamente nossa subjetividade, onde podemos nos confrontar objetivamente com nós mesmos, nos levando a uma *autoconsciência* (ABREU, 2019, pp. 21- 22).

A gênese da arte como prática social está ligada ao domínio do ser humano de dimensões de sua própria subjetividade. Por detrás do progressivo desenvolvimentohistórico da manipulação e organização dos elementos que constituem as diferentes linguagens artísticas (*traços*, *sons*, *cores* e *formas*), encontra-se a expressão do próprio ser humano, a capacidade humana de criar formas de refletir sua própria subjetividade, permitindo que se relacione objetivamente com ela. Essa relação objetiva que se cria entre “nós e nós mesmos” na experiência da arte permite que elevemos nosso grau de consciência sobre essas dimensões subjetivas da vida. Ou seja, essa autoconsciência não significa somente um autoconhecimento individual, mas sim o estabelecimento de uma aproximação entre o indivíduo (no caso, a criança) e uma riqueza subjetiva muito mais ampla do que aquela que se reduz ao indivíduo, ligada aos afetos que acompanham toda a trajetória

[170]A perspectiva da arte como reflexo parte do princípio fundamental de que a consciêcia humana está intimamente relacionada com a realidade objetiva; nas palavras de Lukács “uma tese fundamental do materialismo dialético sustenta que qualquer tomada de consciência do mundo exterior não é mais do que o reflexo da realidade, que existe independentemente da consciência, nas ideias, representações, sensações, etc. dos homens” (LUKÁCS, 2010, p. 23). Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural trata-se de observar o psiquismo como *imagem subjetiva da realidade objetiva*; como destaca Martins (2013, p. 31), “a psicologia soviética anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material”. Assim, a arte se desenvolve na prática social como uma forma do ser humano tomar consciência de uma dimensão muito específica da realidade objetiva: o próprio ser humano.

do gênero humano. É nesse sentido que Vigotski (1999) considera a arte uma técnica social dosentimento:

> A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externosda arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separado seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de ser social (VIGOTSKI, 1999, p. 315, *grifos nooriginal*).

As experiências da criança com a arte, então, apontam para a apropriação da riqueza afetiva produzida pelo desenvolvimento social. Trata-se de proporcionar a ela umavivênciaafetivaquenãosepodeacessardeoutrasmaneirasnavidacotidiana,eessa diferença reside justamente no fato de que, na arte, estão objetivados elementos da subjetividade que ultrapassam nossa vida individual, mas que, *ao mesmo tempo*, fazem parte de nós, de nossa subjetividade. Abreu (2019) relata uma experiência esclarecedora sobre essa relação entre a criança e a obra dearte:

> Isso me faz lembrar de uma situação que vivenciei quando era professor da educação infantil. Uma atividade que eu gostava de fazer era a apreciação da música *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos. Um dia ocorreu um caso interessante. Ao final da música um dos alunos (4 anos) me falou: “essa música me deixou triste”. Achei interessante ele expressar esse sentimento e resolvi questionar: “essa tristeza, ela é igual a quando você se machuca?”, “ela é igual a quando seu amigo briga com você?”. Minha intenção aqui era mostrar que ele não estava triste e, mesmo que estivesse, que esse sentimento se diferenciava daqueles que ele vivencia em situações cotidianas. O aluno, na verdade, estava somente muito emocionado, profundamente tomado pela emoção da música. Essa emoção da qual ele se apropriou é tão intensa que ele se sentiu pequeno perto de tudo aquilo,

> levado por algo muito mais grandioso que ele. Mas essa sensação de pequeneza não era algo ruim ou opressor, mas sim vivo,libertador.
> Tal sentimento é justamente aquele que ocorre quando nos apropriamos de algo que, de fato, é muito maior do que nós mesmos, muito maior do que os limites da nossa prática cotidiana, onde somos obrigados a viver mecânica e pragmaticamente. Trata-se da apropriação de um sentimento que não é individual, mas que está ligado a todo processo de desenvolvimento da humanidade, a toda riqueza que emana desse processo. Em termos mais precisos, retomando os conteúdos abordados em nossa exposição, significa um processo catártico, ou a reprodução, em nossa individualidade, da riqueza afetiva produzida pela humanidade. Ora, e o que seria isso senão uma humanização, a produção da humanidade no indivíduo singular, nos termos do que Saviani conceituou com o o trabalho educativo? (ABREU,2019,pp.22- 23).

A atividade artística proporciona uma experiência estética dos traços, sons, cores e formas, vivência essa cuja capacidade formativa fundamenta-se na aproximação da criança ao patrimônio afetivo que acompanha o gênero humano. Em outras palavras, trata-se do que a pedagogia histórico-crítica define como *catarse*, ou da incorporação dessa riqueza humana à subjetividade individual da criança.

A escola apresenta-se como o local destinado a oferecer essa apropriação por meio do ensino em situações pedagógicas específicas, cujo desenvolvimento requer planejamento, sistematização e intencionalidade. Se a experiência afetiva proporcionada pela arte se difere daquela acessível na cotidianidade, cabe à escola proporcionar os meios para o acesso a tal experiência, ensinando os conteúdos próprios das linguagens artísticas, os saberes sistematizados que envolvem o domínio estético dos traços, sons, cores e formas, e que também dificilmente poderão ser acessados fora da instituição escolar. Assim, os objetivos da formação estética na educação escolar infantil apontam para o desenvolvimento integral da criança, para as diversas formas de apropriação da riqueza subjetiva desenvolvida pelo gênero humano e para uma relação consciente com elementos de sua própriasubjetividade.

### 4.5.2. Objetivos Gerais Do Campo Deexperiência

Conhecer e apropriar-se das diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais;

Vivenciar e aprender a expressar-se por meio de diversas linguagens artísticas, como as artes visuais (pintura, desenho, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entreoutras;

Criar 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;

Desenvolver o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e darealidade;

Desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal por meio do aprendizado da arte, em situações de participação em tempos e espaços que lhe permitam a produção, a manifestação e apreciaçãoartística;

Apropriar-se da cultura, potencializando suas singularidades, ampliando seus repertórios e interpretando suas experiências e vivênciasartísticas;

Desenvolver-se afetiva e emocionalmente de modo a gestar a necessidade de estudar os conteúdos das artes na idadeescolar.

### 4.5.3. Eixos E Conteúdos Do Campo Deexperiência

O ponto de partida deste processo de formação de uma sensibilidade estética e de uma ampliação da riqueza subjetiva da criança corresponde às escolhas dos conteúdos escolares e das formas de seu ensino.

Considerando que “o foco do campo ‘Traços, sons, cores e formas’ é dar oportunidade para a criança viver de maneira criativa experiências com a voz e com instrumentos sonoros e materiais plásticos e gráficos diversificados que alimentem percursos expressivos na música, no desenho, na pintura e na modelagem (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 52), o arranjo curricular do presente campo de experiência está distribuído em dois grandes eixos: as *Artes Visuais* e a *Música*[171].

#### 4.5.3.1 ArtesVisuais

Na Educação Infantil, muitas vezes as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha não são organizadas com a intencionalidade que deveriam. Frente a estetipo de abordagem educacional das artes visuais, uma matriz curricular fundamentada na pedagogia histórico-crítica deve desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a educação dos sentidos e emoções, abrangendo os

[171]A Dança e o Teatro, apesar de também serem linguagens artísticas, serão abordadas como conteúdo do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”.

processos de fruição estética e de criação com os conteúdos próprios dessa modalidade artística. Para que isso ocorra, é necessário que o professor mantenha uma relação consciente com os conteúdos escolares que são ensinados por meio das artes visuais, bem como o papel desses conteúdos para a formação dacriança.

Toda obra artística visual é constituída por elementos como a linha, a textura, a cor, a tonalidade, o ponto, a forma, etc. É a partir desses elementos que ocorre a composição das obras de arte visual, independentemente da natureza das diferentes linguagens. Para Davidov (1988, p. 221), composição “é a criação, a união, o estabelecimento das relações, o ordenamento das partes de algo que se deve tornar um todo”. Assim, o que chamamos de composição pode ser compreendido como o processo de passagem da ideia à sua realização, no qual o artista seleciona, intencionalmente, os elementos visuais para melhor expressar o seu pensamento, dando sentido e significados à sua obra.

As diferentes linguagens que envolvem as artes visuais correspondem a diferentes formas de composição visual. Cada uma delas proporciona uma maneira particular de experiência dos elementos que constituem uma composição em artes visuais,oferecendo também direcionamentos pedagógicos para sua abordagem na EducaçãoInfantil.

**Desenho**

O desenho, como recurso pedagógico na Educação Infantil, normalmente é adotado a partir de posicionamentos extremos: ou entende-se o ato de desenhar como cópia da realidade, numa transposição mecânica e pouco expressiva das imagens observadas para o papel, ou, sob influência do espontaneísmo pedagógico, compreende-se o ato de desenhar como expressão livre, carecendo de intencionalidadeeducacional.

Contrapondo-se a ambas estas perspectivas, adotamos aqui a noção do desenho como forma de linguagem que permite às crianças expressarem seus sentimentos e sua visão de mundo, dado seu caráter interpretativo e simbólico, refletindo não somente as imagens exteriores, mas também a própria subjetividade da criança. Assim, trata-se de uma “linguagem fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação e a atividade criadora” (TSUHAKO, 2016, p. 30), e que ao longo dos períodos do desenvolvimento

compreendidos pela educação infantil, desde que garantidas as condições educativas requeridas, percorre uma trajetória de complexificação, partindo de garatujas, alcançando o figurativo que representa a realidade e, nesse percurso, permitindo a conquista da poética pessoal pela criança.

**Pintura**

Apesar de muitas vezes ocorrerem em conjunto, a pintura se difere do desenho como linguagem artística. Para Pillar (1993) essa diferença se encontra no fato de que, na pintura, a *cor* é o objeto de construção da imagem, isto é, o elemento composicional fundamental.

Existem várias técnicas de pintura, cada uma com a possibilidade do uso de materiais diversos, além de procedimentos específicos. Como exemplos, podemos citar: a pintura com giz de cera derretido, a pintura com papel crepom, o barbante com tinta, a pintura espelhada, a pintura com peneira, a pintura esponjada, a técnica do gotejamento, a técnica do assopro, a pintura com carimbo de legumes e de materiais diversos, dentre outras[172].

**Modelagem**

Diferentemente do desenho e da pintura, a modelagem consiste em uma *representação tridimensional*, provocando e mobilizando o pensamento espacial. Significa, portanto, que por meio da modelagem a criança ganha a capacidade de expressar-se artisticamente com elementos do espaço que não se limitam ao plano bidimensional do papel.

A modelagem contribui sobre maneira no desenvolvimento sensorial epsicomotor da visão e do tato. O prazer pelo contato vai aos poucos despertando para as novas possibilidades de criação e composição em direção a formas expressivas tridimensionais, engendrando valores estéticos com estas formas e proporcionando novas esferas de expressão visual.

**Recorte ecolagem**

Técnica bastante utilizada na Educação Infantil, consiste em juntar em uma mesma imagem outras imagens de origens diferentes, sendo o movimento artístico

[172]Como fonte de informações sobre as práticas com técnicas de pintura, sugerimos:
https://www.educasempre.com/2012/03/30-tecnicas-de-pintura.html
https://www.tempojunto.com/2017/09/22/10-maneiras-de-fazer-arte-com-tinta-guache/
https://www.educasempre.com/2013/09/tecnicas-de-pintura-com-cola-colorida.html

denominado *cubismo* o primeiro a utilizar a técnica, tendo como destaque os artistas Picasso, Braque, Marx Ernest, Matisse. Este último afirmava que tal técnica lhe permitia “desenhar com tesoura”. No Brasil, podemos citar: Carlos Scliar, Piza, Guignard, Lígia Clark, dentre outros.

Os trabalhos de recorte e colagem contribuem com o desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, sensibilidade, além de noções de espaços e superfície (SILVA et al, 2010).

Também consiste em uma técnica que pode auxiliar no desenvolvimento de noções de sustentabilidade ambiental, pois permite o reaproveitamento de materiais que seriam descartados na natureza, tais como retalhos de papéis diversos, revistas, jornais, dentre outros.

**Leitura de imagem**

Quando se trata de aprender a apreciar imagens, novamente o não entendimento do papel educacional da arte vem à tona. Comumente observa-se a utilização da sala de TV como espaço extraclasse, assegurado no momento da rotina para exibição de filmes às crianças, como mero passatempo, sem finalidade pedagógica, ou como simples recurso para preencher o tempo enquanto se aguarda a chegada dos pais/responsáveis, por exemplo.

Diferentemente dessa postura, a leitura de imagem como processo educacional envolve a capacidade de ver e interpretar imagens relacionadas aos contextos no quais estas se inserem, desde uma pintura, cinema, fotografia, literatura infantil, outdoors, rótulos de produtos, panfletos de propagandas, imagens de TV, dentre outras. Isso significa, num primeiro momento, conduzir à apreciação do objeto de estudo, da imagem selecionada, para depois, orientar as diversas formas de representar os conteúdos, as emoções e os sentimentos em relação à obra apresentada (verbalmente, visualmente, musicalmenteetc.).

No caso do cinema, por exemplo, existe todo um conjunto de signos típicos que influenciam a percepção humana: o figurino, a música de fundo, o local da história fílmica, a cultura do povo analisado, os cenários e as ideologias são transmitidos a partir dos signos. *Orientar uma apreciação contextualizada* desses signos e propiciar formas de representação das impressões vivenciadas é o fundamento de uma atividade propriamente pedagógica baseada na leitura de imagens.

Além dos filmes, a fotografia também nos oferece possibilidades educacionais. Ela faz parte do universo das crianças desde muito cedo, especialmente a partir da utilizaçãodeaparelhosdetelefonecelularquedispõemdecâmerasfotográficascadavez mais modernas, permitindo produzir imagens, editá-las e compartilhá-las com muita rapidez.

> (...) para Vigotski (2009), as linguagens artísticas, como as fotografias (...), são algumas das fundamentais maneiras do ser humano atribuir significado ao mundo e a si mesmo. O contato com essas produções pode ser um instrumento de desenvolvimento e educação, poisculturas diferentes são mostradas, outras realidades são vistas. (REZENDE; FRACO; MARQUEZ, 2013, p. 120).

Podemos citar diversas outras fontes passíveis de uma atividade educacionalcom a leitura de imagens: fotos impressas em revistas, jornais, livros, cartazes, panfletos etc. Em suma, trata-se de desenvolver e sensibilizar o olhar das crianças para a riqueza humana contida nas expressões visuais, a enxergar além do aparente, a ver com estranhamento, questionar, estabelecer relações, permitindo compreender a imagem como linguagemvisual.

Lembramos que o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” também aborda a leitura de imagens.

#### 4.5.3.1.1 Quadros de objetivos de aprendizagem, conteúdos e encaminhamentos metodológicos

| **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”** | |
|---|---|
| **EIXO: ARTES VISUAIS** | |
| **Berçários** | |
| **OBJETIVO DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS)** |
| Explorar, manipular e se apropriar de diferentes sensações, ampliando o conhecimento de si e do outro por meio de situações de estimulação cultural que favoreçam as expressões criativas e o desenvolvimento dos sentidos e apreciação artística. | Texturas<br>Cores<br>Pintura<br>Modelagem<br>Suportes e materiais variados(meios) |

| ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS |
| --- |
| **Considerando que, no berçário, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove a passagem da atividade de comunicação emocional direta, no primeiro ano de vida, à manipulação primária de objetos, o professor deve:**<br>Fazer garrafas sensoriais com materiais diversos como: glitter, lantejoulas, miçangas, bola de gude, botões, água, gel, anilina etc. Esses suportes poderão ser com tamanhos e consistências diferentes dentro da garrafas, para que o bebê se aproprie destes materiais através da manipulação.[173]<br>Colocar numa bacia diferentes objetos como: lixa, madeira, algodão, espuma, plástico, alumínio, lata, esponja, lã, barbante, fitas de cetim etc. Deixar que o bebê explore os objetos neste momento.<br>Nos momentos da alimentação, em que o bebê poderá colocar a mãozinha na comida ou, em outros momentos, proporcionar gelatinas coloridas para o bebê manusear, passar pelo corpo, experimentar, sentir o cheiro.<br>Sem os suportes e materiais não há produção artística, cada material dá forma, textura e consistência à criação. Quando a criança entra em contato com diferentes suportes e materiais (tradicionais ou alternativos) ela sente a consistência, textura, temperatura e demais características dos objetos, deste modo é fundamental que a exploração e manipulação de suportes e materiais sejam intencionalmente planejadas pelos professores, sendo que estas são fatores promotores de desenvolvimento humano.<br>Deve-se criar espaços em que os pequenos possam usar os sentidos, tocar, cheirar, amassar, perceber texturas.<br>Montar caixas com brinquedos não estruturados.<br>Propor atividades de observação do corpo no espelho.<br>Trabalhar com diferentes sensações por meio das tintas: gelada, quente, caseira, industrializada, doce, salgada, tinta creme, mistura de tintas, permitindo que a criança possa utilizar todo seu corpo e diferentes riscadores.<br>Proporcionar momentos para rasgar, amassar diferentes tipos de papéis.<br>Permitir que o bebê explore os espaços da sala, amplie seu repertório por meio da comunicação constante com adultos e outras crianças. |

[173]Por questão de segurança, recomendamos o cuidado de vedar muito bem as garrafas para que os materiais como miçangas, bolas de gude, botões, não corram o risco de escaparem e serem engolidos pelas crianças.

| |
|---|
| Desenvolver a percepção, e o conhecimento de si mesmo e do mundo que a rodeia por meio da leitura de imagens (expressões faciais, sentimentos, objetos e produções artísticas variadas).<br>Sugestões de artistas que trazem em suas obras cores fortes, elementos da natureza, figura humana e autorretrato: Romero Brito, Gustavo Rosa, Aldemir Martins, Leonardo Da Vinci, Van Gogh, entre outros[174]. |

| **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"** | |
|---|---|
| **EIXO: ARTES VISUAIS** | |
| **Maternais** | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS) |
| Utilizar diferentes objetos, explorando cores, formas, texturas, superfícies e volumes.<br>Desenvolver a percepção, a linguagem, a sensibilidade e a capacidade criadora por meio de brincadeiras e objetos que estimulem o senso estético.<br>Experimentar, explorar e se apropriar de diferentes suportes e materiais – tradicionais e alternativos – na realização de produções artísticas. | Texturas<br>Cores<br>Pintura<br>Desenho<br>Recorte eColagem<br>Modelagem/construções tridimensionais (sensações táteis, olfativas e visuais)<br>Observação sensível doentorno<br>Leitura deimagens<br>Gestualidade<br>Registro gráfico(garatujas)<br>Suportes e materiais variados |
| ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS | |
| **Considerando que, no maternal, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove um movimento da atividade de manipulação primária dos objetos à incorporação da função e dos modos sociais de seu uso, o professor deve:** | |

[174]Os artistas indicados em cada um dos quadros se configuram apenas como sugestões, o que significa, portanto, que podem ser trabalhados em outras faixas etárias e que podem também ser apresentados outros artistas, a depender dos objetivos do professor.

Propiciar atividades em que a criança explore e manipule diferentes suportes e materiais, levando a conhecer, respeitar e valorizar obras artísticas de forma contextualizada, reconhecendo-as e apropriando-se delas como produto da história da humanidade. Com isso, é necessário desenvolver a sensibilidade artística (descrição e fruição), por meio da construção de diversas produções artísticas variadas.

Permitir que a criança observe o entorno, a sala de aula, a escola, as pessoas, a rua, árvores, animais, ampliando seu repertório para realizar atividades de desenho e pintura.

Organizar cestos com diversos elementos não estruturados: penas, escovas de dentes, palitos, bobs de cabelos, tecidos, barbantes, rastelinhos, espátulas, para realizar pinturas a dedo e criação de produções artísticas.

Fazer chuva de papel, rasgar diferentes tipos de papéis, brincadeiras com bolinhas e pedaços de papel, construir cabanas com caixas e tecidos, aguçando a imaginação da criança.

Incentivar e auxiliar a criança a expressar suas ideias, sentimentos e releitura frente a uma obra de arte.

Oferecer momentos para que a criança possa ver; ouvir, observar, falar o que sente, apreciar, atribuir sentido e significado ao que vivencia. Identificar elementos das obras artísticas tais como: cores, formas, linhas e texturas.

Oferecer diferentes suportes, variações de tamanho e cores de papéis, diferentes formatos: oval, quadrado, triângulo, tiras estreitas, tiras largas, permitindo que a criança amplie seu fazer artístico.

Disponibilizar elementos da natureza: folhas, terra, areia, gravetos, flores, carvão, para as produções artísticas.

Valorizar as produções das crianças, expor os trabalhos realizados e permitir que as crianças observem a sua produção e a produção dos colegas.

Propiciar momentos de produções coletivas e momentos de produção individual.

Iniciar o trabalho com recorte e colagem, permitindo que primeiramente a criança explore esses elementos, tesoura, massinha, papel e cola.

Propiciaraexperimentaçãodemateriaistaiscomomassinha,argila,papelpicado misturadocomágua,demodoqueacriançacriemassinhas,bolinhas,cobras, comidinhas e percebam que esses materiais setransformam.

Disponibilizar materiais recicláveis para as produções das crianças.

Sugestões de artistas: Alfreldo Volpi, Ivan Cruz, Tarsila do Amaral, Ricardo Ferrari, Cândido Portinari, entre outros.

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” | |
|---|---|
| **EIXO: ARTES VISUAIS** | |
| **Pré escola** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS)** |
| Ter contato com diferentes situações de aprendizagem e brincadeiras que promovam a capacidade de criação por meio do desenho, colagem, pintura, escultura e oralidade.<br>Explorar, experimentar, confeccionar e se apropriar de diferentes materiais– tradicionais e alternativos – ampliando as possibilidades de sentir, perceber, interpretar, experimentar, pesquisar e interagir com o mundo dacultura.<br>Conhecer e expressar ideias diante de obras de artistas consagrados, seja no contato pessoal ou por meio de vídeos, fotografias, bibliografias e reproduções.<br>Ampliar referências e possibilidades de construções artísticas incentivando a imaginação com produções individuais e coletivas. | Contextualização da obra artística de forma histórica ecultural<br>Diferentes técnicas de pintura (pintura com as mãos, pintura utilizando ferramentas tradicionais e alternativas, tais como, pincel, rolo, esponja, palitos,etc.).<br>Desenho<br>Dobradura<br>Recorte eColagem<br>Suportes e materiais variados<br>Leitura deimagens<br>Modelagem e escultura (volume, bidimensional/tridimensional, construção, massa,etc.).<br>Observação sensível doentorno.<br>Pesquisas sensoriais (diferentes sensações proporcionadas pela manipulação de suportes e materiais diversos).<br>Identificação de elementos básicos da comunicação visual (cor, linha, formaetextura), correlacionando-os com sentimentos, emoções,sensações e ações do cotidiano de formalúdica.<br>Gestualidade<br>Registro gráfico: garatujas, formas primitivas, mandalas, sóis, girinos, figura humana (proporção e movimento), casas, elementos da natureza,etc. |

| | |
|---|---|
| Conhecer diferentes produções artísticas e bens culturais, valorizando e reconhecendo-os enquanto produto da história da humanidade.<br>Criar e confeccionar com autoria e liberdade, exercitando a gestualidade por meio do desenho, da pintura, da escultura utilizando diferentes recursos artísticos para expressar suas ideias.<br>Explorar e apropriar-se de diferentes suportes e materiais nas produções artísticas, criando novas possibilidades de uso. | Elementos da comunicação visual (pontos, linhas, formas, superfície, cores, volume e espaço).<br>Composição/efeitos visuais (texturas, tonalidades, nuances, relação figura/fundo, planos).<br>O ensino da arte a partir das manifestações culturais brasileiras e de outros povos e culturas. |
| ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS | |
| **Considerando que, na pré-escola, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove a superação do caráter procedimental da utilização dos objetos, em direção à incorporação do sentido social deles, bem como suas possibilidades expressivas, o professor deve:**<br>Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de interpretar diversas imagens de diferentes culturas, criar desenhos, pinturas, modelagens, valorizando suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte geral e ampliando a sensibilidade artística (descrição e fruição), por meio da construção de diversas produções artísticasvariadas.<br>Auxiliar a construção de brinquedos com diversos tipos de materiais.<br>Disponibilizar caixas com brinquedos não estruturados.<br>Propor brincadeiras para que a criança desenhe com o próprio corpo.<br>Disponibilizar palitos, gravetos, pedras, folhas, sementes, terra para diversas produções artísticas. | |

Observar na figura humana as expressões de tristeza, alegria, dor etc. Também trabalhar as diferenças corporais, fisionômicas.

Propor a utilização de diferentes tipos de linhas para desenhar, como por exemplo: casa redonda, árvores com linhas retas.

Propiciar diferentes suportes: chão, parede, folha, parque, pátio, oferecendo diferentes tipos de materiais:pincéis, tintas coloridas, giz, giz de cera, vela, carvão, terra.

Trabalhar com diferentes culturas por meio da observação de imagens e contextualização de obras artísticas.

Exposição, leitura e análise do foi produzido, permitindo que as próprias crianças possam avaliar suas produções.

Trabalhar por meio de produções coletivas nas quais busca-se um produto final coletivo para determinada temática.

Ampliar o trabalho com recorte, variando as formas: tiras estreitas, largas, linhas retas e curvas.

Ampliar o conhecimento de mundo da criança, incentivando sua oralidade, percepção, criticidade, trabalho em grupo.

Ensinar a criança que é necessário cuidar e organizar o espaço.

Contextualizar a obra artística de forma histórica e cultural, ampliando o conhecimento sobre processos de criação em Arte (artista, obra, época, período histórico, tempo, espaço e elementos da natureza).

Sugestões de artistas: Alfreldo Volpi, Tarsila do Amaral, Salvador Dalí, Monet, entre outros.

#### 4.5.3.1.2 Orientações didáticas das Artes Visuais

As orientações para o trabalho pedagógico do professor da educação infantil, a seguir, tomam por base uma relação consciente deste educador com os processos de desenvolvimento psicológico da criança, considerando as contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. Em outras palavras, é necessário que o professor compreenda os períodos do desenvolvimento infantil, principalmente as formas de atividade dominante da criança (atividade-guia), tratadas no texto introdutório desta matriz curricular, estabelecendo relações com os conteúdos específicos de cada linguagem artística para a composição do trabalho pedagógico.

Na época **primeira infância** (0 a ± 3 anos), que inicia com a *comunicação emocional direta* como atividade dominante, avançando posteriormente para a *atividade objetal- manipulatória*, o professor deve partir da condução de processos exploratórios e do desenvolvimento dos sentidos em direção à "assimilação dos modos socialmente elaborados de ações com objetos" (PASQUALINI, 2013, p. 85). Busca-se, aqui, desenvolver o senso estético da criança nas suas relações com as cores, as formas, as texturas e as superfícies.

A experiência da criança dos primeiros três anos de vida é decisiva para a formação dos *analisadores sensoriais* em seu sistema nervoso: à medida que é exposta a diferentes estímulos e tem a oportunidade de realizar a exploração ativa de objetos variados, forma-se nela a capacidade sensório-perceptual. Isso significa dizer que os cinco sentidos não são meramente dados da/na natureza biofísica, mas formam-se, desenvolvem-se e se complexificam por meio da atividade social e cultural da criança. Assim, nos dois períodos do desenvolvimento que compreendem a época **primeira infância**[175], é importante que o professor conduza a criança à exploração dos diferentes elementos que envolvem as artes visuais, como o mundo das cores,dasformas,dasimagens,dastexturasetc. Somenteapartirdaaquisiçãododomínio desses elementos a capacidade artística infantil pode ser formada, pois ela depende da diversidade e profundidade da ampliação das experiências dacriança.

Atividades que envolvem o desenho, por exemplo, devem levar em conta como estalinguagemvisualexpressaostraçosfundamentaisdesteperíododedesenvolvimento da criança. Tsuhako (2016), fundamentada em Martins, Picosque e Guerra (2010), categoriza os diversos **movimentos do desenho**, isto é, as diversas fases de desenvolvimento dessa atividade artística na criança. Segundo a autora:

> O desconhecimento de tais movimentos, pelos quais a criança passano desenho, e a falta de compreensão de que esses movimentos são dependentes das condições sociais de ensino, costumam produzir ações equivocadas ou atitudes espontâneas que muitas vezes resultam na limitação ou na estagnação do processo de desenvolvimento do desenho. (TSUHAKO, 2016, p.53).

No quadro a seguir, pode-se observar as diferentes características do desenho da criança, bem como sua relação com cada período de desenvolvimento, a partir do princípio de movimentos do desenho.

[175]Na periodização histórico-cultural do desenvolvimento a terminologia "primeira infância" é utilizada tanto para referir-se à primeira época do desenvolvimento (de 0 a± 3 anos) quanto ao segundo período que compõe essa época (±1 a ± 3 anos).

| PERIODOS DO DESENVOL-VIMENTO | MOVI-MENTOS DO DESENHO | CARACTERÍSTICAS DO DESENHO | EXEMPLOS |
|---|---|---|---|
| **Período da primeira infância**<br><br>**Atividade guia: objetal manipulatória** | **Ação – pesquisa – exercício** | Prazer do exercício próprio do rabiscar e a ausência de intenção de representação;<br>Não existe um controle do instrumento e o trabalho é energético; a criança rabisca sem compromisso com a figuração;<br>Interação da criança com os materiais ou instrumentos, ligando a sua ação com movimentos corporais como se os instrumentos fossem o prolongamento da mão. Produz marcas no papel de forma desordenada, em todas asdireções.<br>Tais marcas são conhecidas como garatujas desordenadas em que os traçados ultrapassam os limites do suporte. | Garatujas desordenadas<br>  |
| | | Maior controle dos movimentos dasmãos;<br>Começa a perceber as bordas do papel, chegando até a contorná-lo com os riscadores;<br>Aos poucos a continuidade dos rabiscos vai sendo substituída por traços interrompidos, porque a criança tira o lápis do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte d afolha;<br>O traço contínuo, impulsivo e motor passa para o traço descontínuo, num ritmo mais lento. | Garatujas ordenadas<br>  |
| | | Começa a perceber as formas e repete os rabiscos que suger em formas;<br>Apartir das bolinhas tendem a surgir as figuras irradiadas, representadas por uma linha fechada, de onde saem traços para várias direções. Esses desenhos são o início da figura humana; | Mandala<br>  |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais, suas impressões. | |
| **Período pré-escolar**<br><br>**Atividade guia: jogo de papéis** | **Intenção-símbolo** | Surge a intenção de representar algo por meio dodesenho;<br>Ainda não há preocupação com a organização das cenas no papel, e os desenhos surgem soltos no espaço. As cenas são explicadas verbalmente e a criança conta a história do seu desenho. As cores também não são vinculadas àrealidade;<br>Iniciam as primeiras representações da figurahumana;<br>Desenhaoquesabeeoqueémaissignificativo nosobjetos,naspessoas.<br>Não desenha propriamente aquilo que vê, pois a criança desenha de “memória” (Ex.: representações de mulheres grávidas com o desenho do bebê na barriga, porque embora a criança não o veja, ela sabe de sua existência);<br><u>Surgimento de nova atividade-guia</u>:<br>Começa a ser gestado outro movimento: **organização – regra**, porém, apenas se estruturará na idade escolar, mais precisamente nos anos iniciais do EnsinoFundamental. | Início da figura humana<br>  <br>Mulher grávida<br>  |

Desenvolvimento do Desenho - Educação Infantil (Elaborado a partir de TSUHAKO, 2016).

O desenho na primeira infância se inicia tão logo a criança vive a transição para a atividade objetal-manipulatória, adquirindo progressivamente, neste processo, a capacidade do domínio dos instrumentos pelos quais o desenho é realizado. Em termos dos chamados movimentos do desenho, trata-se do período de *ação-pesquisa-exercício*.

Neste período, é importante que se oportunize e conduza a criança a desenhar sobre diversas formas de *suportes*, “que são os elementos sobre os quais se fazem os desenhos, como papéis de todos os tipos, o chão, o muro, a madeira, o corpo etc.” (TSUHAKO, 2016, p. 123) e com *riscadores* diferentes, “que são os meios com os quais desenhamos: giz de cera, lápis, carvão, pincel, canetas, palitos, dedose pontas devariados tipos” (*idem,ibidem*). Além da utilização de diferentes suportes e riscadores, é importante também explorar diferentes posturas corporais da criança, gerando diferentes perspectivas espaciais – sobre a mesa, sentada na cadeira, no chão, deitada, com o suporte colado na parede e a criança em pé ou sentada.

Novos desafios, por meio de suportes com formatos diversos, convidam à exploração de diferentes movimentos e linhas, exploração esta que será tão mais rica quanto mais for orientada pelo professor em direção à apropriação dos elementos visuais típicos do desenho. O suporte em formato de tira, por exemplo, incita o desenho de linhas longitudinais; já o suporte circular possibilita o direcionamento aos movimentos e linhas circulares. Com a sequência e a frequência das atividades de desenho, as crianças “apropriam-se dos procedimentos dos usos dos materiais e enriquecem o repertório de linhas, formas e cores em suas produções, como também começam a ter um controle maior dos movimentos, realizando garatujas mais controladas oucoordenadas”. (TSUHAKO, 2016, p.59).

Outra forma de exploração e domínio dos elementos que formarão a capacidade artística da criança é a pintura a dedo, que não consiste na única técnica de pintura a ser desenvolvida no trabalho com as crianças, mas uma das mais recomendadas para a Educação Infantil porque:

> [...] tanto possibilita o domínio dos conteúdos e elementos das artes visuais como: cor, textura, formas, linhas, suportes, riscadores e materiais diversos para a expressão do pensamento, ideias e sentimentos, como desenvolve a sensação, a percepção, a imaginação, o pensamento, a linguagem e a autoria das crianças, o que justifica sua relevância na Educação Infantil. (TSUHAKO e MILLER, 2019, p.74).

Tal qual na atividade de desenhar, a pintura também passa por diferentes fasesde desenvolvimento na educação infantil. Rodrigues et al. (2016) citam que, segundo Rhodda Kellogg, tais fasessão:

> *Exploração*: quando mexer com a tinta é mais importante do que deixar seu registro nopapel.
> *Espalhamento*: quando trabalha prazerosamente no cobrir a folha, misturando cores, às vezes com um único dedo, depois utilizando as duasmãos.
> *Marcas-garatujas*: quando busca as marcas, com os dedos e as mãos, fazendo garatujas desordenadas e ordenadas, como nos movimentos dodesenho.
> *Pictórico-figurativo*: quando as formas são representativas, intencionais e simbólicas. No pictórico, ou figurativo, a criança começa a representar o que percebe de suarealidade.

Percebe-se que as fases de desenvolvimento da pintura estão diretamente relacionadas com aquelas observadas no desenho. Isso ocorre porque o que está se desenvolvendo não é o desenho ou a pintura em si mesmos, mas *a criança*, com todas as suas capacidades mentais e físicas. Nesse sentido, é importante notar que, independentemente das possíveis formas de categorização do desenvolvimento das atividades artísticas da criança, seja nas diferentes linguagens das artes visuais ou da música – como veremos mais à frente, tudo isso está ligado ao desenvolvimento da atividade da criança, tal qual fundamentada, aqui, pela psicologia histórico-cultural.

Para Tsuhako e Miller (2019, p.74), a produção de um trabalho a partir da técnica de pintura a dedo requer ações ordenadas como: a) molhar o papel com esponja umedecida ou tinta creme[176]; b) depois, colocar sobre o suporte úmido pequenas porções de tintas, espalhando-as com as mãos por toda a superfície do suporte; c) após este preparo, finalmente pode-se desenhar com os dedos, as unhas, mãos fechadas, abertas, cotovelos e/ou materiais diversos.

Para as crianças que estão no momento do interesse inicial, da exploração do material, é importante propor atividades que favoreçam a exploração de tintas com cores únicas, sem misturas. Deve-se incentivar o espalhamento dessas diferentes tintas, introduzindo progressivamente a cor branca e outra cor, com o intuito de

[176]Segundo Tsuhako (2016), tinta creme é um preparado caseiro à base de farinha de trigo e água, que dispensa o uso de líquido para molhar o suporte *(Receita: 1 copo de farinha, 4 copos de água, 2 colheres de sopa de açúcar, 1 colher de sopa de sal. Misturar tudo e levar ao fogo, cozinhar até obter a consistência de mingau. Desligar o fogo, acrescentar um pouco de detergente e colocar o corante de preferência. Para crianças bem pequenas, utilizar corante comestível e dispensar o uso de detergente*).

proporcionar a percepção das diferentes nuances e tonalidades, bem como a forma de obtê-las, a partir do acréscimo ou diminuição da quantidade de uma determinada cor de tinta. Pode-se também experimentar misturas a partir das cores primárias como a junção do amarelo com o vermelho, que resultará no laranja; o azul com vermelho, para se obter a cor roxa; o azul com o amarelo, para obter o verde.

Quando as primeiras marcas-garatujas aparecerem, as produções e os procedimentos utilizados nelas podem ser objeto de socialização entre as crianças do grupo, ampliando, com isso, o seu repertório para o domínio da técnica. O professor poderá convidar o grupo a realizar pesquisas de novos traçados, com uso dos dedos, unhas, mãos, variando as posições e os movimentos, como desenhar com as duas mãos ao mesmo tempo, realizar movimentos verticais, horizontais, circulares, etc. Outros desafios podem ser lançados às crianças para o uso de linhas e formas, tais como: “Faça um desenho que tenha bolinhas, linhas de pé e linhas deitadas!”; “Hoje vocês terão o desafio de desenhar com as duas mãos, realizando movimentos circulares!”; “Hoje vocês utilizarão as duas mãos para fazerem linhas retas!”; “Hoje vocês utilizarão linhas grossas e finas na composição”, entreoutros (TSUHAKO; MILLER, 2019).

Variados riscadores como palitos de sorvete, enxadinhas, garfinhos, rastelinhos, pentes, gravetos, etc., podem ser apresentados. Recomenda-se inseri-los um a um, para que as crianças explorem e dominem progressivamente cada um deles, criando as condições para que, posteriormente, realizem seus trabalhos com os riscadores de sua preferência, utilizando um ou vários deles para fazer sua obra. Já a exploração das texturas pode ser realizada a partir de materiais como: areia, folhas e flores secas, fubá, sagu, pedaços de tecidos, retalhos de papéis variados (TSUHAKO; MILLER, 2019).

As orientações acima expostas referem-se especificamente à pintura a dedo, mas podem ser generalizadas e transpostas, com as devidas adequações, a outras proposições didáticas no campo das Artes Visuais que focalizem produções bidimensionais. Passando à tridimensionalidade, notaremos que outros elementos ganham destaque e relevância, como a própria exploração das texturas, que fica mais evidente no trabalho pedagógico com a modelagem.

Para trabalhar com massas, argilas e outros materiais para modelar, explorando toda a potencialidade deles, é preciso que atividades sejam planejadas apartir de diferentes dimensões, segundo Rosset, Webster e Rizzi (2017):

-Quais são os *planos e bases*?: chão, mesa, banco, cadeira,etc.;

-Qual é a *postura da criança e interação com o corpo*?: sentada, de joelho, de pé, descalça para sentir com opé;

-Quais são as *cores das massas*?;

-É possível *associar a modelagem a outros materiais*?: sucatas, materiais não estruturados, materiais comuns e docotidiano;

-De que *modos posso apresentar as massas*?: pouca ou grande quantidade por criança; em blocos; no formato de bolinhas,etc.

As atividades de recorte e colagem também expressa mo desenvolvimento infantil de acordo com sua natureza própria, nos fornecendo indicativos para o trabalho pedagógico.Segundo Rodrigues *et al.* (2016), num primeiro momento, mais exploratório, a criança percebe que é capaz de rasgar com as mãos e transformar um pedaço de papel em vários deles, sem a menor intenção de criar ou expressar algo, apenas como exploração e descoberta. Progressivamente, a criança avança na busca de novas formas de recortar com as mãos, e, somente num terceiro momento, pode-se explorar o uso da tesoura.

Inicialmente a criança recorta sem a intenção de dar formas à sua criação. Posteriormente, ela se torna capaz de cortar pequenas tiras, buscando criar formas simples,geralmente com recortes em linha reta ou “picadinho”, ainda sem muita orientação espacial quanto ao uso do suporte. Por fim, engendra-se a capacidade de criar diversas formas, utilizando suas explorações do material: linhas com variadas espessuras e formas (serrilhadas, curvas, circulares, triangulares), já com a finalidade compor cenas e enredos.

Esse percurso pelo qual caminha a criança, do recorte exploratórioaté as produções intencionais é descrito por Rodrigues et al (2016), evidenciando a importância das intervenções pedagógicas planejadas por parte do professor, para que o recorte e colagem possa ser utilizado pela criança enquanto forma de expressão.

No **período pré-escolar** (± 3 a ± 6 anos), temos um salto qualitativo no *sentido social*daatividadedacriança.Dointeriordaatividademanipulatóriacomosobjetosedo trato

com os elementos constitutivos das artes visuais surge progressivamente a necessidade, por parte da criança, de atribuir sentidos a esta atividade, na tentativa de se aproximar da forma como os adultos se utilizam e se apropriam esteticamentedeles.

Por meio da *ludicidade*, a exploração objetal do material se transforma em uma exploração cada vez mais expressiva, com os traços da liberdade e dos limites de uma atividade naqual se visa muito mais o *processo em si mesmo* (o ato/momento de desenhar, de pintar, de modelar) do que os resultados estéticos. Daí que o trabalho pedagógico neste período esteja ligado à *criação dos motivos afetivos* que mobilizam a busca do domínio das formas de organização intencional dos elementos visuais e sonoros, com o objetivo de alcançar suas máximas possibilidades expressivas; em linhas gerais, trata-se de preparar a subjetividade da criança para o avanço efetivo desse domínio na ida de escolar, criando a necessidade de estudararte.

Na atividade de desenhar, este período pode ser caracterizado pelo movimento de *intenção-símbolo* (observe novamente o quadro “Desenvolvimento do Desenho – Educação Infantil”). Nele, a criança desenha o que sabe e o que é mais significativo nos objetos e nas pessoas, e não propriamente aquilo que vê. Por exemplo, no referido quadro, vemos a representação de uma mulher grávida tendo o desenho o bebê na barriga; obviamente, ela não está vendo o bebê, mas sabe que ele está lá e por isso o desenha.

Segundo Tsuhako (2016), nesse período, é característico que a criança repita desenhos. Neste processo de repetição a criança avança no domínio do gesto adquirido, incorporando os elementos próprios da atividade de desenhar. A autora destaca também que o aprofundamento no conhecimento das temáticas que surgem nas representações gráficas é um fator importante para o desenvolvimento do próprio desenho; para Tsuhako “quanto mais [a criança] souber sobre determinado assunto, mais detalhado será o seu desenho, a sua representação” (2016, p. 62, intervenção nossa entre colchetes).

Da mesma forma, a convivência com reproduções de obras de arte e a visita a museus ajudam a criança a perceber as diversas possibilidades de expressão como pintura, desenho, escultura; cores claras e escuras; traçado forte e fraco; as relações de tamanho e deposição.

Outras ações importantes podem ser encaminhadas no sentido de apresentar o desenho como técnica, ensinando os procedimentos utilizados pelos artistas na composição de seus trabalhos, o uso dos materiais e a utilização dos elementos dasArtes Visuais nas obras. A apropriação da capacidade de desenhar demanda um trabalho pedagógico intencional por parte do professor, que envolve desde o contato com as mais variadas produções artísticas visuais até a sistematização sequencial de atividades com os conteúdos próprios dessa linguagem.

A proposição de *jogos e brincadeiras* com os conteúdos das diferentes linguagens das artes visuais é um direcionamento pedagógico fundamental para as crianças no período pré-escolar, já que a ludicidade é um dos traços centrais daatividade infantilnesteperíodo.Tsuhako (2016, p. 67) sugere, por exemplo, que o professor lance desafios lúdicos, como uma “varinha imaginária” capaz de criar objetos, paisagens e mesmo seres que não existem. Com isso, o uso da imaginação é estimulado sobre o desenho, desenvolvendo capacidades expressivas.

Cabe ressaltar que, em se tratando de **crianças com deficiência**, especialmente no caso de deficiência visual, é importante pensar em estratégias para que estas também possam aprender os conteúdos referentes ao eixo de Artes Visuais. Atividades envolvendo a percepção de diferentes texturas, tamanhos, espessuras, formas, a partir de materiais diversos são especialmente importantes nestes casos: na modelagem, a relação tátil com a argila; na pintura, destaca-se a pintura a dedo etc; figuras contornadas em alto relevo, com materiais como barbante ou cola “quente”, podem auxiliar na identificação das formas. As instruções e informações verbais fornecidas pelo professor nestas ações e atividades têm crucial importância, permitindo que a criança possa estabelecer associações, nomear as diferentes propriedades dos objetos e construir generalizações calcadas na *percepção tátil mediada pelos signos da linguagem*. A condução atenta e cuidadosa do professor é necessária tendo em conta que grande parte das informações visuais (por exemplo: cores) não fazem sentido para a criança cega, mas desempenham funções significativas na vida social (por exemplo: associação de cores ao gênero masculino e feminino, a estados emocionais, etc.). É fundamental, ainda, que todo o coletivo de crianças da turma seja envolvido nesse esforço, não restringindo-o à interação entre professor e aluno com deficiência; para as crianças que não possuem deficiências sensoriais, a própria presença de um colega cego na turma pode proporcionar

reflexões de outra ordem acerca das produções artísticas humanas calcadas nos elementos visuais.

Se faz necessário ainda considerar que cada criança é única e que cada professor, com o apoio do Professor de Educação Especial, poderá analisar as habilidades e dificuldades de cada uma, realizando os ajustes nas estratégias e recursos pedagógicos a serem utilizados.

Porfim, como aponta Tsuhako (2016, p. 67) um aspecto importante do planejamento do trabalho pedagógico com as linguagens visuais é proporcionar ações que leve mas crianças a falarem sobre si mesmas. O professor deve solicitar, por exemplo, que desenhem o brinquedo favorito ou um lugar que acham bonito; por meio deste procedimento a criança não estará somente registrando um brinquedo ou um lugar, mas sim suas vontades, preferências etc. ou, em outras palavras, a si mesma, isto é, dimensões da sua subjetividade.

Obras de arte que retratem ou expressem estados emocionais podem ser um ótimo recurso para que a criança identifique que o emocionar-se e o desejar são dados da própria condição humana, proporcionando, assim, uma conexão entre singular (a experiência da criança) e universal (a experiência humana): obras em que figuram crianças e adultos de outros tempos, pessoas em estado de melancolia, raiva, alegria, serenidade podem ser trabalhadas com esse objetivo. A utilização dessas imagens incentiva a criança a olhar para si, levando à reflexão sobre o que sentem e gostam, ou sobre o que gostariam de ser, identificando, em si mesmas, semelhanças e diferenças diante da experiência humana do outro; nas palavras de Pasqualini (2013,p.89) “as ações da criança pela primeira vez tornam-se objetos de suaconsciência”. Essa diretriz nos permite, inclusive, estabelecer articulações com os conteúdos do campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, pensando a fruição e a criação artísticas em conexão com o processo de formação da identidade e desenvolvimento da personalidade.

#### 4.5.3.2 Música

Tal qual nas artes visuais, a prática da música na educação infantil, embora na maioria das vezes, planejada com intencionalidade pedagógica, quase sempre deixa em segundo plano os conteúdos essenciais dessa linguagem artística, nesse sentido é comum que a música seja relegada à mera condição de instrumento para formação

de hábitos, atitudes e comportamentos – como nas conhecidas músicas de comando para lanchar, formar fila, descansar –, para lembrar ou comemorar datas específicas do calendário, ou, na melhor das hipóteses, como recurso mnemônico para fixação de conteúdos (canções para conhecer as vogais, para aprender os numerais etc.). Por outro lado, dificilmente um professor negaria a contribuição da música para a formação da criança, mesmo que saibam apenas intuitivamente disso.

Como resultado dessa falta de orientação educacionalespecífica, a formação musical infantil costuma ocorrer de maneira independente da educação escolar, ficando à mercê das experiências pessoais de cada criança com o universo musical que convivem: caso tenham um cotidiano musicalmente rico ou acesso a aulas particulares de música, terão uma formação mais elaborada, caso contrário, se limitarão a uma experiência superficial da música, normalmente atrelada aos padrões do mercado musical. Daí que surjam concepções que naturalizam a musicalidade quando uma criança manifesta certo domínio da música, associando o desenvolvimento da capacidade musical com a noção de “dom”.

Mas a naturalização da musicalidade da criança não está presente somente no senso comum: ela também está por detrás de muitas das concepções acerca do processo educacional da música. As perspectivas espontaneístas da educação musical também partem da noção de naturalização, considerando a prática musical com algo que faz parte da natureza do ser humano e as crianças como intrinsecamente musicais. O trabalho educativo, nesta visão, só pode ser entendido como o afloramento dessa capacidade musical, que não estaria diretamente ligada à transmissão de conhecimentos e ao papel decisivo do professor (ABREU, 2019).

Diametralmente oposta a tais concepções, para a pedagogia histórico-crítica a musicalidade é formada a partir da apropriação dos conteúdos e conhecimentos próprios da música, que permitem o domínio das diversas formas de expressão da prática musical. Ou seja, se para a pedagogia histórico-crítica o ser humano se faz humano a partir desua própria atividade, isto é, a partir do trabalho educativo (SAVIANI, 2008), a formação musical da criança só pode ocorrer a partir do processo intencional de mediação entre ela e a riqueza humana presente na cultura musical.

Mas qual seria esse conteúdo humano presente na música, tão importante para a formação da criança? Para respondermos a esta questão, primeiramente devemos separar a noção de “música” da noção de “canção”. Uma vez que a maior parte da

música praticada se constitui como canção, tendemos a confundir esses termos. A canção se constitui com uma das formas possíveis de prática musical: aquela que une a música e a poesia. Música, estritamente, está ligada ao trato com o som e seus elementos constitutivos, algo muito mais amplo do que a sua forma em canção. A partir dessa diferenciação, ficam explícitas algumas características específicas da música como atividade humana, que apontam para seus conteúdos próprios e para o papel deles na formação humana.

> No caso da música, além de ser um reflexo antropomórfico, existem também algumas especificidades. Não podemos encontrar na música um paralelo direto entre determinado conjunto de notas ou outros elementos musicais (os princípios de organização das notas, as melodias e harmonias, o ritmo, os timbres, as dinâmicas etc.) e determinado objeto ou situação da realidade objetiva, tal qual em uma pintura, uma peça de teatro, uma poesia etc. Isso porque, de acordo com Lukács, o conteúdo específico refletido na música não é a vida exterior humana, mas sim sua vida interior, seus sentimentos e emoções perante a realidade. É como se a música fosse pura mobilização dos sentimentos e emoções, mobilização essa que reflete os sentimentos e emoções gerados pela história da humanidade (é interessante – e até belo! – pensar que, para criar um reflexo “puro” das dimensões mais profundas da sua subjetividade, de sua vida interior e não aexterior, o ser humano tenha recorrido ao domínio do som, um material aparentemente “imaterial”) (ABREU,2019).

Se para a pedagogia histórico-crítica toda arte corresponde ao reflexo da subjetividade humana, a música possui algumas características particulares que a diferenciam das outras artes. Na música, a relação entre os elementos que a constituem e as coisas que podemos observar na realidade é extremamente indireta. Isso ocorre porque a música está direcionada mais “para dentro” do que “para fora”, ou seja, para refletiras impressões do ser humano sobre a realidademaisdo que a realidade em si mesma; em suma: sua vida interior, seus sentimentos e emoções perante a realidade. Assim, o desenvolvimento histórico dessa prática do domínio estético do som corresponde às diferentes formas de expressão da vida afetiva do ser humano, bem como sua apropriação liga o indivíduo a esta riqueza humana, que também é suariqueza.

Entendida a especificidade da música com o reflexo antropomórfico e seu papel na formação humana, precisamos avançar na compreensão das maneiras pelas quais o ser humano elaborou historicamente essa forma de reflexo. O som, antes de mais nada, é uma onda mecânica, moléculas batendo em moléculas em uma determinada frequência; daí que se propague no ar, na água, em sólidos, mas não no vácuo.

Dependendo dessa frequência conseguimos ouvir esse movimento de moléculas e chamamos isso de som. Por isso, uma das dimensões que devemos ter em mente no planejamento de nossa atividade educativa são as *fontes sonoras*, que podem ser instrumentos musicais, mas também correspondem a todo objeto propagador de som, como objetos do cotidiano, os fenômenos e objetos da natureza (sons da chuva, do vento, de animais, das folhas secas, pedras etc.) e até mesmo do nosso própriocorpo.

Todos esses sons possuem elementos em comum, os quais são organizados para formar o que chamamos de música. Vejamos alguns dos principais elementos constitutivos dos sons, bem como a maneira como isso se torna propriamente musical[177].

A *Altura* corresponde à frequência do movimento das moléculas, que nos provoca a sensação de um som ser mais agudo ou mais grave. Quanto mais rápido o movimento, maior a frequência, e o som será escutado como mais agudo; e vice-versa. Progressivamente, a prática social foi descobrindo formas de organizar as diferentes alturas em padrões regulares, como as *notas musicais*, criando formas de expressão musical, como as *melodias* (em uma canção, por exemplo, a melodia corresponde ao conjunto organizado de notas que acompanha a poesia, isto é, a dimensão propriamente musical daquilo que secanta).

A *Duração* é a característica relacionada ao maior ou menor prolongamento do som em um espaço de tempo, o que provoca a sensação de mais longo ou mais curto. Nesse sentido, a organização do som em termos de duração está ligada à presença ou ausência de som, isto é, à *relação entre som e silêncio*. O silêncio é um elemento musical tão importante quanto o próprio som, pois é justamente por meio dele que podemos determinar ou não sua duração (um som dura até o momento que... surja o silêncio!). As diferentes formas historicamente desenvolvidas de organização da duração do som constituem o *ritmo* (não confundir com gêneros musicais).

A *Intensidade* do som está ligada à potência com a qual o som é proferido, o que sentimos como um som fraco (“baixinho”) ou forte. Relaciona-se à amplitude da onda e não à frequência; ou, em outras palavras, um som com a mesma frequência (mesmanota) pode ser emitido com diferentes intensidades, isto é, de maneira mais forte ou mais fraca. A organização musical da intensidade em uma música é denominada *dinâmica*.

[177]Para o entendimento e o aprofundamento nesses elementos da música recomendamos Schafer (1991).

O *Timbre* é a identidade particular de um som, o conjunto de características próprias que o tornam um som único. Se um violão ou um piano estiverem tocando a mesmanota,namesmaintensidade,éotimbrequenospermiteidentificarosomdecada um; ou seja, o violão tem um som próprio, um timbre, e o piano tem outro. Quase todas as formas de prática musical exploram os timbres, utilizando-se de diferentes instrumentos, cada um com um papel dentro damúsica.

O trabalho pedagógico com os elementos da música na educação infantil deve começar pelo domínio manipulatório desses elementos, *avançando gradualmente para as formas socialmente convencionadas de organizá-los*. Por exemplo, a exploração das alturas do som é algo que pode ocorrer desde a mais tenraidade, entretanto, progressivamente deve-se direcionar a criança ao entendimento de que tais alturas podem ser organizadas em notas musicais, bem como estas notas em melodias. A mesma lógica deve ser aplicada ao trabalho pedagógico com a duração, que deve avançar nos conteúdos próprios de sua organização em ritmos, e assim por diante. É por meio deste movimento progressivo que a criança incorpora o salto qualitativo da manipulação do som a que corresponde a música: não se trata do som em si mesmo e sim como o ser humano se a propria do som para expressar seus sentimentos e emoções. Daí que seja importante também, desde a primeira infância, aproximar as crianças dos mais variados *gêneros musicais*, que expressam de maneira particular a diversidade da vida interior humana, demonstrando a forma como os elementos da música são organizados em cada um deles. Cabe à educação escolar proporcionar o ensino sistematizado dos conteúdos próprios da música, transmitindo a cultura musical aos alunos de tal maneira que as habilidades musicais gradativamente se ampliem e se aprofundem. É necessário que a música seja concebida como um conteúdo imprescindível para a formação humana e não como uma prática opcional ou acessória na rotina escolar. A apropriação da cultura musical leva o aluno à capacidade de sentir e se expressar afetivamente muito além das possibilidades afetivas encontradas no cotidiano. Isso significa sua humanização, sua ligação com a riqueza afetiva desenvolvida historicamente pelo conjunto dos seres humanos.

**4.5.3.2.1 Quadros de objetivos de aprendizagem, conteúdos e encaminhamentos metodológicos**

| **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”** | |
|---|---|
| **EIXO: MÚSICA** | |
| **BERÇÁRIO**S | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS) |
| Conhecer, explorar e reconhecer diferentes fontes sonoras, suas carcacteísticas peculiares de emissão de som e as possibildidades de inserção desses objetos em uma música.<br>Escutar, explorar e imitar sons produzidos pela natureza, sons do corpo, sons do entorno, com o próprio corpo e com objetos do ambiente.<br>Conhecer e interagir com diferentes gêneros musicais, bem como suas relações com outros elementos que os configuram como manifestação artística e cultural.<br>Explorar alguns elementos fundamentais da música como linguagem, principalmente os princípios da forma musical. | <u>Fontes sonoras</u>:<br>Corpo<br>Elementos daNatureza<br>Objetos doCotidiano<br>Instrumentosmusicais<br><br><u>Elementos do som:</u><br>Altura(grave/agudo)<br>Intensidade(forte/fraco)<br>Timbre (“identidade da fontesonora”)<br>Duração(longo/curto/médio)<br><br><u>Gêneros musicais:</u><br>MúsicaClássica<br>MúsicaInstrumental<br>MúsicaInfantil<br>Música InfantilFolclórica<br>Música PopularBrasileira<br><br><u>Música como Linguagem:</u><br>Forma Musical (partes damúsica) |

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

**Considerando que, no berçário, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove a passagem da atividade de comunicação emocional direta, no primeiro ano de vida, à manipulação primária de objetos, o professor deve:**

Incentivaracriançaaproduzirsonscomoprópriocorpo:balbucio,estalosdelíngua,bocejos,vibraçõesearticulaçõeslabiais,onomatopeias,palmas, primeiras palavras, batidas de pés, dentreoutros;

Conduzir a apreciação dos sons da natureza: sons da chuva, do vento, de animais, das folhas secas, pedras, dentre outros.

Disponibilizar objetos cotidianos e materiais reutilizáveis para que as crianças explorem os diferentes sons produzidos: caixas de papelão, potes de plástico, colheres, colher de pau, madeira, panelas, garrafas, tampas, dentre outros.

Disponibilizar diversos tipos de instrumentos musicais (industrializados ou confeccionados) para que as crianças ouçam e explorem os sons produzidos.

Confeccionar instrumentos e com materiais reaproveitáveis (chocalhos com vasilhames e grãos, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes de caixas diversos, dentre outros), para que as crianças explorem suas sonoridades.

Gravar diversos tipos de sons (corporais, da natureza, de objetos e de elementos do cotidiano) e conduzir a apreciação auditiva das crianças.

Cantar para e/ou com as crianças, cantigas e canções marcadas com palmas, batidas de pés e outros sons corporais, marcando sua pulsação rítmica: tempo forte e fraco da música e da palavra;

Realizaraescutaecantodediversosgênerosmusicais,articulandooconteúdodacançãoedossentimentosmobilizadospelamúsicaàsrepresentações visuais;

Estimular o acompanhamento rítmico das canções e brincadeiras cantadas com instrumentos e outros objetos.

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS” | |
|---|---|
| **EIXO: MÚSICA** | |
| **MATERNAIS** | |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS) |
| Reconhecer e explorar alguns elementos fundamentais da música como linguagem, principalmente as possibilidades de organização do som, bem como as relações de o som e elementos gráficos que possam fornecer formas de notação não convencional”.<br>Escutar, explorar e imitar sons produzidos pela natureza, sons do corpo, sons do entorno, com o próprio corpo e com objetos do ambiente.<br>Conhecer e interagir com diferentes gêneros musicais, seus elementos musicais peculiares (rítmicos, melódicos, etc), bem como suas relações com outros elementos que os configuram como manifestação artística e cultural.<br>Reconhecer e explorar alguns elementos fundamentais da música como linguagem, principalmente as possibilidades de organização do som a partir de padrões rítmicos e melódicos, bem como como as relações entre o som e elementos gráficos que possam fornecer formas de notação não convencional. | <u>Fontes sonoras:</u><br>Corpo<br>Elementos daNatureza<br>Objetos doCotidiano<br>Instrumentosmusicais<br><br><u>Elementos do som:</u><br>Altura(grave/agudo)<br>Intensidade(forte/fraco)<br>Timbre (“identidade da fontesonora”)<br>Duração(longo/curto/médio)<br><br><u>Gêneros musicais:</u><br>Música Clássica<br>Música instrumental<br>Música Infantil<br>Música à capela<br>Música Infantil Folclórica<br>Música Popular Brasileira<br>Músicas das diversas regiões doBrasil<br><br><u>Música como Linguagem:</u><br>Forma Musical (partes damúsica)<br>Organização doSom<br>Registro (nãoconvencional).<br>Interpretação |

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

**Considerando que, no maternal, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove um movimento da atividade de manipulação primária dos objetos à incorporação da função e dos modos sociais de seu uso, o professor deve:**

Incentivar a criança a produzir, reconhecer e diferenciar sons com o próprio corpo: balbucio, estalos de língua, bocejos, vibrações e articulações labiais, onomatopeias, palmas, primeiras palavras, batidas de pés, dentre outros;

Planejar momentos em que a criança possa expressar-se musicalmente de modo direcionado e não direcionado por meio do canto.

Disponibilizar diversos tipos de instrumentos musicais e objetos do cotidiano para que as crianças ouçam, explorem, diferenciem os sons produzidos.

Confeccionar com as crianças instrumentos com materiais reaproveitáveis (chocalhos com vasilhames e grãos, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes de caixas diversos, dentre outros), para que as crianças explorem suas sonoridades.

Ensinar a reconhecer os diferentes elementos do som através da exploração e manipulação dos instrumentos musicais convencionais, tais como: tambores, sinos, xilofones, teclados, coquinhos, triângulos, pauzinhos (clavas), brinquedos e objetos que emitam sons variados.

Gravar diversos tipos de sons (corporais, da natureza, de objetos e de elementos do cotidiano) e conduzir a apreciação auditiva das crianças.

Proporcionar brincadeiras de imitação de diversos sons conhecidos;

Cantar para e/ou com as crianças, cantigas e canções marcadas com palmas, batidas de pés e outros sons corporais, marcando sua pulsação rítmica: tempo forte e fraco da música e da palavra;

Realizar a escuta e canto de diversos gêneros musicais, articulando o conteúdo da canção e dos sentimentos mobilizados pela música às representações visuais.

Estimular o acompanhamento rítmico das canções e brincadeiras cantadas com instrumentos e outros objetos. Explorar brincadeiras e atividades que explicitem elementos da forma musical.

| |
|---|
| Estimular a criança a organizar os sons que produz por meio de repetições das frases sonoras.<br>Elaborar e apresentar para as crianças, partituras não convencionais (utilizar símbolos para representar sons). Registrar as expressões sonoras dos alunos por meio de notações não convencionais.<br>Disponibilizar diferentes materiais de registro (tinta, giz colorido, papel, lápis, etc.) para as crianças expressarem suas emoções, enquanto ouvem os diversos gêneros musicais. |

| **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”** | |
|---|---|
| **EIXO: MÚSICA** | |
| **Pré escola** | |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** | **CONTEÚDOS (NOÇÕES/CONCEITOS)** |
| Reconhecer e explorar diferentes fontes sonoras, suas carcacterísticas peculiares de emissão de som e as possibildidades de inserção desses objetos em uma música a partir de padrões de organização do som, como o ritmo e a melodia.<br><br>Escutar, explorar e imitar sons produzidos pela natureza, sons do corpo, sons do entorno, com o próprio corpo e com objetos do ambiente.<br><br>Conhecer e interagir com diferentes gêneros musicais, seus elementos musicais peculiares (rítmicos, | <u>Fontes Sonoras:</u><br>Corpo<br>Elementos daNatureza<br>Elementos doCotidiano<br>Objetossonoros<br>Instrumentos musicais,etc.<br><br><u>Elementos do som:</u><br>Altura(grave/agudo)<br>Intensidade(forte/fraco)<br>Timbre (“identidade da fontesonora”)<br>Duração(longo/curto/médio)<br><br><u>Elementos da música:</u><br>Ritmo<br>Melodia<br>Harmonia. |

<table>
<tr>
<td>melódicos, etc), bem como suas relações com outros elementos que os configuram como manifestação artística e cultural.<br><br>Criar formas de expressão musical a partir do domínio dos elementos da música, relacionando-os sons às suas possibilidades afetivas.<br><br>Reconhecer e explorar alguns elementos fundamentais da música como linguagem, utilizando-se das possibilidades de organização do som em padrões rítmicos e melódicos para improvisar, criar e se expressar musicalmente, bem como as possibilidades de registro gráfico dessa expressão musical.</td>
<td><u>Gêneros musicais:</u><br>Música Clássica<br>Música instrumental<br>Música Infantil<br>Música à capela<br>Música Infantil Folclórica<br>Músicas das diversas regiões e etnias doBrasil<br>Músicas de outras épocas e da contemporaneidade<br>Músicos e compositores clássicos<br><br><u>Música como Linguagem:</u><br>Forma Musical (partes damúsica)<br>Organização doSom<br>Improvisação<br>Interpretação<br>Composição<br>Registro (não convencional)</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Considerando que, na pré-escola, o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir do trabalho pedagógico que promove a superação do caráter procedimental da utilização dos objetos, em direção à incorporação do sentido social deles, bem como suas possibilidades expressivas, o professor deve:<br>Confeccionar <u>com as crianças</u> instrumentos com materiais reaproveitáveis (chocalhos com vasilhames e grãos, clavas com pedaços de cabo de vassoura, tambores com potes de caixas diversos, dentre outros), para que as crianças explorem suas sonoridades.<br>Ensinar a reconhecer os diferentes elementos do som através da exploração e manipulação dos instrumentos musicais convencionais, tais como: tambores,</td>
</tr>
</table>

sinos, xilofones, teclados, coquinhos, triângulos, pauzinhos (clavas), brinquedos e objetos que emitam sons variados.

Disponibilizar diversos tipos de instrumentos musicais (indistrializados e confeccionados) e objetos do cotidiano para que as crianças ouçam, explorem, diferenciem os sons produzidos.

Proporcionar brincadeiras de imitação de diversos sons conhecidos.

Apresentar para as crianças os músicos e compositores clássicos e suas obras.

Incentivar as crianças a utilizar músicas durante brincadeiras de faz de conta e encenações.

Realizar a escuta e canto de diversos gêneros musicais, articulando o conteúdo da canção e dos sentimentos mobilizados pela música às representações visuais.

Cantar para e/ou com as crianças, cantigas e canções marcadas com palmas, batidas de pés e outros sons corporais, marcando sua pulsação rítmica: tempo forte e fraco da música e da palavra;

Proporcionar a escuta e canto de vários gêneros musicais (Clássica; Infantil; Folclórica, Música Popular Brasileira; Música de outros países e culturas; Músicas das comunidades locais e das diversas regiões do Brasil; Músicas de outras épocas e da contemporaneidade).

Estimular a criança a organizar os sons que produz por meio de repetições das frases sonoras.

Elaborar com as crianças, partituras não convencionais (utilizar símbolos, convencionados com as próprias crianças, para representar sons).

Registrar as expressões sonoras dos alunos por meio de notações não convencionais.

Gravar em celular e apresentar para que as crianças ouçam e apreciem suas produções musicais individuais e coletivas nos diversos espaços e momentos da instituição educacional, incluindo os festejos.

Disponibilizar diferentes materiais de registro (tinta, giz colorido, papel, lápis, etc.) para as crianças expressarem suas emoções, enquanto ouvem os diversos gêneros musicais e suas próprias produções.

| **Sugestões[178] de CDs com músicas infantis** | |
|---|---|
| A ARCA DE NOÉ. Toquinho e Vinícios de Moraes.Vols:1 e 2 Polygram.<br>ADIVINHA QUEM É? MPB-4, Ariola.<br>ACALANTOS BRASILEIROS. Disco Marcus Pereira.<br>AÇÂO DOS BACURAUS CANTANTES. João Bá, Devil Discos, SP.<br>ANJOS DA TERRA. Dércio Marques, DevilDisco , SP.<br>BAILE DO MENINO DEUS. Antonio José Madureira, Selo Eldorado.<br>BANDEIRAS DE SÃO JOÃO. Antonio José Madureira, Selo Eldorado.<br>BARBATUQUES. Corpo do som ao vivo: body music. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2007. 1 DVD (92 min.), digital estéreo, áudio 2.0 e 5.1.<br>BARBATUQUES, Tum Pá. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2012. 1 CD (48:15 min), digital estéreo.<br>BIA CANTA E CONTA, Bia Bedran.<br>BIA CANTA E CONTA 2, Bia Bedran.<br>BRINCADEIRAS DE RODA,ESTÓRIA E CANÇÔES DE NINAR.<br>Solange Maria, Antonio Nobrega, Selo Eldorado.<br>BRINCANDO DE RODA. Solange Maria e Coral Infantil, Selo Eldorado. CANTIGAS DE RODA, Palavra Cantada.<br>CARRANCAS. João Bá, Eldorado, SP, Canções.<br>CASA DE BRINQUEDOS. Toquinho, Polygram. CASTELO RÁ-TIM-BUM. TV Cultura/SESI, Velas.<br>CIRANDAS E CIRANDINHAS. H. VILLA-LOBOS. Roberto Szidson,piano, Kuarup, RJ. | COLEÇÂO MÚSICA POPULAR DO NORTE. Discos Marcus Pereira.<br>COLEÇÂO MÚSICA POPULAR DO SUDESTE. Discos Marcus Pereira.<br>COLEÇÂO MÚSICA POPULAR DO SUL. Discos Marcus Pereira.<br>CANÇÕES CURIOSAS. Palavra Cantada.<br>CANÇÕES DE BRINCAR. Coleção Palavra Cantada, Velas.<br>CANÇÕES DE NINAR. Coleção Palavra Cantada.<br>DOIS A DOIS. Grupo Rodapião, Belo Horizonte, MG.<br>ESTRELINHAS. Carlos Savalla, RJ.<br>MADEIRA QUE CUPIM NÃO RÓI. Antonio Nóbrega, Brincante, SP.<br>MEU PÉ, MEU QUERIDO PÉ. Hélio Ziskind, Velas.<br>MIL PÁSSAROS, Palavra Cantada.<br>MÚSICA NA ESCOLA. Material didático, SEE- MG. MÚSICA PARA BEBÊS. Moviplay Brasil.<br>NA PANCADA DO GANZÁ. Antonio Nóbrega, Brincante, SP.<br>NOITE FELIZ, Palavra Cantada.<br>O GRANDE CIRCO MÍSTICO. Edu Lobo e Chico Buarque, Som Livre.<br>O MENINO POETA. Antônio Madureira, Estúdio Eldorado.<br>OS SALTIMBANCOS. Adaptação de Chico Buarque, Philips.<br>QUERO PASSEAR. Grupo Rumo/Velas.<br>RATIMBUM. Tevê Cultura/FIESP/SESI, Eldorado. |

[178]As sugestões indicam apenas algumas possibilidades de trabalho, podendo ser ampliadas de acordo com os objetivos do professor.

| | |
|---|---|
| COLEÇÂO MÚSICA POPULAR DO CENTRO-OESTE. Discos Marcus Pereira.<br>COLEÇÂO MÚSICA POPULAR DO NORDESTE. Discos Marcus Pereira. | RODA GIGANTE. Canções de Gustavo Kurlat, Escola Viva, SP. Sugestões de CDs com músicas folclóricas e regionais.<br>SEGREDOS VEGETAIS. Dércio Marques, Belo Horizonte, MG. VILLA-LOBOS DAS CRIANÇAS. Espetáculo Musical de cantigas infantis, Estudio Eldorado. |

| **Sugestõesde obras clássicas para trabalhar com crianças** | |
|---|---|
| A Marcha de Radetzky, (Radetzky March), de Johan Strauss I.<br><br>O Carnaval dos Animais, (Le Carnaval des Animaux), de Camille Saint-Säens.<br><br>Na Gruta do Rei da Montanha (In The Hall of The Mountain King), de Peer Gynt, de Edvard Grieg.<br><br>Abertura – “Guilherme Tell”, (Guillaume Tell – Overture), de Gioacchino Rossini.<br><br>O Voo do Besouro, (The Flight of The Bumblebee, da ópera O Conto do Czar altan) de Nikolai Rimsky-Korsakov.<br><br>Sinfonia nº 5, de Wolfgang Amadeus Mozart. | Abertura – “O Barbeiro de Sevilha”, (The Barber of Seville – Overture), de Gioacchino Rossini.<br><br>Pedro e O Lobo, (Peter and The Wolf) de Sergei Prokofiev.<br><br>Toreador – “Carmen”, (Carmen Suite No.1 – “Les Toreadors”), de Georges Bizet.<br><br>Música Aquática, (Water Music), de Georg Handel.<br><br>Cânon em ré maior, (Canon in D), de Johann Pachelbel.<br><br>Guia de Orquestra Para Jovens (Young Person’s Guide to the Orchestra), de Benjamin Britten. |

#### 4.5.3.2.2 Orientações Didáticas da Música

Da mesma maneira como nos fundamentamos nas contribuições da psicologia histórico-cultural para levar a cabo as orientações pedagógicas das artes visuais, os direcionamentos didáticos para o trabalho educativo com a música na Educação Infantil a seguir consideram uma relação consciente do educador com os processos de desenvolvimento psicológico da criança, bem como seu papel neste processo.

Assim, a relação da criança com o som na **primeira infância** (0 a ± 3 anos) caminha das possibilidades de exploração das características do som à apropriação das formas socialmente convencionadas de utilização dos instrumentos e de organização do som, viabilizando as condições para que ela obtenha a capacidade expressiva musical.

François Delalande (*apud* BRITO, 2003, pp. 35-40) analisa o que chama de "condutas da produção sonora da criança", ou seja, a forma como a criança se relaciona com o som e produz som. Nesse sentido, apesar de não tomar como base a psicologia histórico-cultural, Delalande parte da *análise da atividade da criança* para a compreensão do desenvolvimento da capacidade musical infantil, observando a relação da criança com o som e o surgimento de novas formas de atividade. Em outras palavras, a tentativa de compreender as chamadas "condutas de produção sonora da criança" é uma tentativa de categorizar a sua "atividade-guia" sobre o som.

A primeira conduta categorizada por Delalande corresponde à *exploração* dos sons (perceba aqui, mais uma vez, a semelhança com a categorização dos movimentos do desenho e as fases de desenvolvimento da pintura; novamente, trata-se de considerar que, em última instância, estamos falando sempre do desenvolvimento da criança e suas diversas formas de expressão). De acordo com o autor:

> Desde os primeiros meses de vida a atividade sensório-motora do bebê pode tomar a forma de uma exploração de objetos que produzem ruídos (...).
> Nas produções sonoras das crianças pequenas, de até aproximadamente quatro ou cinco anos, a forma privilegiada é a repetição, como uma reminiscência das reações circulares da pequena infância, e esse aspecto nos aproxima de uma proporção importante das produções musicais do mundo inteiro, que adotam com frequência a forma repetitiva. É preciso notar que, uma vez que há repetição de um gesto sensivelmente idêntico num mesmo corpo sonoro, **não é tanto sobre o objeto material que se faz a exploração, mas sobre a descoberta sonora**, que, ela sim, é ligeiramente variada (DELALANDE, *apud* BRITO, 2003, p. 38,grifos nossos).

A forma de relação da criança com o som na primeira infância é caracterizada pela exploração. As crianças tendem a explorar os objetos buscando seus sons tal qual exploram suas possibilidades de manipulação. Note-se, portanto, um dado importante: não se trata somente da atividade objetal sobre os objetos em si mesmos (sejam eles instrumentos ou objetos do cotidiano), mas sim sobre o próprio som! Se, neste período, o trabalho pedagógico busca ensinar as formas socialmente

elaboradas de ações com os objetos, devemos conceber o próprio som como o objeto que a criançamanipula, e a ação do professor como condução do aluno das formas mais espontâneas àquelas propriamente caracterizadas como produção musical.

Essa aproximação às formas socialmente elaboradas começa com a simples repetição de um som; trata-se da criação de *padrões sonoros*, gérmen de qualquer música. Desde a mais tenraidade pode-se estimular a criança à exploração dos sons do seu próprio corpo, como o balbucio, os estalos de língua, os bocejos, as vibrações e articulações labiais, as onomatopeias, as palmas, as primeiras palavras, as batidas de pés, dentre outros. O incentivo à apreciação dos sons da natureza e o estímulo à sua reprodução sonora (como, por exemplo, representar o som da chuva com chocalhos), também é uma ótima forma de sensibilizar a exploração sonora. Tais explorações podem (e devem!) propor variações dos padrões sonoros com os elementos do somcomo:

-Altura: existe como alterar esse som para que fique mais grave ou mais agudo?;

-Intensidade: podemos deixá-lo mais fraco ou forte?;

-Timbre: quais outros sons podemos explorar nesse instrumento/objeto mantendo- se os padrõe siniciais?;

-Duração: existe como deixar esse som mais longo oucurto?

A construção de instrumentos também se caracteriza como uma possibilidade para o planejamento pedagógico do professor. Por meio desse recurso, o aluno entra em contato com os modos de funcionamento de um instrumento, proporcionando o desenvolvimento do domínio manipulatório tanto do instrumento em si mesmo, quanto dos seus sons.Um simples processo de construção de chocalhos, por exemplo, pode levar o aluno a perceber que a variação dos materiais internos proporciona mudanças nos timbres; que o som produzido quando se toca na vertical é diferente de quando se toca na horizontal e que tais diferenças levam a novas possibilidades expressivas.

A utilização de diferentes gêneros musicais estimula o contato do aluno com as mais variadas formas de expressão sonora, e pode ser realizada de diferentes maneiras. A atividade de apreciação pode ser acompanhada de recursos gráficos para a contextualização da música, bem como pode-se estimular o aluno a representar visualmente, por meio de desenhos, pinturas etc., aquilo que sentiu ou lembrou durante a audição. É importante também que o professor conduza atividades de

acompanhamento dessas músicas com o canto, com as palmas e sons corporais e com instrumentos, aproximando o aluno de alguns dos padrões historicamente desenvolvidos de organização do som, como o ritmo e melodia.

Mas quando tratamos de todas essas formas de exploração do som como meio educacional da música, é necessário o cuidado pedagógico de não confundir com uma atividade completamente livre e assistemática, como se esse movimento em direção à apropriação dos padrões historicamente desenvolvidos de organização sonora nascesse espontaneamente da relação entre a criança e o som. Como nos lembra Pasqualini(2013, p.87), “não basta disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. É preciso mediar o processo de apropriação, transmitindo os modos sociais de ação comos instrumentos culturais”.

Por exemplo, em uma atividade em que se explore os parâmetros de fraco e forte com a voz, deve-se evitar que a criança grite, pois, gritar não é cantar[179]; da mesma forma, uma exploração de um instrumento deve ser progressivamente organizada pelo professor, evitando que tocar um tambor ou chocalho se confunda simplesmente com bater e chacoalhar. Em suma, trata-se de enfatizar o papel chave da atuação do professor na mediação entre as crianças e as possibilidades do som, inserindo o aluno em um contexto propriamente musical de produção sonora. Essa intencionalidade musical na relação com o som se desenvolverá significativamente no próximo período de desenvolvimento da criança.

No **período pré-escolar** (± 3 a ± 6 anos), conforme descrito anteriormente, ocorre um salto qualitativo na atividade guia da criança, que passa a envolver a brincadeira de papéis, levando-a gradativamente a uma relação mais consciente consigo mesma e com as formas expressivas da músicas ocialmente construídas.Tal característica deste período do desenvolvimento também influencia na experiência e produção sonora da criança. De uma ação marcadamente exploratória como instrumentos e objetos, passa-se a, cada vez mais, explorar as possibilidades expressivas do som, isto é, a forma como o som pode refletir as impressões da criança

[179]Existem formas de expressão musical que exploram possibilidades vocais que se assemelham a gritos, como no rock, em algumas músicas étnicas ou na estética contemporânea. Entretanto, cabe aqui destacar que nestes gêneros musicais os recursos timbrísticos da voz que se assemelham ao grito se constituem como domínios sonoros intencionais, ou seja, que dominam estes recursos e exploram possibilidades expressivas deles. Muito diferente é a atividade da criança neste caso, que mais se adequa a uma tentativa de fuga da postura musical sobre osom.

sobre o mundo. Daí que Delalande considere que a conduta de produção sonora típica desta fase seja a *expressão*. Para o autor:

> A palavra “expressão” é talvez precisa demais. Sem dúvida, deveria se falar de maneira mais geral de uma representação do real pelo som, na qual a expressão de estados afetivos é apenas um caso particular (...). Mas, para justificar esse abuso de linguagem, observa-se que, por volta dos quatro ou cinco anos, a representação do real pelo som é fortemente ligada à vivência afetiva. Mais tarde, pelos dez anos, por exemplo, o realismo acústico será procurado, mas aos cinco anos não há diferença notável entre a música de um personagem que anda sobre gravetos ou sobre a grama. Por outro lado, que se suba com dificuldade uma escada ou que se desça com facilidade, isso se ouve. É uma sequencia gestual reinterpretada por meio da lembrança do esforço ou da facilidade. Não é a objetividade da cena descrita que impõe sua lei, mas a vivência corporal e afetiva que está associada a ela (DELALANDE, *apud* BRITO, 2003, pp.38-39).

Compara-se a explicação de Delalande ao caso da criança que desenha uma mulher grávida com o bebê na barriga. Em ambos os casos, a realidade objetiva importa menos em termos de expressão do que as memória se impressões da criança sobre o fato. Isso fica ainda mais destacado no trato com o som, já que, como vimos, a principal especificidade da música como arte é centralizar-se no reflexo dos sentimentos e emoções.

No **período pré-escolar**, se proporcionadoum processo educativo, a criança já possui o domínio objetal dos instrumentos e manipula o som reproduzindo padrões mais simples de organização da música (o simples ato de bater palmas e manter uma pulsação já é expressão disso). Por outro lado, os limites provenientes do fato de que ela ainda não se apropriou das formas socialmente mais elaboradas de trabalho com o som, criam certo desprendimento entre o som a sua conexão imediata com a realidade, possibilitando a exploração de novas formas expressivas. Por exemplo, no final do período objetal- manipulatório muito dificilmente as representações sonoras para um trovão ultrapassarão o caráter onomatopeico; já a ludicidade própria das formas de atividade da criança na idade pré-escolar permite que o trabalho pedagógico seja direcionado para expressar as *sensações que envolvem o trovão*: como representar o medo do trovão? E o susto (que é diferente do medo)? E a força do trovão, que não necessariamente é algo negativo,como representá-la?

Tais reflexões são importantes para perceber como a atividade lúdica da criança se manifesta em sua produção sonora ou, em outras palavras, como a atividade-guia de jogos de papéis ocorre na relação da criança com o som,

direcionando o planejamento educacional com base nestas características. Trata-se, em linhas gerais, de *explorar as possibilidades expressivas do som*, promovendo um salto qualitativo frente às capacidades operatórias adquiridas no período anterior. Esse salto qualitativo da exploração à expressão, por sua vez, só ocorrerá a partir da aproximação do aluno aos conteúdos socialmente elaborados da prática musical.

Por exemplo, desde o berçário a criança já pode se relacionar com as durações do som, experimentando sons mais longos e curtos, além do silêncio. Progressivamente, padrões de organização podem ser inseridos, criando um ritmo, como uma simples ação de bater palmas em uma pulsação regular. A capacidade expressiva desse ritmo, o bater palmas em uma pulsação regular, então, está na forma como atribuímos musicalidade a este padrão sonoro: é muito comum na educação infantil que a criança execute este ritmo acompanhando canções como “parabéns a você”; mas se fizermos com que ela utilize esse padrão para acompanhar uma música deijexá, gênero musical que tem como uma de suas estruturas rítmicas a simples pulsação regular, atingimos um nível muito mais elaborado deexpressividade.

Assim, um dos conteúdos escolares importantes a ser trabalhados na educação infantil, principalmente na idade pré-escolar, são os diferentes gêneros musicais, seus instrumentos, suas formas de expressão musical e todos os aspectos de contextualização cultural, seja ela clássica, popular, folclórica, étnica, entre tantas outras. São inúmeras as possibilidades de atividades pedagógicas neste sentido, que inclusive podem envolver diálogos com as expressões corporais e visuais desses gêneros, permitindo, inclusive, a articulação com os conteúdos do campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”. A ideia aqui é relacionar a capacidade do domínio manipulatório do som com suas possibilidades expressivas contidas nos diferentes gêneros musicais.

Essa busca da criança pelas possibilidades expressivas do som é, na verdade, a buscaporserelacionarcomeledamesmaformaqueosadultosserelacionam,atribuindo sentidosparaalémdoseudomíniooperacional.Daíqueaspossibilidadespedagógicasda *ludicidade* sejam importantes. Se o professor pretende utilizar instrumentos como tambores e chocalhos, por que não “transformar” a sala em uma roda de samba? Isto é, por que não se basear naqueles elementos expressivamente ricos contidos nessa prática musical, inserindo estes elementos em uma atividade? O senso estético do tocar e cantar em conjunto, algo muito presente em uma roda de samba e que é uma

característica de grande parte das práticas musicais, é algo decisivo para a formação musical infantil, exigindo audição e execução atenta a si e ao outro. Nesse sentido, “transformar” a sala em uma roda de samba significa captar o caráter lúdico presente neste evento transferindo essa afetividade para a sala de aula, com uma relação consciente da forma como isso se relaciona com os conteúdos musicais.

Assim, impõe-se novamente a contribuição dos *jogos e brincadeiras* para o trabalho pedagógico neste período do desenvolvimento. O “faz de conta” é recurso importante neste período e pode estar presente em diferentes atividades. A audição de uma música pode ser acompanhada de recursos visuais ou corporais que insiram a criança no universo afetivo da música. Da mesma maneira, jogos e brincadeiras com os elementos da música podem garantir a exploração de diferentes aspectos da linguagem musical, como desafios que envolvam a improvisação com padrões sonoros simples.

Outra possibilidade pedagógica importantíssima e característica deste período é ensino das formas de *registro sonoro*. Algumas explorações das relações entre os sons e elementos gráficos já podem ser abordadas no período anterior, mas é durante a idade pré-escolar, cuja atividade dominante busca se aproximar do mundo do adulto e de suas possibilidades expressivas, que o estímulo dessas relações torna-se fundamental. Parte-se dos chamados *registros não-convencionais*, ligando parâmetros do som às representações gráficas, como registrar o movimento melódico (das alturas) como linhas que sobem e descem, a mudança de duração (ritmo) por pontos ou figuras extendidas, a intensidade pela espessura da linha, entre outros, além da possibilidade de combinação e variação destas representações – ver exemplos abaixo extraídos de Schafer (1991).

Porém, deve-se ter como objetivo o avanço dessa relação para representações cada vez mais elaboradas, como, por exemplo, representações que se assemelhem ao movimento das notas numa partitura (que também segue a estrutura de subir e descer para representar a variação de altura). Essa lógica deve ser aplicada a todos os elementos do som. A ideia é não limitar a criança à representação gráfica do som, mas sim aproximá-la do conhecimento da notação musical praticada na música, tanto a chamada notação tradicional, quanto os próprios princípios da notação gráfica utilizada na música contemporânea.

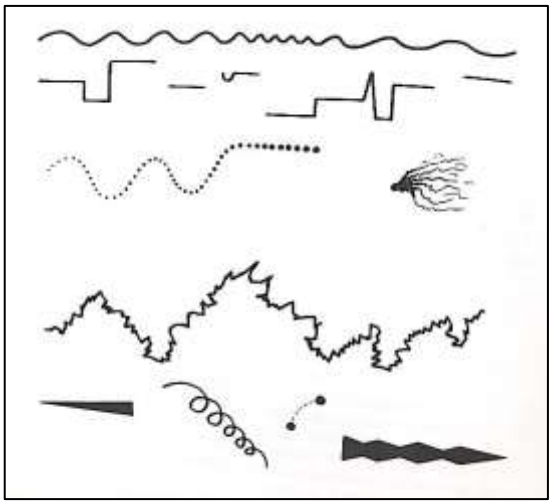


**Figura 2: Partitura Gráfica (SCHAFER, 1991, p. 210).**

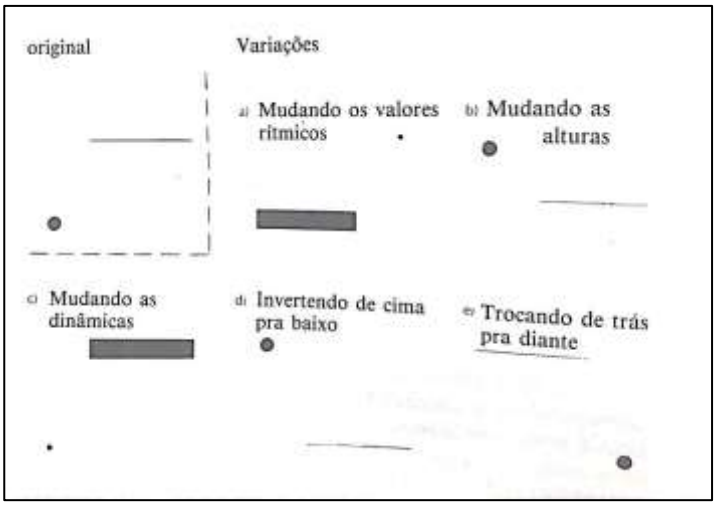



**Figura 2: Variações Gráficas dos Elementos da Música (SCHAFER, 1991, p. 54).**

Importante ressaltar também a necessidade de pensar em estratégias de ensino dos conteúdos do ensino da música para as crianças com deficiência, especialmente aquelas com deficiência auditiva, partindo do pressuposto de que todas elas têm o direito de aprender.

A adaptação curricular e as estratégias de ensino devem considerar as capacidades e as potencialidades de cada criança, em particular, e devem ser orientadas por profissionais especialistas da modalidade da educaçãoespecial.

Por meio do ensino dos conteúdos das diferentes linguagens artísticas presentes nessa matriz curricular, é possível atingir os objetivos da formação estética na educação escolar infantil, levando a criança a incorporar a riqueza humana à sua própria subjetividade, o que contribui para o seu desenvolvimento integral.

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Thiago X. Cenas da formação de um professor de música: desafios docentes e caminhos teórico-práticos a partir da pedagogia histórico-crítica. In: *Anais...* IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE, v. 1, n.1, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8331/anais_ix_encontro_do_muse_15716533470733_8331.pdf>>. Acessado em: 30/08/2020 às 15:55. DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar e el desarrollo psiquico*. Moscou: Progresso, 1988.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DELALANDE, François. A criança do sonoro ao musical. In: *Anais...* VII Encontro AnualdaAssociaçãoBrasileiradeEducaçãoMusical.Trad.BernadeteZagonel.Curitiba: ABEM,1999.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

LUKÁCS,György.*Estética:lapeculiaridaddeloestético.Cuestionespreliminaresyde principio*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966a.v.1.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mímesis.* Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966b.v.2.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967a.v.3.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. *Cuestiones liminares de loestético.*Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.

_____. *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARTINS, Lígia Marcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Teoria e prática do ensino da arte: a linguagem do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.

PASQUALINI, J.C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski. MARSIGLIA, Ana Carolina G. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013.

PILLAR, A. D. *Fazendo artes na alfabetização*. 5.ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

REZENDE, L.A. de, FRANCO, S.A.P., MARQUEZ, L. Fotografia e leituras de mundo: arteeeducação.*Discursosfotográficos*.Londrina,v.9,n.15,p.113-138,Jul./Dez.,2013.

RODRIGUES, S.M.P. et al. Artes Visuais. In: *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* [recurso eletrônico]/ Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 459-503. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagog ica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 04 dez. 19.

ROSSET, J. M.; WEBSTER, M. H; RIZZI, A. Modelagem e desenho: conversas entre a bi e a tridimensionalidade? *Blog Tempo de Creche.* São Paulo, 07 nov. 2017. Disponível em: https://tempodecreche.com.br/palavra-da-pratica/modelagem-e-desenho-conversas-entre-a-bi-e-a-tridimensionalidade/. Acesso em: 04 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SILVA, E.A.S. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. In: *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

TSUHAKO, Y.N. *O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal* . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

TSUHAKO, Y.N.; MILLER, S. Pintura a dedo: uma possibilidade de trabalho significativo na Educação Infantil. In: SANTOS, C.R. dos, MELO, E.S.do N. (Org.). *Políticas públicas na educação brasileira: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, p.70-83.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. Expressão Popular. São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## ARTE

# GT VII – ARTES



**Mara Suzéte P. Cabral do Amaral**



**Patrícia L. Leite Mertzig**



**Lívia Lebedenco Kitagawa**



**Ana Lydia Sant'anna Perrone**



**Erika Miranda Franco Feitosa**



**Jaqueline Leite O. S. Macedo**



**Eduardo Alberto Ferreira**



**Valdirene Ap. de Oliveira Rosa**

## SEÇÃO V. ENSINO FUNDAMENTAL

## 5.1. ARTE

Ana LydiaPerrone[180]
Eduardo Alberto Ferreira[181]
Erika Miranda Franco Feitosa[182]
Jaqueline Leite O. e Silva Macedo[183]
Lívia LebedencoKitagawa[184]
Mara Suzete P. Cabral do Amaral[185]
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig[186]
Valdirene Ap. de Oliveira Rosa[187]

[180] Mestra em Educação, Professora do Ensino Fundamental I.
[181] Mestre em Educação, Orientador Pedagógico.
[182] Mestra em Educação, Orientadora Pedagógica.
[183] Especialista em Leitura e Produção de Texto, Professora do Ensino Fundamental I.
[184] Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Professora do Ensino FundamentalI.
[185] Especialista em Leitura e Produção de Texto, Supervisora de Ensino.
[186] Doutora em Educação, Professora especialista do GT.
[187] Especialista em Arte e Educação, Orientadora Pedagógica do Eixo Cultura e Arte.

### 5.1.1. Concepção E Objeto Da Disciplina

Vivemos em uma sociedade em que o processo de desumanização cresce em um ritmo acelerado, marcado pelafalta de sensibilidade e de pensamento crítico em concluir que somos todos humanos. Dessa forma, ressaltamos a necessidade da valorização da Arte nesse currículo, enquanto um dos elementos fundantes da formação humana e que pode contribuir para reverter esse cenário frenético da sociedade atual.

O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado e sistematizado. O conhecimento de senso comum, a partir de experiências cotidianas, se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Porém, para o acesso ao saber sistematizado é que a escola se torna necessária (SAVIANI, 2016).

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação. Isto implica dosar e sequenciar o saber de modo que a criança gradativamente obtenha o máximo de conhecimento dos saberes construídos historicamente.

Para Saviani (2016), o papel da escola, em uma perspectiva democrática, será o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada. Conforme o autor de *Pedagogia Histórico-Crítica*, para se libertar da dominação, os dominados necessitam se apropriar dos conhecimentos que a classe dominante possui e usufrui de forma privada. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola e expandi-la de modo acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, não houvesse apropriação de seu conteúdo específico: a cultura letrada e o saber sistematizado construído historicamente.

Mesmo diante dessa concepção de Educação, com base na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, observamos que o ensino de Arte na escola tem sido influenciado por uma visão errônea, que considera essa área como um conteúdo sem importância, como se a imaginação, o sentimento e a criatividade não estivessem também ligados ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Fusari e Ferraz (2001, p.23) afirmam que a arte é dinâmica, mais do que imaginação, é a representação do

mundo, expressão dos sentimentos, da energia interna,um “movimento na dialética da relação homem-mundo”.

A Arte extrapola o conceito de uma disciplina curricular, em que suas manifestaçõesculturais formam o individuo plural e capaz de conhecer a história construída pela humanidade e se reconhecer como protagonista. A arte não se completa no momento de sua criação. A íntima relação do artista com o espectador concretiza sua natureza dinâmica em relação ao tempo e à sociedade. Ferraz e Fusari (1999, p. 17) apontam a importância desse aprendizado cultural ao dizerem que

> [...] o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber, admirar, gostar, apreciar e julgar, culturalmente aprendidos.

A arte como forma de comunicar, criar e sensibilizar cumpre seu papel de fortalecer laços de identidade do ser humano para que ele se caracterize como sujeito de sua própria história. Em Presidente Prudente (SP), ao tentarem resgatar o histórico da disciplina no município, as autoras e os autores desse texto observaram que houve uma grande dificuldade, pois não havia registros de formações específicas para professores do Ensino Fundamental promovidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, tampouco diretrizes públicas educacionais na área de Arte.

Com a municipalização em 1998, a rede municipal que atendia apenas à Educação Infantil, passou a ter o Ensino Fundamental I. Após mais de 20 anos da municipalização, não houve de forma significativa cursos, capacitações e ações formativas, para definir o trabalho de Arte nas escolas municipais do Ensino Fundamental. Observamos que as poucas formações que ocorreram a partir de 1998 configuraram-se como formações estanques, isoladas e em momentos distintos, como, por exemplo, as oficinas de Arte oferecidas nos Congressos Municipais de forma optativa eem quantidade inferior à necessidade para o atendimento de todos. Cabe ressaltar que não tem sido prioridade em todo o paísdefinir os conteúdos nessa área de conhecimento. Consideramos um dos indicadores a ausência de uma formação específica, nos cursos de graduação em Pedagogia, pois esse profissional tem sido responsável por ministrar o conteúdo de Arte nas unidades escolares da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a especificidade da escola na formação do sujeito por meio da sistematização, viabilização e assimilação dos saberes socialmente construídos, é

indispensável tecermos algumas reflexões sobre a função da Arte no currículo escolar.De acordo com Saviani, currículo é a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (2013, p. 17).

Faz-se necessário definir o papel da Arte na escola, não apenas como componente curricular, mas também como produto cultural, social, reflexo das experiências artísticas e das relações humanas. Diantedisso, traremos para a reflexão “A importância da Arte na formação humana”, bem como“A importância da Arte na educação escolar” ao longo desse texto.

### 5.1.2. A Importância Da Arte Na Formação Humana

A arte carrega em si o legado humano. Por meio de sua apropriação, os indivíduos vivenciam experiências de outros povos e enriquecem seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade. A arte pode promover o desenvolvimento humano, formar senso estético, criativo, crítico, além de auxiliar na estruturação emocional e psíquica.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o homem é concebido como um ser social. Seu desenvolvimento está atrelado à atividade que vincula a natureza humana, ou seja, ela não nasce com ele, mas é produzida pela apropriação da cultura constituída historicamente. O homem necessita construir constantemente sua existência e, ao invés de adaptar-se à natureza, ele adapta a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho intencional, a fim de garantir sua subsistência. Com essa ação, cria o mundo humano, o mundo da cultura, que por sua vez é transmitido aos outros homens por meio das relações sociais.

Nesse processo de produção da existência humana, o trabalho é atividade vital que medeia sua relação com a natureza. Ele pode ser classificado como trabalho material, no qual são produzidos os bens materiais e o trabalho não-material, quando é produzido no âmbito das ideias, de conceitos, de valores e de símbolos.Nesse contexto, a arte situa-se no âmbito do trabalho não-material, embora extraia da realidade material sua forma e conteúdo. Sendo reflexo da realidade objetiva, é uma ação humana que recria a realidade material e objetiva, deixando registradas de modo criativo as experiências das relações humanas (SACCOMANNI, 2015).

A arte está ligada intrinsecamente à vida, às relações sociais de cada época e é considerada uma das produções mais elevadas do trabalho humano. Ela pode

objetivar os sentimentos, as emoções, promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, provocar a catarse e ajudar o desenvolvimento psíquico.

De acordo com Barroco e Superti (2014), o processo de formação do psiquismo é explicado por meio do processo dialético de objetivações e de apropriação de saberes construídos historicamente, ou seja, o homem constrói suas características humanas, transformando-as em objetos da cultura, que posteriormente são apropriados e recriados por outros indivíduos.

A arte é objetivação dos sentimentos humanos, criada e recriada pelo homem a partir da realidade objetiva. Esta suscita emoção estética, provoca generalizações entre pensamento, imaginação e organiza a consciência, transformando a relação do homem com o mundo.

A arte é um instrumento cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano, que acontece por meio da transformação das funções psicológicas elementares em funções superiores, como a abstração, a criatividade, a percepção, a emoção e a imaginação (BARROCO; SUPERTI, 2014). Como anteriormente afirmado, a arte pode promover odesenvolvimento humano, formar senso estético, crítico e criativo, contribuindo na estruturaçãoemocional e psíquica, que acontecem por meio da ação intencional, principalmente pela açãodo professor dentro do universo escolar.

Por meio da ação intencional do professor é aprimorado o senso estético, desenvolvido o potencial criativo e estimulada a consciência crítica.

Esses são fatores primordiais para a construção do conceito de Arte dentro das instituições de ensino, pois irão instrumentalizar as crianças a compreenderem todo o processo histórico e evolutivo desta disciplina.

Esses três fatores possibilitarão um novo olhar diante da sociedade, refletindo sobre os conceitos do que é arte na plenitude estética, aprimorando o processo criativo da imaginação e possibilitando um pensamento crítico diante da sociedade capitalista atual.

Tais fatores – senso estético, potencial criativo e consciência crítica– serão discutidos com maior afinco mais adiante. No momento, se faz necessário refletirmos um pouco mais sobre o papel da arte nas instituições de ensino.

### 5.1.3. A Importância Da Arte Na Educação Escolar

É consenso que a arte é extremamente importante para a formação humana, pois ela nos dá um entendimento do mundo e sua complexidade. É um meio de comunicação entre as pessoas, fornecendo subsídios para compreender melhor a vida, proporcionando a união da razão com a emoção. A arte favorece conhecer a sociedade à qual pertencemos, contribuindo para a formação da identidade do indivíduo e para a ampliação da visão de mundo, baseada no respeito mútuo entre as pessoas.

Para Mello (1999, p.19), se o indivíduo “não tiver uma relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva”. Essa afirmativa corrobora com Vigotski, em que não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

A arte se faz presente em todos os lugares, faz parte da nossa cultura e história, auxiliando em nossa comunicação, em nosso convívio e crescimento humano e social. Assim, a arte precisa ser valorizada na escola. Dessa maneira, é preciso pensar na prática pedagógica de modo a valorizar as diversas formas de expressão oferecidas pelas atividades artísticas.

Segundo Vigotski (2007), a escola é o local onde deve acontecer uma intervenção pedagógica intencional que propicie situações em que o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos,artísticos e filosóficos, já construídos pela humanidade, sejam ampliados e compreendidos pelos estudantes. Por meio do conhecimento adquirido, o estudante é capaz de reconstruir e modificar gradativamente sua forma de refletir e atuar na sociedade.

A arte é importante para o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, para a escola desempenhar a sua função no sentido amplo da formação do sujeito, é preciso que o ensino de Arte seja planejado sob a constituição de um currículo que prime por uma educação de qualidade, visando à exploração dos conteúdos construídos historicamente.A arte extrapola o conceito de uma disciplina curricular, envolve a consciência social, política e histórica vinculadas às experiências educativas e às representações da realidade, por meio da mediação cultural (HERNÁNDEZ, 2000).

A criança traz em sua bagagem cultural os conhecimentos empíricos vividos e aprendidos no cotidiano; cabe à escola transformá-los em conhecimento científico. Nesse sentido, é fundamental que o professor ofereça condições para que a criança

evolua em seus conhecimentos empíricos, e por meio dos conhecimentos científicos interfira em sua realidade social

O trabalho com a Arte no ambiente escolar não deve apenas remeter os estudantes a obras ou produtos artísticos, mas oferecer de forma explícita uma compreensão da dimensão humana e sensorial, fundamentalmente refletida em seu conteúdo implícito.

Segundo Hernández (2000), o ensino de Arte potencializa nos sujeitos a consciência da relação entre representação e materialidade da esfera da cultura, o que reflete, consequentemente, na consciência individual e social. Fica evidente a relevância da arte na formação essencial do sujeito, bem como a sua consolidação no currículo. Diante dessa premissa, estabeleceremos as linguagens artísticas dessa disciplina e os conteúdos abordados em seus eixos.

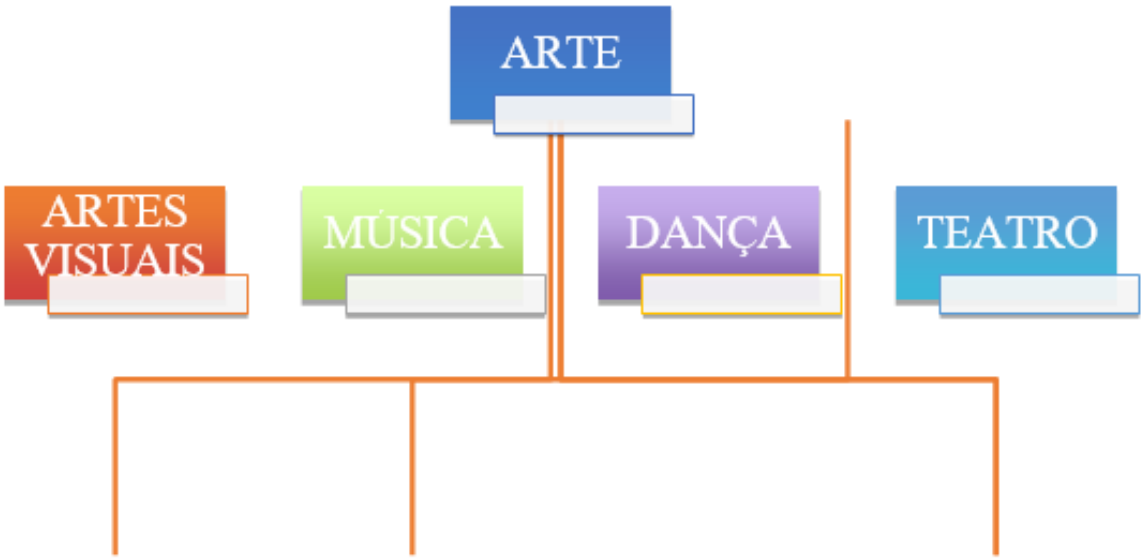
#### 5.1.4. Linguagens Artisticas Fundamentais Nos Conteúdos Da Arte

Sabe-se que o homem não se humaniza fora da sociedade, portanto, não dispensa mecanismos sociais para se tornar verdadeiramente humano. Com essa premissa, estabeleceu-se que o trabalho com a disciplina de Arte tenha como elemento norteador o objeto histórico, cultural e social da arte, que potencializa nos sujeitos a consciência na relação entre representação e a materialidade da esfera da cultura, o que reflete, consequentemente, na consciência individual e social.

Assim, a disciplina de Arte, por meio de quatro linguagens artísticas – ARTES VISUAIS, MÚSICA, DANÇA e TEATRO –, tem como função desenvolver a percepção estética, a criatividade e a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e expor maneiras para transformá-la.Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com seus ideais, valores e conhecimentos acumulados.

Para facilitar a compreensão desse currículo, resolvemos organizar os conteúdos de acordo com essas quatro linguagens artísticas. Cada linguagem artística foi subdividida em EIXOS NORTEADORES. Todos os conteúdos foram selecionados a partir de sua relevância e perpetuação ao longo da história. Dessa forma, sãoapresentados os movimentos artísticos que deixaram suas marcas em nossa história. Abaixo segue um organograma com a divisão das quatro linguagens artísticas.

**Figura 1:** As linguagens artísticas da Arte




**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT

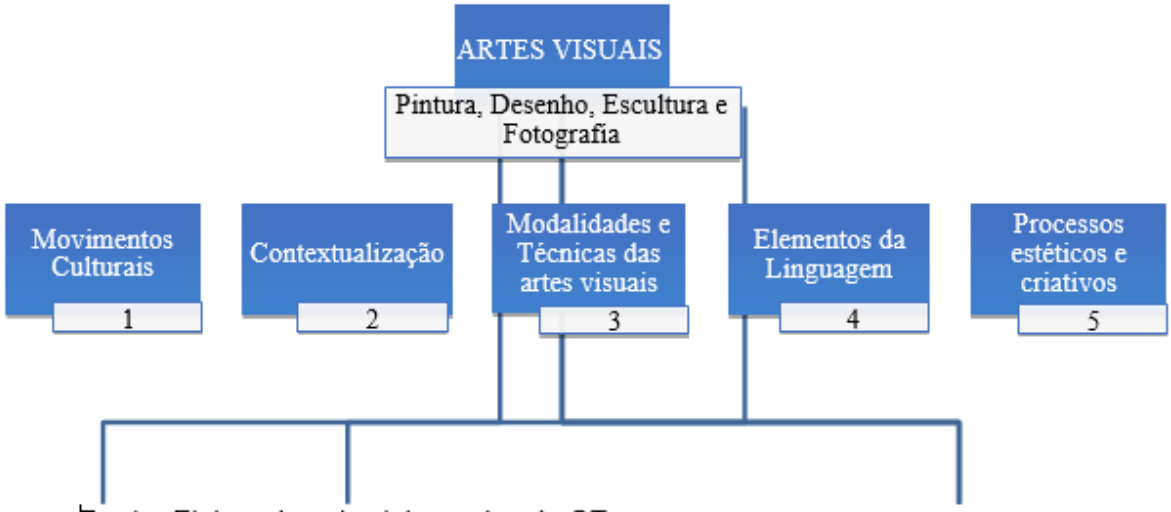
### 5.1.4.1 Artes Visuais

Na linguagem das ARTES VISUAIS, compreendida por pintura, desenho, escultura e fotografia, encontra-se um conjunto dos mais diferentes campos de conhecimento construídos pela humanidade. Nessa linguagem, centra-se a ideia de que os estudantes devam conhecer as culturas visuais, compreendendo a sua estética, seu valor no contexto histórico de criação e devam experimentar inúmeras possibilidades de criar e se expressar visualmente apropriando-se da cultura social.

Ao contextualizar as produções artísticas das artes visuais, identifica-se e compreende-se a arte como um componente histórico, que se faz presente nas manifestações de diferentes matrizes estéticas e culturais. Compreende-se a arte como forma da manifestação da cultura e da identidade de um povo, por meio da valorização da diversidade humana, buscando a eliminação dos preconceitos e a propagação de estereótipos, observando e contextualizando o patrimônio cultural, identificando as diferenças dos padrões artísticos e estéticos dos distintos grupos sociais e culturais, bem como, a forma de expressão nos processos criativos.

Abaixo segue um organograma com os eixos temáticos da linguagem artística das ARTES VISUAIS. Essa organização buscou facilitar a compreensão do nosso currículo, estruturado da seguinte forma: 1- Movimentos culturais; 2- Contextualização; 3- Modalidades e técnicas das Artes visuais; 4- Elementos da linguagem; 5- Processos estéticos e criativos.

**Figura 2:** Os eixos norteadores das Artes Visuais




**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT

### 5.1.4.2 Música

Para o ensino da MÚSICA, os conteúdos fundamentais envolvem o estudo dos sons que possibilitam a compreensão e a exploração dos elementos que o compõem e estão presentes em cada gênero a ser estudado; além dos instrumentos musicais, ritmos e harmoniasque aparecem nas composições definindo a estrutura musical.

O foco é o estudo da música em sua perspectiva sensível e subjetiva, buscando a experimentação de sons e silêncios como fio condutor de diversas interações sociais, circunscrita culturalmente como uma forma de participar critica e ativamente da sociedade.

Nessa organização, não basta somente ouvir a música, torna-se necessário conhecer os elementos que a compõem, condicionado ao período histórico e às características estéticas que determinam uma obra musical, bem como, os processos criativos estabelecidos para construção da sensibilidade musical.As possibilidades que são desenvolvidas no processo criativo contam com a diversidade dos saberes, da valorização do universo cultural e criativo dos estudantes, seus gostos musicais, identidade e escolhas. O processo de criação em si faz emergir a subjetividade, a marca individual dos participantes – revelando-os como portadores de historicidade, fruto de um conjunto de experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais (DAYRELL, 1999). Desse modo, entende-se que a atividade criativa divide-se em quatro partes: preparação, incubação, iluminação e verificação (WALLAS, 1926). Tais

etapasreferem-se, consecutivamente, à formulação de um problema, seu consequente distanciamento, o surgimento de uma ideia interessante na consciência e, por fim, a avaliação para redefinir odesenvolvimento daideia.

Apresentamos abaixo um organograma com a subdivisão realizada com a linguagem artística MÚSICA. Essa organização buscou facilitar a compreensão do nosso currículo, estruturado da seguinte forma: 1- Movimentos culturais; 2- Contextualização; 3- Gêneros e instrumentos musicais; 4-Elementos da linguagem; 5- Processos estéticos e criativos.

**Figura 3:** Os eixos norteadores da MÚSICA




**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT Arte

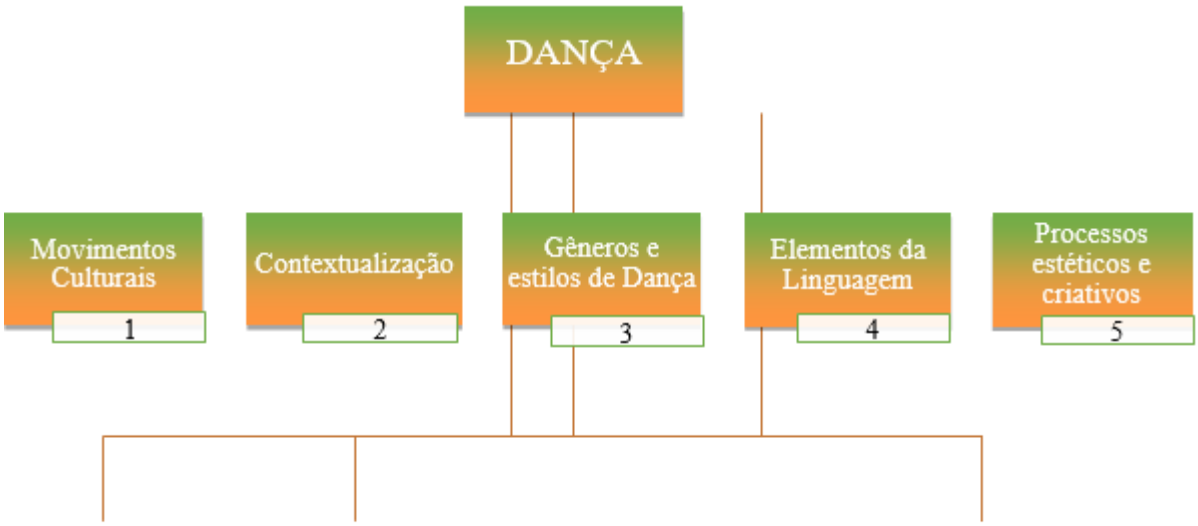
### 5.1.4.3 Dança

A DANÇA é uma das linguagens artísticas que faz parte da evolução da humanidade, pois nos primórdios da pré-história a dança auxiliou no desenvolvimento social e intelectual do homem. Dessa forma, o objetivo do trabalho com dança na escola prevê a possibilidade de desenvolver o senso estético, crítico, criativo e de expressão artística por meio de diversos movimentos corporais, manifestos nos diferentes estilos de dança, épocas, regiões e cultura.

A contextualização histórica do gênero estudado em cada ano de escolaridade e o conhecimento dos elementos que compõem a dança facilitarão a apreciação da sua composição. A compreensão da dança em diferentes épocas e culturas faz parte de um contexto social, sendo importante no auxílio da valorização de um pensamento critico, articulando a linguagem corporal, bem como, os processos criativos estabelecidos para a representação das produções do passado e presente.

Segue um organograma com a subdivisão realizada com a linguagem artística DANÇA. Essa organização buscafacilitar a compreensão do nosso currículo, estruturado da seguinte forma: 1- Movimentos culturais; 2- Contextualização; 3- Gêneros e estilos de Danças; 4- Elementos da linguagem; 5- Processos estéticos e criativos.

**Figura 4:** Os eixos norteadores da DANÇA




**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT

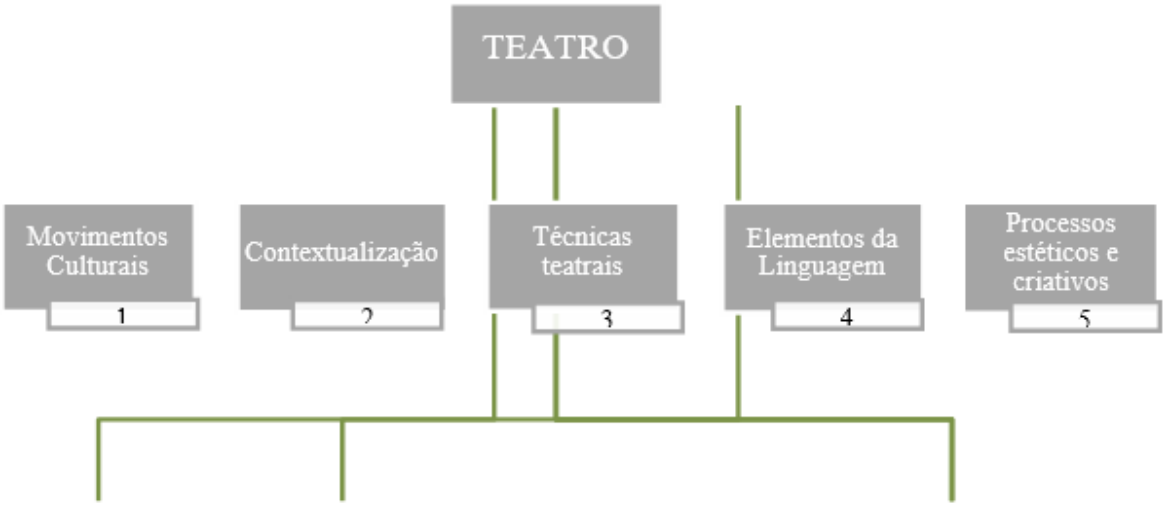
#### 5.1.4.4 Teatro

No TEATRO, é necessário estudar suas especificidades, as etapas e a preparação que provêm dessa linguagem artística, compreendendo os vários elementos de uma encenação, formas de expressão e comunicação que, através dos gestos, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da manipulação dos objetos, representam situações reais ou imaginárias, contribuindo para o conhecimento e a apreciação das diversas manifestações dos gêneros teatrais.

Assim, o modo de organização e a função social dos gêneros teatrais embasam o conteúdo desta linguagem, a fim de que seja possível, por meio do conhecimento e da utilização dos elementos teatrais, desenvolver a percepção estética, crítica, criativa e a elaboração de uma ação dramática, bemcomo, os processos criativos, já que o fazer artístico é parte da aprendizagem.

Abaixo, segue um organograma com a subdivisão realizada com a linguagem artística TEATRO. Essa organização buscou facilitar a compreensão do nosso currículo, estruturado da seguinte forma: 1- Movimentos culturais; 2- Contextualização; 3- Técnicas teatrais; 4-Elementos da linguagem; 5- Processos estéticos e criativos.

**Figura 5:** Os eixos norteadores do Teatro




**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT

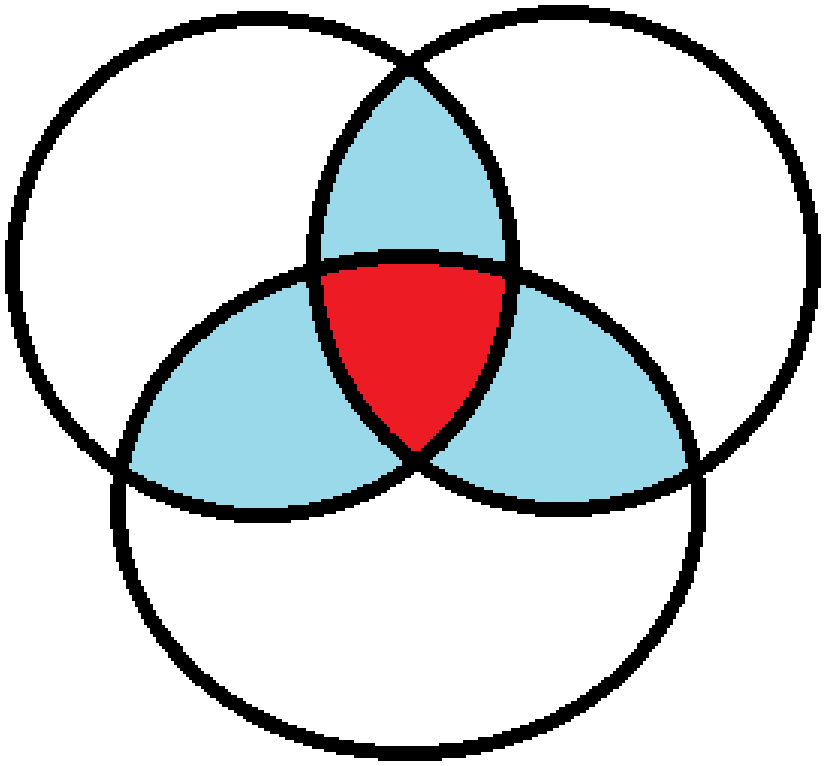
Portanto, a partir dos conteúdos selecionados, será possível o conhecimento das linguagens artísticas, colocando em prática e aplicando as regras teóricas da Arte, apreciando as produções com a finalidade de desenvolver o senso estético dos alunos, o desenvolvimento da criatividade e da consciência critica, proporcionando a experimentação do fazer artístico, que possibilitará a expressão dos anseios e a compreensão das representações através da percepção da realidade.

Visitas ao teatro, museus, galerias de arte, salas de concerto e em espaços diversificados (físicos e virtuais) propiciarão o desenvolvimento da sensibilidade estética, explorando as especificidades dos meios de linguagens artísticas,

provocando a capacidade de opinar criticamente, além de tomarem consciência de que a Arte é integradora de diferentes conhecimentos, realidades sociais e momentos históricos.

Estecurrículo de Arte está proposto em forma espiral, possibilitando uma visão de progressão de um ano para o outro, apresentando também flexibilidades e aprofundamento. O ensino das linguagens artísticas constitui uma organização dos conhecimentos em Arte em quetomamos como referência os três elementos primordiais instituídos em forma de tríade: **senso estético, senso crítico e desenvolvimento da criatividade.** Eles irão nortear os eixos temáticos propostos nas 4 linguagens artísticas.

**Figura 6:** Os elementos primordiais das linguagens artísticas (Tríade da Arte).



**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT

### 5.1.5. A Arte Na Exploração Da Criatividade

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem não nasce pronto e não se faz sozinho, sua humanidade é construída à medida que interfere na natureza para

satisfazer suas necessidades de sobrevivência, por meio da relação que estabelece com seus pares e pela apropriação das descobertas e dos saberes acumulados historicamente, ou seja, o homem cria sua história e estabelece sua humanidade.

O quediferencia o homem dos outros animais é que, para transformar a realidade objetiva, suas ações são antecipadas, planejadas subjetivamente por meio de funções psicológicas superiores, como a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento e a imaginação. Esses processos funcionais são formados ao longo de sua existência numa relação dialética entre homem e natureza, entre o homem e o homem.

Ao discutirmos sobre a arte e sua função na formação humana, interligamos com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mediadas pelos conteúdos culturais, conforme apontam os estudos de Vygotsky (1989). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de tais funções não ocorre de forma espontânea, mas, sim, mediada e intencional. Nesse sentido, a função da escola é primordial, visto que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é fundamental para o desenvolvimento humano.

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que a criatividade não nasce com o homem, é processo psíquico que se desenvolve no processo mental do sujeito a partir de suas experiências e contatos com a cultura, um processo funcional especificamente do humano. Assim, os fenômenos sociais e as condições sociais, econômicas e culturais influenciam no desenvolvimento da criatividade do sujeito.

Podemos afirmar também que, nesse sentido, a criatividade não é exclusiva do artista, ou da Arte, ela pertence a todos os homens e é um processo de geração de ideias inovadoras para todas as áreas da ciência. Os processos criativos são molas impulsionadoras para novas associações e recriações da ciência, da Arte e da própria cultura. Por meio deles, por exemplo, objetos da realidade objetiva ou mesmo subjetiva podem ser transformados dando origem a novos objetos que antes não existiam.

Chamamos de atividade criativa toda realização humana de algo novo, intrinsecamente ligada ao mundo exterior, ao contexto e às condições sociais, ao repertório imagético, aos materiais já existentes e disponibilizados, para que haja a criação daquilo que não existe na realidade, ou a sua transformação. Da mesma forma, o artista só pode elaborar suas obras levando em consideração as

condicionalidades de sua época, da sociedade e cultura em que está inserido e dos materiais já existentes na realidade objetiva e subjetiva.

A Arte, enquanto área do conhecimento,pode promover o desenvolvimento do senso estético, do senso criativo e proporcionar condições para o fazer artístico nos estudantes. Podemos dizer que ela promove a humanização dos sentidos, por abrir caminhos para o acesso aos bens culturais e artísticos. Nesse sentido, é fundamental que o ensino de Arte aconteça de forma intencional.

Martins (2013) aponta que o processo funcional da imaginação é vinculado à construção da imagem subjetiva da realidade, em que a imaginação é um processo que se desenvolve por meio de imagens. Tem estreita relação com o processo criativo, pois a imaginação não são impressões isoladas, mas impressões que resultam em nova imagem, imagens dinâmicas passíveis de adquirir novas formas. No que diz respeito à criação artística, as imagens advindas do mundo real são materializadas de forma concreta e plástica. Segundo a autora, essa criação não está relacionada a algo novo, mas a sua materialização estética.

No viés da teoria vigotskiana, o processo criativo passa, então, a ser visto como resultado de interações, vivências e experiências entre elementos internos e externos, ou seja, quanto mais o sujeito interage, vivencia e experimenta, sobretudo em relação à forma e ao conteúdo da arte, mais condição terá para ser desenvolvida sua criatividade. A trajetória da criatividade, do processo criativo, pode acontecer durante todo o percurso de desenvolvimento do sujeito, e a ação mediadora do professor é indispensável na evolução dessa capacidade.

A proposta desse currículo em relação à intervenção do professor no âmbito artístico e criativo é de ampliar os repertórios de vivências culturais e artísticas de modo que a criança, enquanto sujeito, possa desenvolver a criatividade. Seguindo esse princípio, a mediação intencional do professor precisa estimular a exploração, a descoberta, a experimentação de um processo criativo,para que, aos poucos, o estudante seja capaz de superar desafios que potencializem a sua criatividade.

A especificidade pedagógica da escola no desenvolvimento da criatividade contempla a “[...] identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano” (SAVIANI, 2013, p. 20). Além do desenvolvimento da criatividade, se faz necessário o desenvolvimento do senso estético e crítico.

### 5.1.6. A Arte Para O Desenvolvimento Do Senso Estético

Consideramos necessário entender a arte como a produção da existência do homem nas suas múltiplas manifestações. A negação da capacidade de criação do homem seria como negar o próprio homem, pois o processo de produção artística envolve a apropriação da realidade humana através da compreensão da realidade tanto por parte do artista, quanto do espectador.

A arte é um fenômeno social na medida em que o artista é um ser social e sua obra é fruto de suas relações com os outros membros da sociedade, provocando um modo de interpretar e conhecer o mundo. Ao produzir a arte, o artista apresenta a realidade sob a percepção do seu ponto de vista, apresentando significados no seu produto, contidos com as marcas pertencentes do seu tempo e também do espectador. Como um artista nos apresenta, por exemplo, por meio de linguagem plástica, uma combinação de formas, linhas, texturas e cores.

> A arte, portanto, é criação individual destinada, por sua própria essência, asuperar o âmbito de seu criador, enquanto criação para os outros. A arte éduplamente social: na medida em que, sendo uma criação única, individual eirrepetível, é a criação de um indivíduo socialmente determinado; e na medidaem que a obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seucriador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podemsatisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. (VAZQUEZ, 1978, p. 264)

Dessa forma, o sentido da arte se completa com a atuação do espectador, que a compreenderá através da reflexão sobre o que está vendo, revertendo em subsídios para a compreensão da sociedade e do mundo em que está inserido.

Ao tecermos considerações sobre a especificidade da arte, é imprescindível abordarmos o desenvolvimento da consciência estética na formação dos estudantes.A definição de estética é filosófica e funde-se com o conceito de Arte, porém, podemos dizer que a estética se relaciona diretamente com o conhecimento sensível. Nesse viés, se a estética diz respeito às representações artísticas e seus significados por meio dos sentidos, também diz respeito ao fazer artístico, ao processo criativo.

No âmbito sócio-histórico, a educação estética “[...] é o contato com a arte que, adequadamente vivida e assimilada, se insere no processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal; promove a autorrealização e ajuda o aluno a desenvolver melhor as suas potencialidades.” (CASTILHO; FERNANDES, 2014, p. 11)

Em linhas gerais, entendemos a estética como o conhecimento sensível e com amplitude das percepções que se originam dos elementos que integram as diferentes linguagens artísticas. Considerando a função da educação estética na formação do sujeito, o papel da escola é proporcionar a amplitude das produções culturais, ampliandoo repertório cultural da criança e, consequentemente, favorecendo o movimento dialético do movimento estético, social e histórico.

Nessa perspectiva, cabe a escola oportunizar, então, o patrimônio artístico da humanidade para o desenvolvimento e apropriação do patrimônio cultural de cada estudante. Isso inclui, mais uma vez, a necessidade de assegurar o espaço da Arte na educação na perspectiva da representação artística como o reflexo de uma realidade historicamente construída na relação homem-mundo, homem-humanidade.

Para muitos de nossos estudantes, o acesso aos bens artísticos e culturais da humanidade se dará, por vezes, exclusivamente por meio das escolas, e sendo a escola esse espaço privilegiado de aquisição e conhecimento. Comungamos com Saviani quando diz:

> À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar às novas gerações incorporarem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2003, p.143)

A vivência artística oferece ao aluno as condições de desenvolver os saberes necessários e significativos que envolvem os saberes estéticos implicados no pensar e no fazer arte. Esta interação, entre o conhecimento artístico e os sentidos estéticos, construirá uma educação em arte, no qual um saber consciente tornará possível a apropriação do conhecimento e a aprendizagem dos sentidos. A aprendizagem dos sentidos levará a perceber e diferenciar a arte como linguagem expressiva de um pensamento, ideia ou significação.

### 5.1.7. A Arte Para O Desenvolvimento Da Consciência Crítica

A arte é elemento essencial para a humanização, desde os primórdios se utilizando de repertório cultural e histórico para revelar a leitura de mundo do indivíduo e da sociedade, ainda que, até hoje, de forma genérica, a arte seja vista nas escolas como uma disciplina de repouso para as demais e/ou como a que necessita de constante intervenção para que se produza o esperado – não podendo ser limitada a meros desenhos ou atividades que ocupem o tempo. Arte deve ser apreciada,

analisada e criticada de acordo com o desenvolvimento e estímulo que seu conhecimento proporcionará. É, assim, elemento de transformação sociocultural.

O acesso à arte tem sido cada vez mais facilitado, tendo em vista os consideráveis avanços tecnológicos que fornecem facilidades para execução e apreciação da Arte. Desta forma, um ensino de arte com boa orientação dentro das instituições educacionais resultará em um conhecimento artístico consciente e informado. Adorno, ao afirmar que “a adaptação toma o lugar da consciência” (1977, p. 292), não tem direcionado enfoque à continua adaptação da sociedade – que leva ao seu desenvolvimento e evolução e que, por fim, transformam a arte e a enriquecem.

A proposta é se pautar nos próprios parâmetros educacionais que, de acordo com o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), destaca, mediante os objetivos do ensino, “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.” (Brasil, 1998, p.7). Os saberes socialmente acumulados que hoje se tem são elementos essenciais para o desenvolvimento artístico: pensar/criar/fazer. Já que arte é livre expressão humana, ela se dá nesse ambiente de reflexão, execução e até mesmo discordância. Há crueldade em se limitar a arte a meras produções induzidas e censuradas que a subestimam como mero entretenimento e não a valorizam enquanto expressão humana de desenvolvimento sociocultural e individual.

No entanto, o conhecimento e o aprofundamento do estudo da Arte são de extrema necessidade para que, mesmo havendo a liberdade artística, ela não seja limitada ao tudo – como tudo é arte. Sendo assim, tudo pode ser desde que haja expressão humana genuína a ela e não seja usada como articuladora de ideologia dominante, mas pura em suas expressões. Ratificando tal apontamento, segundo afirmação de Lipman:

> Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que lêem e percebem, e que expressam através daquilo que escrevem e dizem. (LIPMAN,1995, p. 183.)

É preciso termos claro que consciência diz respeito à capacidade humana de pensar, de transformar o meio e desenvolver o cognitivo. A influência que o homem recebe do seu meio estimula sua capacidade de criticidade. A Indústria Cultural tem afetado o pensamento crítico, pois está intimamente ligada ao consumismo e ao mercado de trabalho.Ela tanto produz novas necessidades, quanto padroniza a

sensibilidade dos espectadores, e assim produz uma adesão voluntária à lógica da dominação (Adorno, 1977).

De acordo com os estudos de Loureiro e Della Fonte (2003), o conceito de Indústria Cultural surgiu pela primeira vez em 1947 no livro *Dialética do Esclarecimento*, em que Theodor W. Adorno e Max Horkheimer explicitam a sua característica essencial: amplificação da lógica da mercadoria para a esfera das vivências culturais.

A Indústria Cultural tira a possibilidade de escolha do indivíduo fazendo com que este apenas tenha acesso à informação predestinada para a população de acordo com o modo de pensar da classe dominante. Com a Revolução Industrial, intensificou-se a alienação, fazendo com que o indivíduo não perceba a relação entre o fazer e pensar, tornando mecânica sua capacidade de pensar. O papel da ideologia capitalista é administrar essa alienação a fim de modelizar o mercado de trabalho.

Tecermos considerações sobre a Indústria Cultural na elaboração desse Currículo é indispensável. Os estudos de Oliveira, Santos e Costa (2020) nos chamam a atenção para uma sociedade marcada por bordões da Indústria Cultural, atrelada com a cultura midiática, fortemente presente em todas as esferas da sociedade, em que os princípios e concepções da vida social são constantemente moldados pela busca de satisfações imediatas.

Outro elemento importante a ser observado nesse contexto é a presença das várias mídias, tanto as impressas, quanto as conectadas à internet. Nesse contexto social da era das mídias, a cultura tecnológica e midiática da nossa sociedade sofre certas tendências para ilusões e aparências da vida social e formativa que se entrelaçam com os elementos mercadológicos e consumistas, característicos da Indústria Cultural (OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2020).

Atualmente recebemos uma avalanche de informações, porém nos falta criticidade para processá-la e reelaborar de forma consciente para perceber a manipulação dos dominantes. A manipulação dos meios de comunicação é sutil, quase imperceptível, por isso, a escola tornou-se a principal arma contra essa articulação impiedosa. Impedir o controle da classe dominante sobre a população requer uma capacidade reflexiva da totalidade social. Em muitos momentos, a escola, despreparada para essa função, acaba compactuando e reproduzindo o pensamento ideológico da sociedade.

A escola em alguns momentos vem trabalhando para manutenção do pensamento da classe dominante de forma inconsciente, afirmando apenas a importância do produzir, sem questionar. É oferecida até mesmo uma falsa democracia para assegurar uma falsa mudança no controle. Conforme nos aponta Adorno,

> É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma total ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprios. (ADORNO, 1995, p. 121.)

É preciso romper com este ciclo vicioso, e a consciência crítica estimulada, principalmente na escola, tem a capacidade de rompimento destes paradigmas. A dificuldade de efetivar essa quebra se deve ao fato de oferecer um falso acesso democrático à cultura.“A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2010, p.9).

Na ótica explicitada por Adorno (2010), a Indústria Cultural obstrui a formação de sujeitos autônomos e conscientes e, na cultura das tecnologias midiáticas,“[...] ela tem influenciado de maneira significativa na vida das pessoas e contribuído, seja de forma benéfica, seja de forma maléfica [...]” (OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2020, p.484).

No contexto educacional,“[...] Se esse sujeito não tiver um olhar crítico e emancipado, pode-se permitir cair nas malhas da manipulação e da instrumentalidade do conhecimento”(OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2020, p.484), por isso, a essencialidade da formação em mídia-educação não somente no componente de Artes, mas em todas as esferas propostas nesse Currículo.

Ao tratarmos de mídia-educação no cenário educacional, a compreendemos como um campo de saber e de intervenção, conforme apontam os estudos de Belloni (2001), que tem como objetivo “a relação entre as mídias e as tecnologias e seus usuários, poisa educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação" (BELLONI, 2001, p. 12) é condição indispensável da educação para a

cidadania, democratização do ensino e do acesso ao conhecimento, bem como da redução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Oliveira, Santos e Costa (2020) nos chamam a atenção para a função da escola no cenário das mídias:

> [...] o papel da escola é desafiador neste cenário, ou seja, não podemos afastar a cultura midiática e as demais tecnologias de informação e comunicação da sala de aula, mas, sim, trazê-las para o cotidiano educacional, por meio dos saberes escolares. (OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2020, p.489).

Nesse Currículo, desvelamos as práticas culturais articuladas pelas tecnologias midiáticas e suas transformações nas relações sociais e no processo formativo dos sujeitos e, por meio do acesso à Arte, o homem poderá adquirir a percepção do mundo de forma clara e crítica frente ao que é oferecido no mercado cultural.

É preciso garantir que o homem possa discernir sobre o que é oferecido como Arte. A escola tem, portanto, papel fundamental nessa superação. “A educação não pode desconhecer esta superdeseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Esta dessensibilização é barbárie” (OLIVEIRA, 2001, p.50). Oferecer uma educação que permita refletir sobre o fazer e que favoreça democraticamente o acesso cultural rico é fundamental para reconduzir o acesso igualitário da cultura e resgatar a sua criticidade.

#### 5.1.8. Objetivos A Serem Alcançados Na Disciplina

O componente curricular de Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para a formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, intervenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar e de experienciar, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. A seguir, relacionamos os

objetivos principais do componente curricular de Arte que devem ser alcançados ao longo dos cincos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Expressar e saber comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte (Arte visuais, Dança, Música e Teatro), experimentando-os e reconhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.

Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.

Compreender e saber identificar a arte como produção histórica contextualizada nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível.

Compreender e saber identificar os estilos e movimentos artísticos, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista.

Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e/ou internet (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, CD, DVD, virtual, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Pesquisar e conhecer distintas matrizes culturais e estéticas, principalmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira (sua tradição e manifestações contemporâneas), reelaborando-se nas criaçõesartísticas..

Experienciar a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios de produções, intervenções e apresentações artísticas.

Valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, com suas histórias e diferentes visões de mundo, além de desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo em artes.

### 5.1.9. SELEÇÃO DE CONTEÚDOS (1º AO 5º ANO)

Conforme indicamos anteriormente, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola. Por meio desses conteúdos, busca construir o conhecimento a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social, sem deixar de levar em conta os interesses dos alunos, o desenvolvimento psicológico e os diferentes ritmos de aprendizagens**.**

A Arte tem um papel muito importante na formação integral do aluno, pois possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade desde os primeiros anos de vida da criança. Estudar a arte faz com que o aluno desperte um interesse, que muitas vezes ele não conheceria se não tivesse a oportunidade na escola. Com o ensino da Arte espera-se propiciar o desenvolvimento do senso artístico, estético e crítico, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as **Artes Visuais**, a **Música**, a **Dança** e o **Teatro**. Essas linguagens articulam saberes artísticos e contribuem para interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e ao diálogo, importante para o exercício da cidadania.

Com base nessas quatro linguagens, estabelecemos conteúdos historicamente construídos, com a finalidade de desenvolver a consciência crítica, o senso estético e a criatividade. Tais conteúdos foram organizados em eixos norteadores e divididos nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Observação:** Vale salientar que, no item “Movimentos Culturais”, às vezes, os conteúdos não são equivalentes em todas as modalidades artísticas. Isso porque esses movimentos não são semelhantes para todas as linguagens. Por exemplo: na Idade Moderna há, no século XVIII, uma corrente estética em Artes Visuais nomeada por Neoclassicismo, onde “neo” significa novo e o termo clássico se refere à antiguidade grega. Já na música, o mesmo período utiliza o termo classicismo, sem o prefix “neo”, pois esse movimento ocorre pela primeira vez nesse período histórico. As linguagens artísticas são dinâmicas e interdependentes, porém não são designadas pelos mesmos termos. Nesse sentido, não é possível padronizar por temas todos os movimentos de todas as linguagens e em todos os anos escolares. Dessa forma, também objetivamos favorecer autonomia entre as linguagens artísticas.

#### 5.1.9.1 Artes Visuais

As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e apropriação da cultura social, de modo a ampliar os limites escolares e criar formas de interação artísticas. A seguir, organizamos os principais conteúdos das Artes Visuais subdivididos nos cinco anos do Ensino Fundamental.

**Quadro 1:** Conteúdo de Artes Visuais para o 1º ano do Ensino Fundamental

| **ARTES VISUAIS – 1º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. | **Movimentos Culturais:**<br>Cultura Indígena<br>Cultura Africana<br>Cultura Afro-brasileira | Arte Indígena<br>Arte Africana<br>Arte Afro-brasileira |

| | | |
|---|---|---|
| Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas, regionais, nacionais e universais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.<br><br>Experimentar diferentes formas de expressão artísticas: desenho, pintura, colagem, dobraduras, escultura, modelagem, fotografias etc. | **Contextualização** | Título da obra<br>Autor<br>Época<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas das Artes visuais** | Pintura<br>Desenho<br>Dobraduras<br>Recorte e colagem<br>Esculturas<br>Máscaras<br>Cestaria<br>Plumagem |
| Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, cores, textura, pigmentos etc. | **Elementos da linguagem visual** | Ponto<br>Linha<br>Formas<br>Texturas<br>Cores<br>Pigmentos naturais |

| | | |
|---|---|---|
| Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.<br><br>Experimentar os processos de criação explorando pensamentos, emoções e percepções, respeitando as diferentes formas de expressão.<br><br>Reconhecer os elementos da linguagem visual por meio de apreciação de obras e experimentação de diferentes criações. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de obras indígenas, africanas e afro-brasiliera como por exemplo: estamparias, cerâmica, pintura, pintura corporal, máscara, cestaria, plumagem.<br>Exploração dos elementos da linguagem visual por meio das técnicas estudadas.<br>Experimentação, releitura e criação a partir das técnicas e ou obras estudadas. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 2:** Conteúdo de Artes Visuais para o 2º ano do Ensino Fundamental

| **ARTES VISUAIS – 2º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. | **Movimentos Culturais:**<br>Arte rupestre<br>Arte nordestina | Arte rupestre<br>Arte Naif<br>Arte nordestina |
| Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas,regionais, nacionais e universais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.<br><br>Experimentar diferentes formas de expressão artísticas: desenho, pintura, colagem, dobraduras, escultura, modelagem, fotografias etc. | **Contextualização** | Tituloda obra<br>Autor<br>Época<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas das Artes visuais** | Pintura rupestre<br>Desenho<br>Recorte e colagem<br>Xilogravura |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, cores, textura, pigmentos etc. | **Elementos da linguagem visual** | Ponto<br>Linhas<br>Formas<br>Simetria<br>Texturas<br>Cores<br>Pigmentos |
| Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.<br><br>Experimentar os processos de criação explorando pensamentos, emoções e percepções, respeitando as diferentes formas de expressão.<br><br>Reconhecer os elementos da linguagem visual por meio de apreciação de obras e experimentação de diferentes criações. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de obras rupestres, Naif, nordestinas, como, por exemplo: pinturas, desenhos, xilogravuras de diferentes artistas.<br><br>Exploração dos elementos da linguagem visual por meio das técnicas estudadas.<br><br>Experimentação, releitura e criação a partir das técnicas e ou obras estudadas |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 3:** Conteúdo de Artes Visuais para o 3º ano do Ensino Fundamental

| **ARTES VISUAIS – 3º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. | **Movimentos Culturais:**<br>Barroco<br>Arte Barroca Brasileira | Barroco<br>Arte Barroca Brasileira |
| Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas, regionais, nacionais e universais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.<br><br>Experimentar diferentes formas de expressão artísticas: desenho, pintura, colagem, dobraduras, escultura, modelagem, fotografias etc. | **Contextualização** | Títuloda obra<br>Autor<br>Época<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas das Artes visuais** | Pintura<br>Escultura<br>Desenho<br>Arquitetura |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, cores, textura, pigmentos etc.<br>. | **Elementos da linguagem visual** | Ponto<br>Linha<br>Formas<br>Simetria<br>Figura e fundo<br>Cores: classificação das cores<br>Texturas |
| Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.<br><br>Experimentar os processos de criação explorando pensamentos, emoções e percepções, respeitando as diferentes formas de expressão.<br><br>Reconhecer os elementos da linguagem visual por meio de apreciação de obras e experimentação de diferentes criações. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de obras barrocas, como, por exemplo: pinturas, desenhos, esculturas e arquitetônicas.<br><br>Exploração dos elementos da linguagem visual por meio das técnicas estudadas.<br>Experimentação, releitura e criação a partir das técnicas e ou obras estudadas |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 4:** Conteúdo de Artes Visuais para o 4º ano do Ensino Fundamental

| **ARTES VISUAIS – 4º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. | **Movimentos Culturais:**<br>Cubismo<br>Surrealismo<br>Movimento modernista no Brasil | Cubismo<br>Surrealismo<br>Semana de Arte Moderna |
| Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas, regionais, nacionais e universais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.<br><br>Experimentar diferentes formas de expressão artísticas: desenho, pintura, colagem, dobraduras, escultura, modelagem, fotografias etc. | **Contextualização** | Título da obra<br>Autor<br>Época<br>Movimento e período<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas das Artes visuais** | Pintura<br>Escultura<br>Desenho<br>Gravuras<br>Mosaicos<br>Recorte e Colagem<br>Assemblage<br>Frottage |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, cores, textura, pigmentos etc. | **Elementos da linguagem visual** | Ponto<br>Linha<br>Formas<br>Volume<br>Luz e sombra<br>Figura e fundo<br>Texturas |
| Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.<br><br>Experimentar os processos de criação explorando pensamentos, emoções e percepções, respeitando as diferentes formas de expressão.<br><br>Reconhecer os elementos da linguagem visual por meio de apreciação de obras e experimentação de diferentes criações. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de obras cubistas, surrealistas e de artistas envolvidos com a Semana de Arte Moderma, como por exemplo: pinturas, desenhos, esculturas, gravuras, mosaicos, assemblage, frottage dediferentes artistas.<br><br>Exploração dos elementos da linguagem visual por meio das técnicas estudadas.<br><br>Experimentação, releitura e criação a partir das técnicas e ou obras estudadas |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 5:** Conteúdo de Artes Visuais para o 5º ano do Ensino Fundamental

| **ARTES VISUAIS – 5º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais. | **Movimentos Culturais:**<br>Impressionismo<br>Expressionismo<br>Arte Contemporânea | Impressionismo<br>Expressionismo<br>Instalação, intervenção e performance |
| Identificar formas distintas das artes visuais tradicionais, contemporâneas,regionais, nacionais e universais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.<br><br>Experimentar diferentes formas de expressão artísticas: desenho, pintura, colagem, dobraduras, escultura, modelagem, fotografias etc. | **Contextualização** | Título da obra<br>Autor<br>Época<br>Movimento e período<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas das Artes visuais** | Pintura<br>Desenho<br>Grafite<br>Mangá<br>Land Art<br>Pop art<br>Arte Digital<br>Fotografia |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e reconhecer os elementos constitutivos das artes visuais: ponto, linha, forma, cores, textura, pigmentos etc. | **Elementos da linguagem visual** | Ponto<br>Linha<br>Formas<br>Volume<br>Luz e sombra<br>Perspectiva<br>Texturas |
| Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.<br><br>Experimentar os processos de criação explorando pensamentos, emoções e percepções, respeitando as diferentes formas de expressão.<br><br>Reconhecer os elementos da linguagem visual por meio de apreciação de obras e experimentação de diferentes criações. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de obras cubistas, impressionistas, expressionistas eligadas à Arte Contemporânea, como, por exemplo: pinturas, desenhos, grafites, mangás, Land art, Pop art, arte digital, fotografias dediferentes artistas.<br>Exploração dos elementos da linguagem visual por meio das técnicas estudadas.<br>Experimentação, releitura e criação a partir das técnicas e ou obras estudadas. |

### 5.1.9.2. Música

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons e silêncio, que ganham formas, sentidos e significados no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva, quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A seguir, organizamos os principais conteúdos de Música, subdivididos nos cinco anos do Ensino Fundamental.

**Quadro 6:** Conteúdo de Música para o 1º ano do Ensino Fundamental

| **MÚSICA – 1º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVO GERAL** | **EIXO NORTEADOR** | **CONTEÚDO** |
| Apreciar e reconhecer a música como produto histórico-cultural, reconhecendo a diversidade de seus gêneros.<br><br>Desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e despertar a capacidade de análise e seleção de sons. | **Movimentos Culturais**<br>- Cultura indígena;<br>- Cultura africana;<br>-Cultura afro-brasileira | Músicas africanas e indígenas<br>Lendas |
| | **Contextualização** | História da música<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e instrumentos musicais** | Música indígena;<br>Música africana;<br>Música afro-brasileira;<br>Instrumentos de percussão. |
| Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o seu conhecimento. | **Elementos da linguagem musical (propriedades do som e daestrutura musical)** | Propriedades do som: intensidade (forte e fraco) e altura (grave e agudo).<br>Estrutura musical: ritmo, melodia e harmonia. |

| | | |
|---|---|---|
| Promover experiências de apreciação e abordagem da música em vários contextos culturais e históricos, por meio da expressão musical em diferentes épocas.<br><br>Ouvir e conhecer o som de diversos instrumentos, bem como, construir e manipular instrumentos musicais produzidos por materiais diversos.<br><br>Conhecer a história e as músicas de diversos compositores, através da apreciação de diversos estilos musicais. | **Processos criativos e diferentes vivências musicais.** | Confecção de instrumentos musicais (indígena e africana).<br><br>Brincadeiras cantadas e diferentes músicas infantis. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 7:** Conteúdo de Música para o 2º ano do Ensino Fundamental

| **MÚSICA – 2º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVO GERAL** | **EIXO NORTEADOR** | **CONTEÚDO** |
| Apreciar e reconhecer a música como produto histórico-cultural, reconhecendo a diversidade de seus gêneros.<br><br>Promover experiências de apreciação e abordagem da música em vários contextos culturais e históricos por meio da expressão musical em diferentes épocas.<br><br>Desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e despertar a capacidade de análise e seleção de sons. | **Movimento Cultural**<br>Música rupestre | Contextualização da pré-história;<br>Apreciação de sons da natureza; |
| | **Contextualização** | História da música<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e instrumentos musicais** | Corpo;<br>Sons dos animais eelementos da natureza;<br>Diferentes fontes sonoras, como: casca de coco, pedras, galhos. |
| Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o seu conhecimento. | **Elementos da linguagem musical (propriedades do som e da estrutura musical)** | Propriedades do som: intensidade (forte e fraco), altura (grave e agudo) e duração (longo e curto).<br>Estrutura musical: ritmo, melodia e harmonia. |

| | | |
|---|---|---|
| Ouvir e conhecer o som de diversos instrumentos, bem como, construir e manipular instrumentos musicais produzidos por materiais diversos.<br><br>Conhecer a história e as músicas de diversos compositores, através da apreciação de diversos estilos musicais. | **Processos criativos e diferentes vivências musicais.** | Reprodução desons da natureza;<br><br>Criação de novos sons com o próprio corpo;<br>Jogos de som com o corpo, como, por exemplo, o grupo Barbatuque. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 8:** Conteúdo de Música para o 3º ano do Ensino Fundamental

| **MÚSICA – 3º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVO GERAL** | **EIXO NORTEADOR** | **CONTEÚDO** |
| Apreciar e reconhecer a música como produto histórico-cultural, reconhecendo a diversidade de seus gêneros.<br><br>Desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e despertar a capacidade de análise e seleção de sons. | **Movimento Cultural**<br>Cultura Barroca | MúsicaBarroca europeia.<br>Música Barroca brasileira. |
| | **Contextualização** | Época<br>Espaços e locais<br>Músicos e compositores do movimento |
| | **Gêneros e instrumentos musicais** | Orquestras de câmara, óperas,como, por exemplo, Vivaldi, cantatas.<br>Música barroca brasileira vocal e instrumental, como, por exemplo,Lobo de Mesquita e Manoel Dias de Oliveira |
| Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o seu conhecimento. | **Elementos da linguagem musical (propriedades da música e sua estrutura musical)** | Propriedades da música: intensidade (forte e fraco), altura (grave e agudo), duração (longo e curto) e timbre (origem do som).<br>Estrutura musical: ritmo, melodia, harmonia e apresentação das notas musicais. |

| | | |
|---|---|---|
| Promover experiências de apreciação e abordagem da música em vários contextos culturais e históricos por meioda expressão musical em diferentes épocas.<br><br>Ouvir e conhecer o som de diversos instrumentos, bem como, construir e manipular instrumentos musicais produzidos por materiais diversos.<br><br>Conhecer a história e as músicas de diversos compositores, através da apreciação de diversos estilos musicais. | **Processos criativos e diferentes vivências musicais.** | Vivências fazendo referências da época.<br>Apreciação e exploração das músicas e instrumentos nos gêneros estudados. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 9:** Conteúdo de Música para o 4º ano do Ensino Fundamental

| **MÚSICA – 4º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVO GERAL** | **EIXO NORTEADOR** | **CONTEÚDO** |
| Apreciar e reconhecer a música como produto histórico-cultural, reconhecendo a diversidade de seus gêneros.<br><br>Promover experiências de apreciação e abordagem da música em vários contextos culturais e históricos por meioda expressão musical em diferentes épocas.<br><br>Desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e despertar a capacidade de análise e seleção de sons. | **Movimento Cultural**<br>Modernismo: semana de arte moderna e Nacionalismo | Vida e obra dos artistas (compositores e intérpretes)<br>Estilos musicais da época e seus instrumentos |
| | **Contextualização** | Movimento e período<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e instrumentos musicais.** | Música Erudita, como, por exemplo,Heitor Villa Lobos, Carlos Gomes, entre outros compositores.<br>Tropicália, como, porexemplo: MPB, Rock e samba;<br>Bossa Nova, como, porexemplo, Dorival Caymmi, Nara Leão e Tom Jobim.<br>Instrumentos de corda dedilhada, como violão, violino, guitarra elétrica. |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o seu conhecimento. | **Elementos da linguagem musical (propriedades da música e sua estrutura musical)** | Propriedades da música: intensidade (forte e fraco), altura (grave e agudo), duração (longo e curto) e timbre (origem do som).<br>Estrutura musical: ritmo, melodia, harmonia e apresentação da escala musical (cifras e partituras). |
| Ouvir e conhecer o som de diversos instrumentos, bem como, construir e manipular instrumentos musicais produzidos por materiais diversos.<br><br>Conhecer a história e as músicas de diversos compositores, através da apreciação de diversos estilos musicais. | **Processos criativos e diferentes vivências musicais.** | Explorar e reproduzir dediferentes formas a música dos representantes do movimento.<br>Apreciar o som de instrumentos de corda e orquestras musicais. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 10:** Conteúdo de Música para o 5º ano do Ensino Fundamental

| **MÚSICA – 5º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVO GERAL** | **EIXO NORTEADOR** | **CONTEÚDO** |
| Apreciar e reconhecer a música como produto histórico-cultural, reconhecendo a diversidade de seus gêneros.<br><br>Promover experiências de apreciação e abordagem da música em vários contextos culturais e históricos por meioda expressão musical em diferentes épocas.<br><br>Desenvolver a capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e despertar a capacidade de análise e seleção de sons. | **Movimentos Culturais**<br>Cultura Nacional | História da música.<br>Vida e obra dos artistas do movimento (compositores e intérpretes);<br>Cultura Nacional. |
| | **Contextualização** | Movimento e período<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e instrumentos músicas.** | Movimentos musicais: Bossa Nova, Tropicalismo e Jovem Guarda.<br>Música Popular Brasileira<br>Apreciação e exploraçãodos instrumentos relacionados a cadamovimento cultural. |

| | | |
|---|---|---|
| Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar o seu conhecimento. | **Elementos da linguagem musical (propriedades do som e da estrutura musical)** | Propriedades do som: intensidade (forte e fraco), altura (grave e agudo), duração (longo e curto) e timbre (origem do som).<br>Estrutura musical: ritmo, melodia, harmonia e apresentação da escala musical (cifras e partituras). |
| Ouvir e conhecer o som de diversos instrumentos, bem como, construir e manipular instrumentos musicais produzidos por materiais diversos.<br><br>Conhecer a história e as músicas de diversos compositores, através da apreciação de diversos estilos musicais. | **Processos criativos e diferentes vivências musicais.** | Explorar os movimentos musicais do Brasil e seus artistas, bem como os intrumentos e recursos utilizados na música de cada um deles. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

### 5.1.9.3. Dança

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os alunos problematizam e transformam percepções acerca do movimento do corpo, que desencadeia a dança por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. A seguir organizamos os principais conteúdos de Dança, subdivididos nos cinco anos do Ensino Fundamental.

**Quadro 11:** Conteúdo de Dança para o 1º ano do Ensino Fundamental

| **DANÇA – 1º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Compreender a dança como expressão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos.<br>Entender a manifestação cultural como representação de uma determinada cultura, identificando seus produtores. | **Movimentos Culturais:**<br>Cultura indígena<br>Cultura africana<br>Cultura afro-brasileira | Arte indígena<br>Arte africana<br>Arte afro-brasileira |
| Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de | **Contextualização** | História da dança em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e estilos de dança** | Danças circulares indígenas, africanas e afro-brasileiras, como, por exemplo: Kuarup, Toré, Yapo, Maculelê. |

| | | |
|---|---|---|
| simbolizar e o repertório corporal. | | |
| Apropriar-se de elementos da linguagem do corpo a partir de estudos do movimento com ênfase nas relações espaciais e rítmicas nos processos de estudar, apreciar e compor dança. | **Elementos da linguagem da dança** | Espaço geral (direção, dimensão, níveis e extensão).<br>Movimentos corporais.<br>Imaginário, expressões e repertório corporal.<br>Percepção de tempo (lento, moderado e rápido). |
| Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos código de dança.<br>Discutir com respeito as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de danças circulares indígenas, africanas e afro-brasileiras, como, por exemplo: Kuarup, Toré, Yapo, Maculelê.<br>Exploração dos elementos da linguagem das danças estudada.<br>Experimentação de movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo a partir das danças e ou obras estudadas.<br>Ampliação de repertório de movimentos. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 12:** Conteúdo de Dança para o 2º ano do Ensino Fundamental

| **DANÇA – 2º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Compreender a dança como expressão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos.<br><br>Entender a manifestação cultural como representação de uma determinada cultura, identificando seus produtores. | **Movimento Cultural: Cultura Nordestina** | Dança Nordestina |
| Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | **Contextualização** | História da dança em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e estilos de dança** | Forró<br>Frevo<br>Torém<br>Caboclinho |

| | | |
|---|---|---|
| Apropriar-se de elementos da linguagem do corpo a partir de estudos do movimento com ênfase nas relações espaciais e rítmicas nos processos de estudar, apreciar e compor dança. | **Elementos da linguagemda dança** | Espaço geral (direção, dimensão, níveis e extensão).<br>Movimentos corporais.<br>Imaginário, expressões e repertório corporal.<br>Percepção de tempo (lento, moderado e rápido). |
| Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos código de dança.<br><br>Discutir com respeito as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de danças nordestinas, como, por exemplo: Forró, Frevo, Torém, Caboclinho.<br>Exploração dos elementos da linguagem das danças estudadas.<br>Experimentação de movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo a partir das danças e/ou obras estudadas.<br>Ampliação de repertório de movimentos. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 13:** Conteúdo de Dança para o 3º ano do Ensino Fundamental

| **DANÇA – 3º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Compreender a dança como expressão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos.<br><br>Entender a manifestação cultural como representação de uma determinada cultura, identificando seus produtores. | **Movimentos Culturais:**<br>Barroco<br>Arte Barroca Brasileira | Dança Barroca<br>Dança Barroca Brasileira |
| Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | **Contextualização** | História da dança em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e estilos de dança** | Dança da corte, como, por exemplo: Valsa, Minueto, Gavota, Sarabanda<br>Balé Clássico<br>Quadrilha. |

| | | |
|---|---|---|
| Apropriar-se de elementos da linguagem do corpo a partir de estudos do movimento com ênfase nas relações espaciais e rítmicas nos processos de estudar, apreciar e compor dança. | **Elementos da linguagem da dança** | Espaço geral (direção, dimensão, níveis e extensão).<br>Movimentos corporais.<br>Imaginário, expressões e repertório corporal.<br>Percepção de tempo (lento, moderado e rápido). |
| Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos código de dança.<br><br>Discutir com respeito as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de danças barrocas, como, por exemplo: Danças da corte/Valsa, Minueto, Gavota, Sarabanda; Balé Clássico.<br>Exploração dos elementos da linguagem das danças estudadas.<br>Experimentação de movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo a partir das danças e/ou obras estudadas.<br>Ampliação de repertório de movimentos. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 14:** Conteúdo de Dança para o 4º ano do Ensino Fundamental

| **DANÇA – 4º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Compreender a dança como expressão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos.<br><br>Entender a manifestação cultural como representação de uma determinada cultura, identificando seus produtores. | **Movimento Cultural:**<br>Culturas Modernas | Danças Modernas |
| Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | **Contextualização** | História da dança em estudo.<br>Espaços e locais. |
| | **Gêneros e estilos de dança** | Jazz<br>Balé moderno<br>Danças coreografadas |

| | | |
|---|---|---|
| Apropriar-se de elementos da linguagem do corpo a partir de estudos do movimento com ênfase nas relações espaciais e rítmicas nos processos de estudar, apreciar e compor dança. | **Elementos da linguagem da dança** | Espaço geral (direção, dimensão, níveis e extensão).<br>Movimentos corporais.<br>Imaginário, expressões e repertório corporal.<br>Percepção de tempo (lento, moderado e rápido). |
| Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos código de dança.<br><br>Discutir com respeito as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de danças modernas, como, por exemplo: Jazz, Balé Moderno, Danças coreografadas.<br>Exploração dos elementos da linguagem das danças estudadas.<br>Experimentação de movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo a partir das danças e/ou obras estudadas.<br>Ampliação de repertório de movimentos. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 15:** Conteúdo de Dança para o 5º ano do Ensino Fundamental

| **DANÇA – 5º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Compreender a dança como expressão das realidades próximas e distantes, percebendo o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos.<br><br>Entender a manifestação cultural como representação de uma determinada cultura, identificando seus produtores. | **Movimentos Culturais**<br>Cultura Contemporânea | Danças Contemporâneas |
| Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal. | **Contextualização** | História da dança em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Gêneros e estilos de dança** | Dança de Salão<br>Hip hop<br>Break<br>Funk |

| | | |
|---|---|---|
| Apropriar-se de elementos da linguagem do corpo a partir de estudos do movimento com ênfase nas relações espaciais e rítmicas nos processos de estudar, apreciar e compor dança. | **Elementos da linguagem da dança** | Espaço geral (direção, dimensão, níveis e extensão).<br>Movimentos corporais.<br>Imaginário, expressões e repertório corporal.<br>Percepção de tempo (lento, moderado e rápido). |
| Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos código de dança.<br><br>Discutir com respeito as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola, como fonte para construção de vocabulários e repertórios próprios. | **Processos estéticos e criativos** | Análise de danças modernas, como, por exemplo: dança de salão, Hip hop, Break, Funk.<br>Exploração dos elementos da linguagem das danças estudadas.<br>Experimentação de movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo a partir das danças e ou obras estudadas.<br>Ampliação de repertório de movimentos. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

### 5.1.9.4. Teatro

O Teatro possibilita a experiência artística multissensorial expressa por meio de expressões corporais, faciais e gestos, nos quais os processos de criação teatral passam por elaboração colaborativa de um coletivo. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e, sobretudo, a emoção. A seguir, organizamos os principais conteúdos de Teatro, subdivididos nos cinco anos do Ensino Fundamental.

**Quadro 16:** Conteúdo de Teatro para o 1º ano do Ensino Fundamental

| **TEATRO – 1º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.<br>Conhecer diferentes modalidades de formação em diferentes contextos culturais apreciando a diversidade de apresentações teatrais. | **Movimento Cultural:** cultura indígena e afro-brasileira | Lendas indígenas eafricanas e suas respectivasdramatizações. |
| | **Contextualização** | História do teatro em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas teatrais** | Teatro de máscaras;<br>Representação de lendas;<br>Jogos cantados como dramatização. |

| | | |
|---|---|---|
| Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação e objetos cênicos.<br>Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidades de personagens, narrativas). | **Elementos da linguagem teatral (Cenáio)** | Elementos físicos: espaço cênico, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação e equipe dramática.<br>Elementos de representação dramática: atuação, roteiro, personagens, entonação de voz e expressões corporais e faciais. |
| Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos, criativos em teatro, explorando nesse a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.<br>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos, contexto social e temas atuais. | **Processos criativose recursos teatrais** | Jogos teatrais;<br>Jogos cantados;<br>Exploração de peçasinfantis queenvolvam as lendas indígenas e afro-brasileiras. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 17:** Conteúdo de Teatro para o 2º ano do Ensino Fundamental

| **TEATRO – 2º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.<br>Conhecer diferentes modalidades de formação em diferentes contextos culturais apreciando a diversidade de apresentações teatrais. | **Movimentos culturais:**<br>Arte rupestre | Caça na pré-história;<br>Pinturas<br>Reconhecimento das produções artísticas dos seres humanos primitivos |
| | **Contextualização** | História do teatro em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas teatrais** | Encenações, como, porexemplo, de cenas de caça;<br>Onomatopeias, como representação dos sons dos animais |
| Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação e objetos cênicos.<br>Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas | **Elementos da linguagem teatral (Cenário)** | Elementos de representação dramática: atuação, personagens, entonação de voz e expressões corporais e faciais;<br>Personificação. |

| | | |
|---|---|---|
| entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidades de personagens, narrativas). | | |
| Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos, criativos em teatro, explorando nesse a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.<br>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos, contexto social e temas atuais. | **Processos criativos e recursos teatrais** | Representação de cenasde caça;<br>Imitação de animais primitivos;<br>Pintura corporal. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 18:** Conteúdo de Teatro para o 3º ano do Ensino Fundamental

| **TEATRO – 3º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.<br>Conhecer diferentes modalidades de formação em diferentes contextos culturais, apreciando a diversidade de apresentações teatrais. | **Movimentos Culturais:** cultura nordestina | Teatro popular nordestino |
| | **Contextualização** | História do teatro em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas teatrais** | Teatro de mamulengo, cordel e folclore nordestino; Rimas |
| Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação e objetos cênicos.<br>Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas | **Elementos da linguagem teatral (Cenário)** | Elementos físicos: espaço cênico, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação e equipe dramática.<br>Elementos de representação dramática: atuação, roteiro, personagens, entonação de voz e expressões de corporais e faciais. |

| | | |
|---|---|---|
| entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidades de personagens, narrativas etc.). | | |
| Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos, criativos em teatro, explorando nesse a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.<br>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos, contexto social e temas atuais. | **Processos criativos e recursos teatrais** | Jogos teatrais, jogos de improvisação;<br>Exploração de teatronordestino;<br>Construção de rimas. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 19:** Conteúdo de Teatro para o 4º ano do Ensino Fundamental

| **TEATRO – 4º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.<br>Conhecer diferentes modalidades de formação em diferentes contextos culturais apreciando a diversidade de apresentações teatrais. | **Movimento Cultural:** Arte Barroca. | Comédia Dell Arte;<br>Shakespeare. |
| | **Contextualização** | História do teatro em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas teatrais** | Esquetes (cenas curtas);<br>Cenas dramáticas. |
| Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação e objetos cênicos. | **Elementos da linguagem teatral (Cenário)** | Elementos físicos: espaço cênico, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação e equipe dramática.<br>Elementos de representação dramática: atuação, roteiro, personagens, entonação de |

| | | |
|---|---|---|
| Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidades de personagens, narrativas etc.). | | voz e expressões de corporais e faciais. |
| Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos, criativos em teatro, explorando nesse a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.<br><br>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos, contexto social e temas atuais. | **Processos criativos e recursos teatrais** | Jogos teatrais,jogospsicodramáticos; Exploração de teatrobarroco; Leitura dramática. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

**Quadro 20:** Conteúdo de Teatro para o 5º ano do Ensino Fundamental

| **TEATRO – 5º ano do Ensino Fundamental** | | |
|---|---|---|
| **OBJETIVOS** | **EIXOS NORTEADORES** | **CONTEÚDOS** |
| Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.<br>Conhecer diferentes modalidades de formação em diferentes contextos culturais apreciando a diversidade de apresentações teatrais. | **Movimento Cultural:**<br>Arte comtemporânea | Comédia de costumes;<br>Arte realista |
| | **Contextualização** | História do teatro em estudo<br>Espaços e locais |
| | **Modalidades e técnicas teatrais** | Comédias;<br>Textos realistas. |
| Reconhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem teatral para expressar-se, tais como: palavras, gestos, sonoridades, figurinos, iluminação e objetos cênicos. | **Elementos da linguagem teatral (Cenário)** | Elementos físicos: espaço cênico, cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação e equipe dramática.<br>Elementos de representação dramática: atuação, roteiro, personagens, entonação |

| | | |
|---|---|---|
| Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonação de voz, diferentes fisicalidades, diversidades de personagens, narrativas etc.). | | de voz e expressões de corporais e faciais. |
| Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos, criativos em teatro, explorando nesse a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.<br>Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos, contexto social e temas atuais. | **Processos criativos e recursos teatrais** | Criação de cenas cômicas como, por exemplo, *Stand up*;<br>Criação e execução decenas cotidianas, envolvendo, por exemplos, problemas sociais da atualidade. |

**Fonte:** Elaborado pelos integrantes do GT-Arte/2020

### 5.1.10. Orientações Procedimentais Gerais

Considerando que a escola é espaço privilegiado do saber científico e sistematizado, é nela que os estudantes têm a oportunidade de apropriar-se de toda produção humana e transformar a realidade em que está inserido, pois, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica,a função da escola é transmitir os conceitos científicos. Para que essa apropriação aconteça,é necessário que haja uma ação intencional e consciente no ato deensinar.

Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância. Sua prática pedagógica deve ser planejada de forma intencional para que o ensino e o saber apropriado possam gerar desenvolvimento, e os estudantes passema ser agentes de transformação social.

Segundo Moura (2016),o desenvolvimento do psiquismo humano acontece quando há internalização dos conceitos e significações, ou seja, quando se apropria da experiência social da humanidade. Para que isso ocorra, a relação do sujeito com sua atividade individual e coletiva deve ser intencional, pois está intrinsecamente ligada à relação de ensino e aprendizagem.

O conhecimento não é produzido por meio de atividade espontânea, mas por uma atividade intencional, organizada, que considere a tríade **CONTEÚDO/ FORMA/DESTINATÁRIO**.

***O CONTEÚDO*** – se refere ao que ensinar, é o objeto de ensino; está relacionado com o propósito, com os objetivos do “para que ensinar”.

***A FORMA*** – se refere aos encaminhamentos metodológicos necessários e mais adequados para atingir os objetivos da aprendizagememdeterminado conteúdo. Está relacionadaao “como ensinar”, para que haja a apropriação do conhecimento pelo estudante.

***O DESTINATÁRIO***– se refere ao sujeito que aprende, o estudante em sua integralidade, “entendido como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas” (Martins, 2013, p. 297).

O trabalho educativo deve gerar e promover a atividade do estudante, por meio de planejamento intencional, de estratégias eficazes que considerem a atividade-guia de cada faixa etária e proporcionem condições favoráveis para o estudo e aprendizagem. O professor deverá respeitar as potencialidades, a integralidade e a especificidade de cada estudante. No que diz respeito aos estudantes, público-alvo

da Educação Especial, haverá orientações especificas que se encontram no eixo próprio deste currículo.

Saviani (2018) aponta que um dos maiores obstáculos para que o processo de ensino aconteça de forma eficaz está relacionado aos métodos que, segundo o autor, deve ir além dos métodos tradicionais e devem favorecer a atividade e iniciativa dos estudantes, sem abrir mão da iniciativa do professor; a interação dos estudantes entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada; levar em conta os ritmos de aprendizagens, sem desconsiderar a sistematização do conhecimento.

O autor propõe uma metodologia na forma de passos:

***PONTO DE PARTIDA – PRÁTICA SOCIAL–*** não se refere à preparação dos estudantes, mas sim à posição em que se encontram em relação a determinado conteúdo de ensino, em qual nível de compreensão estão, para que sejam planejadas, pelo professor, estratégias de promoção frente ao conhecimento.

***PROBLEMATIZAÇÃO–*** se refere à identificação de reais necessidades em relação aos conteúdos/conhecimentos que precisam ser apropriados pelos estudantes.

***INSTRUMENTALIZAÇÃO –*** uma vez detectadas as necessidades dos estudantes, se refere a como o professor irá intervir; como o professor irá transmitir ao estudante o conteúdo, para que haja apropriações. Essa instrumentalização se refere às estratégias de ensino.

***CATARSE –*** se refere à incorporação, apropriação do conteúdo, da cultura acumulada, ao que o estudante aprendeu após efetivo processo de ensino, promotora da ascensão do nível de compreensão do estudante.

***PONTO DE CHEGADA – PRÁTICA SOCIAL –*** agora compreendido em patamar mais elevado em relação ao ponto de partida, momento em que as objetivações foram concretizadas, é o ponto culminante do processo de ensino, que promove transformação social.

Considerando a proposta desse currículo de Arte, que é desenvolver nos estudantes o senso estético, o senso crítico e o senso criativo, cabe ressaltar que o ensino de arte deve considerar os elementos formais, a composição, os movimentos e períodos da História da Arte de cada uma das linguagens artísticas: ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO.

Para tanto, como encaminhamento metodológico no passo de instrumentalização proposto por Saviani (2018), deve-se contemplar a leitura da obra, sua contextualização histórica e a vivência artística dos alunos.

***LEITURA DA OBRA –*** se refere à experiência estética gerada pelas produções artísticas em cada uma de suas linguagens, considerando seu contexto histórico, como foi produzida a obra, a qual linguagem artística está vinculada e quais sensações provocam.

***CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA –*** se refere a quem produziu, quando produziu, por que produziu tal obra de arte, a qual movimento artístico pertence.

***VIVÊNCIA ARTÍSTICA –*** se refere a como explorar a criatividade do estudante, ao que propor para experimentar o fazer artístico.

Saviani (2018) salienta que “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social” e como mediadora não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que produz. Podemos acrescentar que, nesse sentido, o papel do professor é fundamental para a formação humana.

**Artes Visuais**

Artes Visuaisé uma das linguagens artísticas que envolvem várias manifestações artísticas, como a pintura, o desenho, a escultura e a fotografia. Cada uma delas tem suas especificidades relacionadas aos elementos que as compõem, que estão relacionados à forma, porém, fazem parte da mesma linguagem artística, artes visuais, em que o ponto comum é a imagem**–** a referência fundamental desta linguagem.

As imagens podem ser compostas de forma:

• **IMAGENS BIDIMENSIONAIS:** desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual;

• **IMAGENS TRIDIMENSIONAIS:** esculturas, instalações, produções arquitetônicas.

Nessa seleção, o professor pode considerar artistas, produções artísticas e bens culturais da região, bem como outras produções de caráter universal. Assim, é importante o trabalho com as mídias que fazem parte do cotidianodas crianças, adolescentes e jovens, alunos da escola pública.

Uma obra de arte deve ser entendida como a forma pela qual o artista percebe o mundo, reflete sua realidade, sua cultura e sua época, entre outros aspectos. Esse conjunto de conhecimentos deve ser o ponto de partida para que a leitura da obra componha a prática pedagógica, que inclui a experiência do aluno e a aprendizagem pelos elementos percebidos por ele na obra de arte.

Trabalhar com as artes visuais sob uma perspectiva histórica e crítica, reafirma a discussão sobre essa área como processo intelectual e sensível que permite um olhar sobre a realidade humano-social, e as possibilidades de transformação desta realidade.

Tal processo pode ser desenvolvido pelo professor ao estabelecer relações entre os conhecimentos do estudante e a imagem proposta no estudo das artes visuais, seguindo os passos metodológicos sugeridos nas orientações para o trabalho com arte.

**Música**

Desde o nascimento até a idade escolar, a criança é submetida a uma grande oferta musical, que tanto compõe suas preferências relacionadas à herança cultural, quanto interfere na formação de comportamento e gostos instigados pela cultura de massa. Por isso, ao trabalhar uma determinada música, é importante contextualizá-la, apresentar suas características específicas e mostrar que as influências de regiões e povos misturam-se em diversas composições musicais.

Para se entender melhor a música, é necessário desenvolver o hábito de ouvir os sons com mais atenção, de modo que se possa identificar os seus elementos formadores, as variações e as maneiras como esses sons são distribuídos e organizados em uma composição musical. Essa atenção vai propiciar o reconhecimento de como a música se organiza.

A música é formada, basicamente, por som e silêncio, e varia em gênero e estilo. O som é constituído por vários elementos, que apresentam diferentes características e podem ser analisados em uma composição musical ou em sons isolados. Os elementos formais do som são: intensidade, altura, timbre, densidade e duração.

As composições musicais apresentam-se em gêneros diferentes, como, por exemplo, o cantochão, cantada por um solista ou coro com vozes entoadas na mesma altura; o fandango paranaense, conjunto de danças regionais chamadas marcas, acompanhadas de violas, rabeca, adufo ou pandeiro, batidas de tamancos e versos cantados; a ópera, peça dramática na qual a história é contada por meio do canto e de ações e representações, acompanhada por uma orquestra; entre muitos outros tipos.

No panorama musical, existe uma diversidade de estilos e de gêneros musicais, cada qual com suas funções correspondentes a épocas e regiões. Cada povo ou grupo cultural produz músicas diferentes ao longo de sua história; surgem, assim, diferentes gêneros musicais. Eles não são isolados; sofrem transformações com o tempo, por influência de outros estilos e movimentos musicais que se incorporam e adaptam-se aos costumes, à cultura, à tecnologia, aos músicos e aos instrumentos de cada povo e de cada época.

A música é, então, uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele, de fazer compreender a imensa diversidade musical existente, que de uma forma direta ou indireta interfere na vida da humanidade.

Para o ensino dessa linguagem também se faz necessário seguir os procedimentos metodológicossugeridos nas orientações para o trabalho com arte.

**Dança**

Para o ensino da Dança na escola, é fundamental buscar no encaminhamento das aulas a relação dos conteúdos próprios da dança com os elementos culturais que a compõem. É necessário rever as abordagens presentes e modificar a ideia de que a Dança aparece somente como meio ou recurso “para ‘relaxar’, ‘para soltar as emoções’, ‘para expressar-se espontaneamente’, ‘para trabalhar a coordenação motora’ ou até ‘para acalmar os alunos’” (MARQUES, 2005, p. 23).

A dança tem conteúdos próprios, capazes de desenvolver aspectos cognitivos que, uma vez integrados aos processos mentais, possibilitam uma melhor compreensão estética da arte. Os elementos formais da dança, nessas diretrizes, são:

• ***MOVIMENTO CORPORAL*****:** o movimento do corpo ou de parte dele num determinado tempo e espaço;

• ***ESPAÇO*****:** é onde os movimentos acontecem, com utilização total ou parcial do espaço;

• ***TEMPO*****:** caracteriza a velocidade do movimento corporal (ritmo e duração).

O elemento central da Dança é o movimento corporal. Por isso, o trabalho pedagógico pode basear-se em atividades de experimentação do movimento, improvisação, em composições coreográficas e processos de criação (trabalho artístico), tornando o conhecimento significativo para o estudante, conferindo-lhe sentido à aprendizagem, por articularem os conteúdos da dança.

Entender a dança como expressão, compreender as realidades próximas e distantes, perceber o movimento corporal nos aspectos sociais, culturais e históricos, são elementos fundamentais para alcançar os objetivos do ensino da dança na escola.

Para o ensino dessa linguagem também se faz necessário seguir os procedimentos metodológicos sugeridos nas orientações para o trabalho com arte.

**Teatro**

Entre as possibilidades de aprendizagem oferecidas pelo teatro na educação, destacam-se: *criatividade, socialização, memorização e coordenação*. Com o teatro, o estudante tem a oportunidade de se colocar no lugar de outros, experimentando o mundo por meio da representação de papéis.

Na metodologia de ensino poderá ser trabalhado com o estudante o conceito de teatro como uma forma artística que aprofunda e transforma sua visão de mundo, sob a perspectiva de que o ato de dramatizar é uma construção social do homem em seu processo de desenvolvimento.

O teatro na escola promove o relacionamento do homem com o mundo. Em uma sociedade que não compreende o sujeito em sua totalidade, fragmentando-o, surge a necessidade de integrar as partes que compõem esse sujeito, desenvolver a intuição e a razão por meio das percepções, sensações, emoções, elaborações e racionalizações, com o objetivo de propiciar ao estudante uma melhor maneira de relacionar-se consigo e com o outro.

O trabalho pedagógico com as encenações deve considerar que elas estão presentes desde os primórdios da humanidade, nos ritos como expressão de diferentes culturas, nos gêneros (da tragédia, da comédia, do drama, entre outros), nas correntes estéticas teatrais, nos festejos populares, nos rituais do nosso cotidiano, na fantasia e nas brincadeiras infantis, sendo manifestações que pertencem ao universo do conhecimento simbólico do ser humano.

É fundamental que os conhecimentos específicos do TEATRO estejam presentes nos conteúdos específicos da disciplina a fim de contribuir para a formação da consciência humana e da compreensão de mundo. Esses elementos permitem que o ensino de Teatro extrapole as práticas que o restringem a apenas uma oportunidade de produção de espetáculos ou como mero entretenimento.

Para que a presença do TEATRO na escola seja coerente à concepção de Arte adotada, busca-se superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea ou de espetáculo comemorativo.

De modo geral, para todas as linguagens artísticas recomenda-se seguir os procedimentos metodológicossugeridos nas orientações para o trabalho com arte.

### 5.1.11. A Formação Cultural Do Professor

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, em que se fundamenta esse currículo, defendemos a Arte como área/campo do conhecimento próprio e com suas especificidades construídas ao longo da história da humanidade, considerando o campo social, histórico e cultural (SILVA; ARAÚJO, 2007).

Nessa vertente, para que o currículo aconteça na prática, faz-se necessária a vinculação com a formação dos professores e, no caso desse currículo, abordaremos a formação cultural dos professores.

O cenário de formação de professores está sempre permeando os debates, pesquisas e reflexões educacionais no intuito de oferecer ou oportunizar embasamentos teóricos e práticos que reflitam nas práticas docentesem sala de aula e, consequentemente, proporcionem uma educação de qualidade. Nesse sentido, o incentivo das universidades, na formação inicial e, das escolas, na formação em serviço, são elos fundamentais no fomento da formação cultural dos professores.

A bagagem cultural do professor não é uma questão pessoal, que só diz respeito ao lazer, fora do horário de trabalho, pois, quanto maior o repertório, melhor a prática em sala de aula e em qualquer área de conhecimento. Conhecer diferentes representações artísticas e manifestações culturais expande a realidade do professor. A partir delas, é possível estabelecer diálogos, propor novas práticas com as crianças, quebrar preconceitos e inserir experiências lúdicas em qualquer temática, tornando o aprendizado mais próximo dos estudantes.

Ninguém consegue ensinar aquilo que não conhece. Como cultivar hábitos de leitura, visitar museus, cinema ou teatro, se o próprio educador não vive esse discurso? A própria escola pode intervir para capacitar os profissionais, envolvendo todos os funcionários. Encontros que promovem a discussão e convivência do grupo (incluindo professores/as, merendeiras, coordenadores/as, auxiliares de limpeza,

estagiários/as) facilitam o diálogo dentro da escola e o sentimento de valorização da equipe.

De acordo com Suanno (2009), a formação cultural possibilita o acesso à cultura e ocorre por meio de um movimento cumulativo, contínuo e que precisa ser experienciado. Ainda segundo a autora, a formação cultural integra o processo emancipatório do sujeito à medida que vislumbra a ampliação de seu repertório cultural, ultrapassando o âmbito da cultura de seu próprio meio social.

Nessa vertente, abordamos nesse currículo que a formação cultural dos professores não se reduz à cultura imediata de massa, e ressaltamos que é de suma importância tanto o acesso às culturas locais, quanto o acesso à cultura universal.

Ter o primeiro contato com a cultura formal muitas vezes funciona como despertar para que cada um busque aumentar seu próprio repertório fora da escola. O importante é que todos sejam incluídos e tenham momentos para refletir sobre a experiência, para que ela se reverta em qualidade de vida e de trabalho. Uma alternativa, que não dependeráde gastos financeiros à escola,é promover encontros em seu próprio espaço: palestras, sessões de cinema e pequenas apresentações musicais, por exemplo, podem acontecer no pátio, no ginásio ou em uma sala de aula. Projetos da comunidade ou mesmo empresas privadas podem ser contatadas para participar, arcando com parte dos gastos.

Outra possibilidade é organizar oficinas, tanto com convidados especiais (artistas, músicos, escritores, atores) quanto com os próprios membros da equipe da escola, que podem se oferecer para compartilhar algo com os colegas. A gestão deve abrir esse canal de comunicação e incentivar a participação dos funcionários. Que tal disponibilizar uma lista para que cada profissional assinale em quais passeios está mais interessado? Além do horário de trabalho e das excursões, a vontade de ir pode ser outro critério na elaboração do cronograma.

A vantagem desse modelo é que, além de apresentar peças teatrais, exposições em museus ou galerias para quem tem poucas oportunidades de aproveitá-las, fortifica-se o vínculo entre a equipe e as crianças. Um dia de cultura ou entretenimento permite que eles passem mais tempo juntos, troquem ideias e conheçam outras perspectivas. Uma vez por semestre ou por ano, conforme a agenda da escola,pode-se organizar uma saída apenas para os adultos, reunindo diretores e

coordenadores, professores e demais funcionários em um final de semana com destino a um evento cultural na cidade.

Anterior ao evento, a escola pode estabelecer um momento de encontro para que todos troquem expectativas, informações e curiosidades sobre o que vão assistir. O mesmo pode ser repetido ao fim da experiência, para incentivar o diálogo entre profissionais que, rotineiramente, não trabalham juntos ou têm pouco tempo para conversar. Ainda que alguns pareçam tímidos no começo, é produtivo fazer perguntas a pessoas específicas para que elas ganhem confiança ao participar ativamente do debate, assim como garantir um ambiente acolhedor e informal, justamente para que a equipe se conheça melhor. Outra ação é sugerir que os funcionários mantenham um caderno cultural: um diário em que podem colar os bilhetes de entrada ou fotos de suas programações culturais, escrever suas impressões ou, ainda, dar dicas de livros e filmes.

Legitimamos, nesse currículo, a concepção e valorização da escola enquanto rico espaço de formação em serviço, no sentido de que “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.” (NÓVOA, 2001, p.3)

No caso da proposta desse currículo, defendemos na formação em serviço, a integração da produção e veiculação de eventos artísticos e literários, bem como a reflexão dos professores sobre a “[...] importância da cultura na vida e formação das pessoas e dos profissionais.” (SUANNO, 2009, p. 9658).

Queremos acrescentar outras sugestões que podem sem ampliadas de acordo com a realidade social de cada escola e que podem servir de subsídio para aprimorar o conhecimento artístico dos profissionais da Educação:

Várias cidades possuem leis que dão descontos a educadores: 20% em livrarias, meia-entrada em cinemas e teatros, etc. Basta informar-se no site da sua prefeitura.

Mesmo que não haja descontos, muitos centros culturais, museus, cinemas e teatros liberam um dia de entrada gratuita ou meia-entrada para todos. Ligue para esses locais para descobrir quando a visita é mais barata.

Empresas privadas podem ser parceiras na hora de conseguir ingressos ou transporte mais em conta. A secretaria do município e outros órgãos da prefeitura podem oferecer possibilidades de transporte para a escola.

Siga sites de agenda cultural da sua cidade. Além de saber tudo o que está acontecendo, eventos gratuitos sempre são divulgados. Em nossa cidade temos os seguintes espaços culturais: Centro Cultural Matarazzo, SESC e o Museu Municipal. Consulte suas programações culturais e faça visitas.

Crie um mural ou caixa de sugestões para que os funcionários digam o que gostariam de conhecer e tente colocar pelo menos algumas ideias em prática todo ano.

A dificuldade financeira pode ser impedimento para o crescimento cultural da equipe escolar, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet para expandir conhecimentos: como alternativa, pode-se realizar visitas a museus virtuais, pesquisar sobre obras de artes, artistas renomados e movimentos culturais que marcaram a sociedade.

### 5.1.12. Princípios Para Avaliação

A concepção de avaliação para a disciplina de Arte proposta nesse currículo é diagnóstica e processual. É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar tanto os alunos e o professor; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica, incluindo formas de avaliação da aprendizagem, do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como a autoavaliação dos alunos. A avaliação numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica deve pautar-se no processo construído pelo estudante e não somente no produto verificado.

De acordo com a LDB (n. 9.394/96, art. 24, inciso V), a avaliação é “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. De fato, a avaliação requer parâmetros para o redimensionamento das práticas pedagógicas, pois o professor participa do processo e compartilha a produção do estudante. A avaliação permite que avance do senso comum, dos gostos pessoais, de modo que se desvincule de uma prática pedagógica pragmatista, caracterizada pela produção de resultados e a valorização somente do espontaneísmo. Ao centrar-se no conhecimento, a avaliação gera critérios que transcendem os limites do gosto e das afinidades pessoais, direcionando de maneira sistematizada o trabalho pedagógico. Já que comumente, observa-se, é privilegiada a avaliação do estudante – e esse enfoque apenas no estudante acaba por não propiciar momentos de avaliação do educador, frente a suas mediações e intervenções.

Assim, a avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o estudante. Ao ser processual e não estabelecer parâmetros comparativos entre os estudantes, discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção, de modo que leva em conta a sistematização dos conhecimentos para a compreensão mais efetiva da realidade.

O método de avaliação proposto nesse currículo inclui observação e registro do processo de aprendizagem, com os avanços e dificuldades percebidos na apropriação do conhecimento pelos estudantes. Considerando a perspectiva ***diagnóstica e processual,***a avaliação representa, ainda, o momento de chegada de uma ação realizada. O professor deve avaliar como o estudantesoluciona os problemas apresentados e como ele se relaciona com os colegas nas discussões em grupo. As propostas podem ser socializadas em classe, com oportunidades para o estudanteapresentar, refletir e discutir sua produção e a dos colegas.

Em Arte, há maior aprofundamento dessa avaliação, levando-se em conta questões sensoriais, afetivas e emocionais, além de outros critérios comuns às demais disciplinas, entendendo que a Arte não cria resposta imediata, mas deve impactar internamente o estudante. O foco não está, então, no produto final, mas, sim, no processo de criação (mobilização psíquica).

É importante ter em vista que os estudantesapresentam uma vivência e um repertório cultural próprio, constituído em outros espaços sociais além da escola, como família, grupos, associações, religião e outros. De acordo com Luckesi (2010, p. 33), a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma "tomada de decisão”. Contudo, tal juízo de valor deve levar em conta o repertório individual do estudantee valorizá-lo pela construção elaborada a partir de sua bagagem e de suas percepções. Além disso, existe um percurso escolar diferenciado de conhecimentos artísticos relativos à Música, às Artes Visuais, ao Teatro e à Dança.

O professor deve fazer um levantamento das formas artísticas que os estudantes já conhecem e de suas respectivas habilidades, como tocar um instrumento musical, dançar, desenhar ou representar. Durante o ano letivo, as tendências e habilidades dos estudantes para uma ou mais áreas da arte também devem ser detectadas e reconhecidas pelo professor.

Esse diagnóstico é a base para planejar futuras aulas, pois, ainda que estejam definidos os conteúdos a serem desenvolvidos, a forma e a profundidade de sua abordagem dependem do conhecimento que os alunos trazem consigo, bem como, com sua relação com o que vai ser apresentado. Essa é outra dimensão da avaliação, a zona de desenvolvimento proximal, conceito elaborado por Lev Semenovich Vigotski, que trabalha a questão da apropriação do conhecimento. Vigotski argumenta que a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro colega, é denominado de *zona de desenvolvimento proximal*. Portanto, o conhecimento que o aluno acumula deve ser socializado entre os colegas e, ao mesmo tempo, constitui-se como referência para o professor propor abordagens diferenciadas.

A fim de se obter uma avaliação efetiva, individual e do grupo, são necessários vários instrumentos de verificação tais como:

• trabalhos artísticos individuais e em grupo;

• pesquisas bibliográficas e de campo;

• debates em forma de seminários e simpósios;

• atividades através de mídias digitais;

• registros em forma de relatórios, gráficos, portfólio, audiovisual e outros.

Por meio desses instrumentos, o professor obterá o diagnóstico necessário para o planejamento e o acompanhamento da aprendizagem durante o ano letivo, visando às seguintes expectativas de aprendizagem:

• a compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;

• a produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;

• a apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas a produção, divulgação e consumo;

- o desenvolvimento sensorial;

- experiência estética resultante da relação com a Arte.

É importante salientar também que a Arte propicia o desenvolvimento cognitivo consolidando a formação dos sentidos humanos e o desenvolvimento estético, ampliando a visão de mundo, a criticidade, a fruição e a expressão poética.

### 5.1.13. Considerações Finais Para A Implementação Do Componente Curricular De Arte

Nas últimas décadas a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. Percebemos, porém, que os conhecimentos que a maioria dos educadores possui sobre a teoria ainda são insuficientes para uma implementação efetiva.

Para que essa teoria seja aplicada é imprescindível continuar um aprofundamento teórico nos processos formativos oferecidos pela SEDUC (cursos, capacitações, eventos educacionais e outros) e dentro das instituições de ensino nos momentos de HTPC's para possibilitar a ampliação da compreensão dessa teoria e a aplicabilidade na proposta pedagógica na rede de ensino de nosso município.

Buscamos, com esse currículo, oportunizar aos docentes uma breve reflexão sobre a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, apontando onde está fundamentada e qual sua filosofia de ensino. Evidenciamos as bases epistemológicas que são o Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx e Engels, caracterizado pelo pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade e a teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que entende o homem como um ser histórico, formado através das relações do mundo social. Por meio dessas correntes, se funda a Pedagogia Histórico-Crítica, materializando-se através dos estudos de Saviani (2018), entre outros pesquisadores.

Ao elaborar a proposta do componente curricular Arte, algumas preocupações se evidenciaram em nossas discussões, entre elas a necessidade de formações contínuas sobre o componente curricular de Arte, explorando as quatro linguagens (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), a importância de especialistas para a realização dessas formações e a revisão contínua desses conteúdos abordados, possibilitando reflexões, alterações e acréscimos de acordo com a intencionalidade de cada unidade escolar.

Diante dessas necessidades, elaboramos um currículo de Arte flexível, organizado nos cinco anos escolares do Ensino fundamental, contemplando as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Optamos pela integração dos conteúdos de modo a ensinar/aprender para obter significados/compreensão das diferentes expressões artísticas. Nesse sentido,

foram eleitos eixos norteadores e, a partir deles, foram apontados objetivos e conteúdos específicos a serem explorados em cada um dos cinco anos de ciclo de ensino. As relações entre os eixos possibilitam diferentes percursos formativos do docente, cabendo um planejamento intencional de estratégias e ampliação das diversas linguagens artísticas.

Essas estratégias metodológicas e os conteúdos explorados devem ser objeto de estudo constante do professor, daí a necessidade de momentos com debates, reflexões, planejamento,oferecidos e norteados por esta SEDUC por meio de processos de formações (cursos, congressos e oficinas) e, consequentemente, repassados nos momentos de HTPC. Que a rede de ensino possa ampliar seus conhecimentos com a co-participação de especialistas que venham contribuir para a execução efetiva dosconhecimentos historicamente acumulados, tão explorados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: In: PUCCI, B.; ZUIN, A.; LASTÓRIA, L. A. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2010.

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. In. COHN, G. (org.).**Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vygotsky e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31 2014.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841.

CASTILHO, A. L. S.; FERNANDES, V. L. P. **Questão estética no ensino de artes no ensino fundamental**. 2014. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/181378970/QUESTAO-ESTETICA-NO-ENSINO-DE-ARTES-NO-ENSINO. Acesso em: 21 jun. 2019.

DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, n. 30, p. 25-39, dez., 1999.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria Cultural e educação em "tempos pós-modernos".** Campinas: Papirus, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, L.M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** Contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.**Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MOURA, M.O. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília: Liber Livro, 2016.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, maio 2001.Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 28 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. de J.; COSTA, R. da. Indústria Cultural, tecnologia midiática e educação: desafios à formação crítica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 476-493, abr. 2020. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/2247. Acesso em: 02 ago. 2020.

OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade, In. OLIVEIRA, N. Zuin, A. A. S.; Pucci, B. (Orgs); **Teoria Crítica Estética e Educação.**Campinas: Autores Associados, 2001. p. 43-60.

SACCOMANNI, M.C.S. ;D'INCAO, L.B.; ASSUMPÇÃO, M.C. O papel da Arte na Educação escolar na formação e necessidade superiores à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p.178-188, jun.2015.
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
SAVIANI, D . Educação escolar, currículo e sociedade:o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. de. **Tendências e concepções do ensino de Arte na educação escolar brasileira:** um estudo a partir da trajetória histórica de Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SUANNO, M. V. R. **Formação cultural de professores:** conhecimento e sentipensar. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9654 – 9667.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007

VAZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx.**Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WALLAS, G. Human nature in politics. London: Constable Books, 1920. _____. **Art of thought**. London: Jonathan Cape, 1926.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## CIÊNCIAS

# GT V – CIÊNCIAS



**Lane G. de O. Pimenta**



**Paulo Cesar Raboni**



**Sônia Regina de S. Molina Venturim**



**Débora Cilla P. Moreira**



**Marcela Coladello Ferro**



**Adriana Agostinho Munhoz**



**Angélica Aparecida Spigaroli Esgrinholi**



**Jéssika Naiara da S. Orlandi**



**Rosa Marina Somensi**

## 5.2. CIÊNCIAS

Adriana Agostinho Munhoz
Angélica Aparecida Spigaroli Esgrinholi
Débora Cilla Pagung Moreira
Jéssika Naiara da Silva Orlandi
Lane Gouvea de Oliveira Pimenta
Marcela Coladello Ferro
Paulo Cesar de Almeida Raboni
Rosa Marina Somensi
Sônia Regina de Souza Molina Venturim[188]

[188]Especialista: Prof. Dr. Paulo Cesar de Almeida Raboni
Coordenação: Lane Gouvea de Oliveira Pimenta – Supervisora de Ensino
Profa. Adriana Agostinho Munhoz – Orientadora Pedagógica
Profa. Angélica Aparecida Spigaroli Esgrinholi – Professora Articuladora
Profa. Débora Cilla Pagung Moreira – Professora do Ensino Fundamental I
Profa. Me. Jéssika Naiara da Silva Orlandi – Professora do Ensino Fundamental I
Profa. Me. Marcela Coladello Ferro – Professora do Ensino Fundamental I
Profa. Rosa Marina Somensi – Professora do Ensino Fundamental I
Profa. Me. Sônia Regina de Souza Molina Venturim – Professora do Ensino Fundamental I

### 5.2.1. Concepção E Objeto Das Ciências Da Natureza

> *Antes de qualquer coisa, a ciência **desconfia** da veracidade de nossas certezas, de nossa adesão imediata às coisas, da ausência de crítica e da falta de curiosidade. Marilena Chauí (2000, p.136-137)*

As convicções que construímos a partir de nossas experiências, por meio dos sentidos e percebidas apenas de imediato, sustentam verdades normalmente consideradas irrefutáveis e evidentes. “O Sol se move em torno da Terra, que permanece imóvel. Quem duvidará disso, se diariamente vemos o Sol nascer, percorrer o céu e se pôr?”. (CHAUÍ, 2000, p.314) Certezas como essas, como nos diz a autora, formam nossa vida e o senso comum de nossa sociedade.

Logo, o ser humano, em seu entendimento de mundo, apoiado em suas necessidades e percepções, constrói um conhecimento espontâneo, diretamente ligado à experiência cotidiana. No entanto, as atividades humanas não se reduzem à luta pela sobrevivência. O primado do mundo da cultura (o mundo construído pelo ser humano) sobre o mundo da natureza, como explica Saviani (2011), tem como consequência a produção do saber sistematizado, elaborado, que inclui o conhecimento científico, passando assim a predominar sobre o saber espontâneo, pois o imediato não é o suficiente para sustentar as verdades por ele estabelecidas. Nossas relações com os objetos de conhecimento, sejam eles naturais ou construídos historicamente, são sempre mediadas pela cultura. Nesse sentido, uma explicação dada pela ciência sempre vai além das explicações de senso comum.

> Por isso, ali onde vemos coisas, fatos e acontecimentos, a atitude científica vê **problemas** e **obstáculos**, aparências que precisam ser explicadas e, em certos casos, afastadas.Sob quase todos os aspectos, podemos dizer que o conhecimento científico se opõe ponto por ponto às características do senso comum. (CHAUÍ, 2000, p.317)

A curiosidade humana associada às necessidades impostas pela transformação do mundo formam o ponto de partida para a investigação científica que, em linhas gerais, busca conhecer, decifrar e solucionar os problemas ligados aos fenômenos da natureza. Desse modo, por exemplo, no campo da Astronomia, foi possível mostrar que, apesar das aparências, não é o Sol quem gira em torno da Terra, mas sim o contrário. Muitos outros exemplos poderiam ser dados evidenciando que a ciência oferece os modelos mais verossímeis e completos da realidade.

Todavia, no esforço de conhecer o real, apreende-se o movimento histórico e suas multideterminações. A humanidadeproduz, incessantemente, transformações das quais emergem novas necessidades, novas formas de organização e novos sistemas de regulação social, ressignificando o trabalho em suas diferentes formas e que se expressam concretamente na relação entre o ser humano e a natureza.É importante compreender essa relação como uma atividade vital humana que, ao transformar a natureza, constrói a si mesmo, um ser social, ontológico e histórico, num processo intencional de pensar a realidade e agir sobre ela, do qual resulta a produção do conhecimento científico.

Dessa forma, a ciência e a tecnologia se desenvolvem em conexão com os modos de vida das diversas sociedades humanas que se organizaram ao longo da história, em suas continuidades e descontinuidades. Como afirma Pérez (2002), evidencia-se que o dinamismo da ciência está presente em um longo caminhar, enquanto uma conquista humana.

Não há como se perder de vista que a escola deverá sempre ser um espaço voltado para a humanização, considerando as relações, um lugar desenvolvedor de uma educação para a construção de todas as dimensões da criança, pois temos, para além de um aluno, um ser humano, com suas vivências e histórias.

Assim, entende-se a ciência, em sua totalidade, como um conjunto de práticas, crenças, instrumentos, linguagens, isto é, elementos da cultura que foram construídos historicamente pela humanidade na tentativa de compreender e transformar o meio. Um conjunto de ações sobre a natureza foi essencial para a sobrevivência humana, e é hoje o que se entende por conhecimento científico, um estágio dessa organização da compreensão dos fenômenos naturais.

Desse modo, por ser uma construção histórica, o conhecimento científico não possui neutralidade e não é definitivo. As explicações e as formas de analisar ou resolver problemas podem ser substituídas com o passar do tempo, atendendo às novas demandas e ao uso que se pretende fazer desse conhecimento.

Conflitos de interesse e contradições fazem parte da vida em sociedade, e, dependendo de como é utilizada, a ciência pode ser um instrumento ideológico e de dominação visando apenas à resolução de problemas (a técnica pela técnica) e a manutenção das relações de poder, ou pode se tornar um modo de permitir o desenvolvimento das potencialidades, gerando agentes de transformação, uma vez

que instrumentaliza o sujeito e, consequentemente, suas relações entre o ambiente e a sociedade.

Nesse sentido, o documento ora apresentado coloca a ciência no patamar das transformações sociais e do desenvolvimento humano. Considera-se, portanto, a ciência mais do que um instrumento a serviço da humanidade. É, a princípio, um elemento constitutivo do ser humano historicamente construído, a partir de uma natureza específica: o universo simbólico. Do ponto de vista da teoria do desenvolvimento adotada nesse currículo, a ciência, assim como toda a cultura, é internalizada no modo de operar do sujeito ao mediar a sua relação com os objetos. Entre a realidade concreta e a maneira de percebê-la, existem os elementos da cultura, entre eles, a ciência. Além de orientar a ação dos sujeitos, a ciência incorporada pelo sujeito torna sua consciência mais elaborada.

As concepções de ciência e de desenvolvimento humano presentes nesse currículo estão alinhadas com o caráter histórico dessa construção, na qual a ciência busca superar os conhecimentos de senso comum estritamente vinculados à realidade imediata. Assim, toda discussão científica parte da ideia de que o aparente não basta e, “se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.”.(BACHELARD, 1996, p. 14)

Tendo claro que a finalidade da ciência é a compreensão racional do mundo, é aqui que se circunscreve sua dinâmica e construção, como um objeto educativo. Vê-se assim, no ensino, a possibilidade de apropriação dos conhecimentos que resistiram ao tempo, que são fundamentais, elaborados e sistematizados, considerando que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.8).

Um dos aspectos centrais dessa proposta é a incorporação do conhecimento científico como parâmetro para a vida, de conduta, de percepção e ação/transformação da realidade. Nesse contexto, apoiados em Martins (2016), destacamos “o papel do ensino de conceitos científicos na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização do ensino tendo em vista uma educação escolar deveras desenvolvente”.

Nos processos de ensino e de aprendizagem das Ciências da Natureza é imprescindível desmistificar a ciência, de forma a mostrar sua presença no diaadia

dos alunos, tanto nas coisas simples quanto nas mais complexas, revelando-a como uma construção humana e como forma de ver e ser no mundo. Para isso, é necessário que durante a aprendizagem os alunos tenham acesso tanto aos conteúdos e objetos da ciência quanto ao seu modo de produção. Nesse sentido, “importa que os alunos possam tomar consciência da construção dinâmica do conhecimento, das suas limitações, da constante luta em busca da verdade não de certezas, mas de um melhor e mais útil conhecimento”. (PRAIA, CACHAPUZ, PÉREZ, 2002 p.130)Deve-se garantir, no ensino, uma abordagem na qual esteja explícito que o conhecimento é resultado de práticas sociais de pessoas tão reais como cada um de nós, motivando assim os alunos para a apropriação do conhecimento científico, mostrando, além disso, que, como em qualquer outra prática social, fazem parte do campo científico o conflito e a dúvida, os dilemas e as incertezas.

Sob o enfoque histórico-crítico, interessa que seja buscada permanentemente a democratização da ciência, com um sentido duplo: primeiramente tornando-a acessível a todos, sem distinção de classe social, gênero, etnia, crença religiosa, lugar geográfico, entre outras. No nosso caso, importa que as meninas tenham maior incentivo para as práticas científicas, rompendo a ideia absurda de que a ciência é atividade exclusivamente masculina. Em segundo lugar, a democratização da ciência requer que as pessoas, todas elas, participem cientificamente informadas das decisões coletivas que trazem consequências locais, regionais, nacionais e planetárias, tomando a ciência não como verdade absoluta a ser obedecida, mas como uma forma coerente, concisa e racional de dar respostas às necessidades que se apresentam.

Digno de consideração, da importância dessa ideia constitutiva da ciência na vida das pessoas, ao constatar, a exemplo, que o Brasil, em março de 2019, perdeu a certificação de país livre do sarampo, uma ameaça real e um retrocesso, que traz à memória o episódio da Revolta da Vacina de 1904 na cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, atitudes controversas, retrógradas e arraigadas no senso comum, com respeito à ciência, comprometem a sua valorização na contribuição para um desenvolvimento contínuo para a possibilidade de uma vida melhor.

Para que haja coerência entre o ensino de Ciências da Natureza aqui proposto e os pilares da pedagogia histórico-crítica que sustentam toda a reforma curricular, defende-se a adoção e a aproximação de alguns dos principais enfoques para o

ensino de ciências produzidos nas últimas décadas, a saber, o “Ensino de Ciências por Investigação/Sequências de Ensino Investigativas – SEI” (CARVALHO, 2011) e “Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA” (AULER, 2002; SASSERON, 2009). Para que se tenha já uma ideia sobre o que é proposto, o ensino ocorrerá a partir da investigação crescente do seu próprio ambiente e dos elementos da sua vivência, feita pelos alunos, exercitando formas próprias de a ciência produzir conhecimento, integrando esses elementos da ciência aos da tecnologia, com impactos sociais e ambientais que possam ser experimentados por cada um dos participantes. Espera-se, com o ensino assim organizado, a superação dos conhecimentos de senso comum em direção à construção de uma visão científica da realidade.

> [...] todo o contexto social do estudante é determinante para relacionar a sua vida com os conteúdos de ciências e a formação de conceitos científicos que façam sentido para ele. A teoria histórico-cultural defende a concepção do indivíduo participativo e atuante, onde os conteúdos, ao serem disponibilizados ao estudante, sejam usados por ele de maneira independente. (LOBO, 2018, p.28)

No ensino por investigação aqui preconizado, o ponto de partida de todo o processo de ensino e de aprendizagem é a problematização de elementos e de situações da realidade. A problematização como fase inicial do ensino investigativo requer do professor um novo posicionamento, não mais de fonte de respostas para as perguntas dos estudantes, mas o de um adulto experiente e orientador das buscas empreendidas por esses estudantes, inserindo-os em uma nova cultura, a cultura científica. Junto com seus alunos, o professor proporá novas perguntas sobre os objetos em estudo, levando-os a considerar outros pontos de vista, outras relações e sentidos para tudo o que nos cerca.

Isto significa que,durante a construção desse conhecimento, o aluno deverá ser provocado de forma a despertar sua curiosidade sobre o tema a ser estudado. Em seguida, irá estabelecer relações entre objeto e sujeito e, por fim, elaborar e explicitar o conhecimento. Esse processo de construção pode ser resumido no movimento de síncrese-análise-síntese.

As respostas prontas podem muitas vezes conduzir ao imobilismo e à aceitação da ciência como resposta inquestionável. O que queremos é o oposto disso. Queremos que, durante a aprendizagem da ciência, os alunos, de maneira crescente, façam mais e mais perguntas sobre a realidade, problematizando-a, e que, na busca

de respostas para essas perguntas, incorporem conhecimentos e formas de a ciência ser construída como elementos integrantes de sua personalidade, sendo esta uma construção social. Isso caracterizará o que comumente se chama *mudança epistemológica*. Agindo dessa forma, o professor assume uma tarefa diferente da usual, colocando-se

> [...]entre os saberes dos alunos e o conhecimento reconhecido, saberes que de salto em salto qualitativo– em confronto com os conhecimentos dos outros alunos – permite ajudar a construir um saber novo. Trata-se de mudança de conceitos, de competências e atitudes e não de simples aquisição de conceitos. (PRAIA, CACHAPUZ, PÉREZ, 2002, p. 136)

Na perspectiva aqui defendida, interessa um ensino de ciências que supere a sua configuração atual: empirista/indutiva e conteudista. Esse formato hoje existente e predominante nas escolas muito facilmente leva as crianças a formarem da ciência uma imagem distorcida, como se ela não passasse de um conjunto de informações sobre as coisas e acontecimentos, informações essas verdadeiras e inquestionáveis, “a imagem de ciência como retórica de conclusões” (PRAIA, CACHAPUZ, PÉREZ, 2002, p. 134).

Esse modelo tradicional do ensino de ciências, centrado na memorização de extensas listas de conteúdos, dificilmente encontra correspondência com elementos da realidade da criança. Além disso, por serem fragmentados e desligados de seus problemas originais ou de problemas atuais que possam lhes dar sustentação, são epistemologicamente vazios. Por todas essas características, o ensino tradicional não incentiva o aluno a questionar a realidade e a validade do que é ensinado (LOBO, 2018).

Pelo contrário, o ensino deve estimular o aluno a fazer perguntas, a questionar a validade de qualquer explicação, inclusive a científica. *Como?* e *Por quê?* são as expressões mais presentes na ciência em seu desenvolvimento histórico. A inquietação de cientistas diante de dificuldades enfrentadas em cada época – como, por exemplo, a da necessidade de fontes alternativas de energia que contribuiu para a Revolução Industrial, ou a de curas de doenças como a febre espanhola que atingiu a Europa no início do século XX – tem semelhanças com a busca empreendida agora, em 2020, por remédios e vacinas para a Covid-19,ao fazerem essas mesmas perguntas (Como? Por quê?) que moveram a ciência e, com ela, o mundo.

Ao invés de apenas reproduzir dados ou fatos, por exemplo, a de que “a fotossíntese é um processo realizado pelas plantas para a produção de energia”, queremos que os alunos integrem esses mesmos dados e fatos em uma rede de conceitos, proporcionando novos significados para as palavras que, acima de tudo, permitam novas formas de compreensão e de ação no mundo. Isso leva inevitavelmente à compreensão de que tudo pode ser questionado. O conhecimento científico, da mesma forma, só é científico por ser colocado permanentemente sob questionamento, caso contrário se transformaria em um dogma, uma verdade inquestionável.

Portanto, espera-se que a primeira atitude das crianças diante de uma afirmação seja a de duvidar, a de perguntar “por quê”. Assim, ao incorporar essa ideia de que tudo pode ser questionado, tem-se em desenvolvimento uma prática epistêmica fundamental: a dúvida científica, que, por meio da prática pedagógica, possibilitará que a ciência, cada vez mais, faça parte da vida dos estudantes. Entretanto, todo esse questionamento faz parte de uma construção. Dessa forma, poderá haver a negação e uma ressignificação desse novo conceito trazido pelo aluno. Esta refutação de hipóteses deverá acontecer sempre na presença e com o emprego dos conceitos científicos, de maneira que o educando consiga visualizar o conceito em sua vinculação direta com o conteúdo abordado.

Diante disso, retoma-se ainda outra questão de caráter determinante para a prática pedagógica proposta: por que ensinar ciências? Ao observar o ensino atual nota-se, nos primeiros anos do ensino fundamental, que a disciplina Ciências da Natureza está inserida no currículo, no entanto, tornou-se periférica. Diante de tal realidade, defendemos que, dada a importância histórica da ciência na construção do mundo como o conhecemos e a importância da estrutura do conhecimento científico na construção do pensamento da criança em idade escolar, é necessário garantir qualidade e quantidade nas aulas de Ciências da Natureza, muito acima do tempo e da relevância normalmente dados ao ensino que predomina nas escolas.

Trata-se, aqui, de discutir o resgate da verdadeira função da escola, o de promover o saber sistematizado, visto que atualmente a escola oscila como um pêndulo entre dois extremos igualmente prejudiciais ao desenvolvimento do pensamento: ou não escapa da superficialidade do senso comum ou ensina palavras

e fatos do universo da ciência, porém desprovidos de sentido e de utilidade para as crianças.

Em outras palavras, o ensino de ciências deve estimular o aluno a se sentir capaz de construir e de compreender a ciência, de identificar a presença e as influências desse conhecimento na sociedade, compreender e interpretar o mundo em suas várias esferas, bem como de transformá-lo fundamentando-se nos aportes teóricos e processuais da ciência.

Desse modo, o componente curricular de Ciências da Natureza tem o desafio de abordar dentro do Ensino Fundamental os fenômenos da natureza que são estudados em diversas áreas do conhecimento, como a Biologia, a Química, a Física, as Geociências, a Astronomia, a Meteorologia e a Saúde.

Para tanto, o professor deve possibilitar aos alunos ações didáticas com investigações de problemas, bem como as estratégias que cada atividade requer. Documentos oficiais deixam claro o sentido da investigação. Na BNCC por exemplo, pode-se ler:

> Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório. Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções. Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. (BNCC, 2018, p. 320)

Na leitura deste documento, espera-se que fique claro o movimento que professoras, professores e alunos farão para que a ciência adquira esse grau de importância e de presença na vida das crianças, desmistificando-a. Com o auxílio do professor, todos os alunos, não necessariamente da mesma forma ou no mesmo ritmo, passarão a integrar o conhecimento científico historicamente construído em suas formas preexistentes de pensar sobre a realidade, substituindo-as quando sentirem essa necessidade.

É nessa perspectiva de integração, de ampliação do diálogo, de apropriação das principais características da área de Ciências da Natureza, já a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que passamos a apresentar os eixos constitutivos desta proposta.

### 5.2.2. Eixos Fundamentais Dos Conteúdos Da Disciplina De Ciências Da Natureza

Compreendida a prática educativa na perspectiva histórico-crítica e considerando “o currículo como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2011), podemos avançar ao apresentar um percurso escolar, sob uma outra lógica, que se constitui no quadro sócio-histórico atual e que impõe novos desafios para o Ensino de Ciências da Natureza no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A partir de um movimento analítico, na lógica da totalidade de um percurso de escolarização que envolve elementos do próprio método de apreensão da realidade, no sentido do conflito originado pela contradição entre princípios teóricos e/ou fenômenos empíricos, questionamos:*que conhecimentos levam os nossos alunos a ampliarem a sua explicação/compreensão sobre as realidadesmaterial e social concretas?*Do ponto de vista das explicações e das sínteses sobre os fenômenos*, quais são as questões nucleares para a compreensão das Ciências da Natureza?* Ou ainda, *que arranjo curricular possibilita os sucessivos graus de aproximação com relação à compreensão da realidade?*

Para Saviani (2011) o objeto da educação define-se em um primeiro aspecto na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e, em segundo, na “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

> Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.(SAVIANI, 2011, p.14)

É imprescindível entenderas relações e contradições que irão auxiliar no desenvolvimento do pensamento da criança, principalmentena inclusão de novos elementos culturais nos complexose na formação de uma rede conceitual.

Para tanto, o que propomos, respaldados pela Pedagogia Histórico-Crítica, são eixos estruturantes para o Ensino de Ciências da Natureza, ancorados no movimento analítico, buscando a superação de visões lineares, unilaterais,reducionistas, que

simplificam e esvaziam a escola do processo/da responsabilidade da socialização dos conhecimentos socialmente produzidos.

> O movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual, a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2011, p. 38)

Que seja fundamental selecionar e propor conteúdos humanizadores, enriquecendo as experiências das crianças na escola que, ao olhar para a realidade, sejam capazes de apreendê-la em sua complexidade.

Da mesma forma, ao tensionar as determinações e orientar-se para além do que está posto, a relação entre os Eixos aqui exposta busca a superaçãodo pensamento por quadros isolados; ao apresentar os conceitos bem articulados,que sejam incorporados pelos alunos a partir de uma prática educativa sistematizada que tem como norte a síntese. Trata-se da incorporaçãoda cultura científica como parâmetro de análise e de açãosobre a realidade.

Nessa perspectiva, de maneira dialética, este currículo organiza os conteúdos em três eixos: *Matéria e Energia*, *Vida e Meio Ambiente*, *Terra e Universo,*extraídosdaquilo que se firmou como conhecimento fundamental para estruturar o pensamento da Ciência da Natureza. Dessa forma, selecionamos como eixo articulador*Tecnologia e Sociedade*, situado na categoria fundante do ser social: o trabalho, “o que representa a humanização da realidade por meio da atividade humana” (Idem, p. 43), considerando também como fundamentais os avanços tecnológicos como mola propulsora para ações de manutenção da vida no planeta Terra. A coesão entre esses eixos e entre eles e o eixo articulador é garantida por meio do enfoque CTSA que, como mostraremos, tem como objeto todas a relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Essa objetivação é proposta com múltiplas finalidades: o aluno é permanentemente incentivado a questionar e problematizar seu entorno e, ao colocar sob investigação um fenômeno ou um objeto, um ser vivo por exemplo, é conduzido à apropriação do conhecimento elaborado que, finalmente, permite enxergar e agir sobre esse objeto ou fenômeno em um patamar mais elevado. Dos processos de questionamento e investigação é que decorre a síntese.

No Brasil, em especial nos últimos 30 anos, o enfoque CTSA ganhou força, sendo possível verificar sua presença em vários documentos oficiais e em livros didáticos de ciências. Em oposição ao ensino por memorização ou transmissão de conteúdos com finalidades propedêuticas ou de formação de cultura geral, o enfoque CTSA coloca como principal objetivo do ensino de ciências a formação da cidadania para a ação crítica na sociedade.

O enfoque CTSA propõe como ponto de partida para a construção do currículo de ciências a problematização de todos esses vínculos entre as ciências, as tecnologias e seus impactos sociais e ambientais. Enumeraremos a seguir seus principais objetivos: 1. promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais; 2. discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT); 3. adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico; 4. formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual.

São muitas as propostas de operacionalização do enfoque CTSA no Brasil. No entanto, na maior parte delas destacam-se três dimensões interdependentes que, em maior ou menor intensidade, comparecem nas publicações: a abordagem de temas de relevância social, a interdisciplinaridade e a democratização de processos de tomada de decisão em temas envolvendo Ciência-Tecnologia (AULER, 2007).

Destaca-se, por exemplo, o conceito de sustentabilidade que também emana da dinâmica dialética entre os eixos, considerando o ambiente, a saúde, a tecnologia, a geração de energia, os impactos ambientais, entre outros que possam acarretar benefícios ou prejuízos aos seres bióticos e abióticos.Assim, subentende-se que a sociedade transforma a natureza que, por sua vez, transforma o ser humano.

Os eixos também serão abordados sob a perspectiva da continuidade, em um movimento espiral de progressão das aprendizagens, diante das sucessivas aproximações, visto que no ensino fundamental inicia-se a sistematização dos dados da realidade.

Nesse sentido, os alunos, professoras eprofessores têm como ponto de partida situações-problema, a mobilizara construção de hipóteses iniciais, articuladasaos diversos tipos de conhecimento. Por exemplo, para favorecer a compreensão da vida do ser humano, pode-se abordar o aspecto da saúde do corpo, abrangendo a

importância de uma alimentação adequada, o consumo de alimentos industrializados, os impactos ambientais da produção e o descarte dos resíduos gerados, o saneamento básico, as transformações da matéria presentes na produção de alimentos e na reciclagem.

Dessa forma, os eixos (Terra e Universo, Matéria e Energia, Vida e Meio Ambiente, bem como o eixo articulador Tecnologia e Sociedade) constituem perspectivas especialmente ricas para a compreensão da realidade.

#### 5.2.2.1. Matéria e energia

Ao abordar esse eixo é preciso considerar como ponto de partida os conhecimentos que as crianças possuem a respeito do tema, suas concepções prévias ao questionar “do que são feitas as coisas e como elas funcionam”. Todos os elementos materiais do cotidiano mais imediato da criança se apresentam com conteúdo, forma e ocupando lugar no espaço. São, em sua maioria, visíveis, táteis, alguns possuem odores e gostos ou emitem sons, ou seja, podem ser percebidos facilmente pelos nossos cinco sentidos.

Com relação à energia a percepção não é tão direta, envolve uma compreensão mais abstrata pois o que vemos são os seus usos, suas formas de obtenção, classificação, mas não as formas de energia em si. A matéria pode passar por transformações, mas é necessária a presença da energia para que estas ocorram. Da mesma forma, não é imediata a percepção de que a energia não pode ser criada e nem destruída, apenas transformada. Por exemplo, a energia química da gasolina é transformada em energia mecânica**,** que faz o carro andar. A energia química dentro dos alimentos é transformada no nosso organismo em energia que gera o trabalho que nosso corpo realiza nas atividades diárias e também o calor que aquece o nosso corpo. O que vemos são os efeitos das transformações da energia.

Para proporcionar a aquisição desses conhecimentos construídos ao longo da história, recomenda-se criar um ambiente em que os estudantes estejam motivados a participar, observar, comparar, experimentar, enfim, que incorporem outros olhares sobre a sua realidade e compreendam o mundo ao seu redor.

É indispensável considerar nessa tentativa de entender tais conhecimentos que as visões da realidade são diferentes, de acordo com o olhar de um grupo social, de diferentes povos e crenças; sendo possível olhar o mesmo objeto de todos os lados e sem que se perca a essência do seu significado. Não há uma única verdade plena que prevalece, mas uma

construção coletiva com embasamento científico que possibilita o avanço na compreensão da realidade.

No ensino por investigação aqui defendido, o ato de “dar voz e vez à criança”, para que ela possa explicitar o que pensa e o que sabe, cria maiores condições de que sejam trazidos para o contexto da aula os elementos da sua vivência que se enquadram no eixo Matéria e Energia. O que é visível para ela e que pode ser abordado nessa relação entre esses dois elementos, que constituem esse eixo, ajudam na construção de conceitos que irão visibilizar a noção das transformações de materiais, que também envolvem a transformação de energia.

A lenha que queima, uma pipa que permanece no ar, uma lâmpada acesa, um automóvel que para porque acabou o combustível são todas situações da vivência das crianças (e dos adultos) que podem ser exploradas nesse eixo. As explicações mais complexas e as sínteses mais reveladoras só serão possíveis nos anos finais do Ensino Fundamental, mas nada impede que esses eventos sejam problematizados já nos primeiros anos da escolaridade, construindo a base para a construção dos conceitos reais da criança.

#### 5.2.2.2. Vida e Meio Ambiente

O eixo Vida e Meio Ambiente propõe o estudo das interações dos seres vivos (em especial dos seres humanos) entre si, e com fatores não vivos no seu habitat natural. Essa relação entre o biótico e o abiótico também transforma o espaço, ressignificando o meio ambiente e o próprio ser humano a cada passo do processo de evolução.

A abordagem escolar dos conceitos científicos deve partir do contexto social e cultural no qual a criança está inserida. Os processos de aprendizagem e internalização de conceitos, que ocorrem através da interação social com o meio, só podem ser compreendidos se partirem da realidade, de situações próximas que a criança possa testar empiricamente. Para uma melhor compreensão desse eixo, a criança deve ter consciência de que a ciência explica o ser humano, inserido em um ambiente com outros seres vivos e não vivos.Sendo assim, é fundamental “[...] desenvolver a compreensão de que a vida é, ao mesmo tempo, o resultado de eventos que envolvem a transformação de matéria e energia e a causa que explica determinadas características do planeta Terra” (SÃO PAULO, 2017, p. 79)

Entender os processos de adaptação e manutenção dos seres vivos, por meio das necessidades e características específicas de cada organismo singular, torna-se essencial nesse eixo. Busca-se, ainda, a compreensão do que envolve o Meio Ambiente, partindo do meio em que a criança vive, e ampliando esses conceitos em busca de uma apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade.

Compreendendo e valorizando o ambiente, surge a necessidade de preservação e manutenção da biodiversidade, a noção de equilíbrio ambiental, estabelecendo uma prática social de sustentabilidade. O ser humano integra o meio ambiente, o influencia e é influenciado por ele, e consequentemente se inter-relaciona com os demais seres vivos que dele fazem parte, que o compõem, tornando-se corresponsável pelo local onde vive.

A relação com o ambiente e a forma como vivemos estão diretamente ligadas à manutenção do equilíbrio do corpo humano e dependem da integração dos diferentes sistemas que o compõem. Assim, pretende-se que

> [...] as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade dos organismos e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais [...] (BNCC, 2017, p. 327).

Dessa maneira, destaca-se a importância de discutir o que é prioritário na promoção da saúde, entendendo-a como um bem da coletividade, inclusive no âmbito das políticas públicas, da preservação ambiental e da manutenção da vida na Terra.

#### 5.2.2.3. Terra e Universo

Desde a Antiguidade, o ser humano teve curiosidade sobre o céu e seus mistérios, construindo diferentes modelos explicativos para a existência e posição dos astros (incluindo a Terra) e sobre o Cosmos. Estimulada pelos adultos, pelas informações disponíveis nos meios de comunicação (internet, animações, quadrinhos e filmes) ou agindo por conta própria, a criança também constrói ideias e fantasias diante dos mistérios que circundam esse eixo. Assim, quando chega à escola traz consigo inúmeras percepções sobre o céu e sobre a Terra em sua condição de planeta.Cabe às professoras e aos professores aproveitar e incentivar essa

curiosidade e os saberes do senso comum a favor de uma aprendizagem que favoreça a apropriação do conhecimento científico.

Propiciar a passagem das ideias presentes no imaginário das crianças, mas assentadas no senso comum, para um conhecimento cientificamente elaborado não é tão simples quanto pode parecer. É necessário o ensino deliberado de conceitos que, em sua estrutura própria de conhecimento científico, permitam a organização lógica e racional dos elementos percebidos nas dimensões espacial e temporal da criança.

Além disso, a escola pode aproveitar o potencial existente no município no que se refere à astronomia, campo onde se localizam os conhecimentos desse eixo. Falamos aqui especificamente do Planetário e do Observatório da Cidade da Criança, espaços privilegiados para esse fim, onde podem ser programadas visitas. Observações e medições mais simples também podem ser feitas na escola ou nas casas das crianças, utilizando instrumentos simples, a fim de permitir aos alunos conhecerem dados e características de corpos e estruturas do Universo e alguns instrumentos utilizados no estudo de astronomia. Segundo a BNCC de Ciências,

> 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 conhecer o mundo.(BNCC, 2017, p. 328).

O eixo Terra e Universo objetiva assegurar a compreensão do Universo e sua evolução, em relação ao nosso planeta e como ele se integra no Sistema Solar. É fundamental o entendimento da interdependência entre Sol-Lua-Terra (dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles), bem como os fenômenos a eles relacionadosea construção de conhecimentos sobre a interferênciahumana na manutenção da vida na Terra, seus efeitos e as consequências futuras (queimadas, mineração, destruição das florestas, expansão das monoculturas, uso de energia fóssil, efeito estufa, camada de ozônio, vulcões, tsunamis, terremotos, clima,previsão do tempo, entre outros fenômenos).

Para aproximar os alunos dos conhecimentos a serem apreendidos, faz-se necessário desenvolver o pensamento espacial e temporal com base em experiências

cotidianas de observação do céu e dos fenômenos naturais a ele relacionados. O aprendizado deve incluir a compreensão dos benefícios do estudo desses fenômenos para a agricultura, a conquista de novos espaços, a construção do calendário de plantio e colheita, bem como relacionar tudo isso com a manutenção da vida no planeta.

Enfim, compreender o Universo pode nos ajudar a compreender melhor o nosso planeta, compreender também nossa origem. Nessa perspectiva, discutir o cosmos é, antes de tudo, conhecer de onde vieram o tempo, o espaço e toda a matéria, e considerar suas transformações, inclusive aquelas que permitiram a ocorrência de vida no planeta Terra.

#### 5.2.2.4. Eixo articulador: Tecnologia e Sociedade

De acordo com a perspectiva adotada, pode-se considerar o eixo Tecnologia e Sociedade como articulador da disciplina Ciências da Natureza, permeando os três eixos propostos, visto que a tecnologia tem múltiplos papéis no desenvolvimento das sociedades humanas, na utilização dos recursos tecnológicos e na finalidade social da ciência.

As descobertas científicas e suas aplicações tecnológicas unem-se a outros desenvolvimentos sociais, viabilizando a melhoria da qualidade da vida humana, como na produção de vacinas ou do uso da radiação em tratamentos médicos, mas, por outro lado, há de se evidenciar seus efeitos nocivos, ao contribuir com desigualdades e com a degradação do meio ambiente.

No contexto em que vivemos, onde predominam formas de produção e de consumo altamente prejudiciais ao ambiente e que inviabilizam a vida das gerações futuras, verifica-se o emprego em larga escala de avanços tecnológicos baseados na computação, microeletrônica, engenharia genética, entre outros. Mas, em sua evolução histórica, as tecnologias são representadas por qualquer instrumento de ampliação das capacidades humanas de observar e interferir no mundo. Desde o domínio do fogo, da seleção direcionada de sementes para o plantio, da domesticação de animais, do uso da alavanca, da criação de utensílios domésticos, das inscrições nas paredes das cavernas, pode-se dizer que a humanidade já empregava algum tipo de tecnologia. Isso nos leva a um passado de dez mil anos ou mais.

No entanto, a partir do advento da ciência moderna, precisamente no século XVII, novas invenções e construções passaram a subsidiar o desenvolvimento de tecnologias. Novas formas de energia, novos materiais e formas de produção alteraram drasticamente a presença humana na Terra. Para citar apenas um exemplo, uma cidade como São Paulo utiliza hoje, por dia, mais energia do que toda a energia consumida nos modos de produção durante o período medieval.

Isso inegavelmente trouxe benefícios. A expectativa de vida no século XXI é aproximadamente o dobro do que viviam nossos antepassados da Idade Média. Será difícil renunciarmos ao conforto que as tecnologias disponibilizam no mundo moderno, mas é certo que alguma concessão às necessidades do planeta deverá ocorrer nas próximas décadas, ou toda a vida existente correrá risco de extinção.

Dos modos atuais de produção e de consumo decorrem o acúmulo de resíduos que não são reutilizados e as alterações climáticas. Tal realidade coloca em questão as relações do ser humano com a natureza baseadas nos avanços tecnológicos e, por outro lado, a necessidade de adotarmos formas sustentáveis de produção e de consumo, comumente chamados de desenvolvimento sustentável, imprescindíveis para a manutenção do meio ambiente e da vida.

Os eixos se apresentam como formas de enxergar, abrir perspectivas para olhar a realidade. Para tanto, deve-se levar em conta que, ao trabalhar o conteúdo de Ciências da Natureza, inicialmente observando o conteúdo a partir do eixo ao qual pertence, são muitas as possibilidades de estabelecimento de relações com outros eixos, em especial com Tecnologias.

Como exemplo, para a compreensão de algumas doenças respiratórias e dos tratamentos existentes, é necessário um estudo paralelo do meio ambiente (umidade relativa do ar, níveis de poluição do ar, estações do ano, variações de temperatura, queimadas, entre outros), e também do corpo humano para entender o funcionamento dos sistemas envolvidos nesses processos, especialmente o respiratório e o circulatório. O eixo fica praticamente completo quando incluímos o desenvolvimento de vacinas, medicamentos e instrumentos de medição médica (termômetros, medidores de pressão, exames laboratoriais).

Por fim, conclui-se a premência do estudo científico e tecnológico das Ciências da Natureza de forma crítica, buscando o desenvolvimento pleno da área estudada, por meio de um diálogo permanente sobre a natureza e seus desdobramentos.

#### 5.2.2.5 Novas combinações entre os eixos

Os eixos temáticos acima servem como uma direção para as professoras eos professores poderem planejar, estudar e organizar suas aulas e seus conteúdos. A seleção dos eixos temáticos foi feita a partir de uma junção de temas que se relacionam. Entretanto, há a possibilidade de novas relações de conteúdos e temas, criando, assim, novas combinações.

O currículo em questão busca apresentar sugestões e opções de trabalho para o professor na área de Ciências da Natureza, no entanto, também tem como intenção ampliar as possibilidades e proporcionar às professoras e aos professores um diálogo aberto, em que possam estabelecer novas relações e utilizar de seus conhecimentos e práticas já dominadas.

Nessa perspectiva, o professor deve se sentir agente do processo, podendo fazer novas relações e abrir novas possibilidades. Como exemplo, partindo da problematização de objetos ou fenômenos da vivência dos alunos – tais como a existência de formigueiros, a respiração necessária à sobrevivência, a circulação da água –, o professor pode propor a união dos temas “Vida” e “Universo” ao expandir a visão dos alunos sobre essas ocorrências com questões do tipo: “será que existe vida em outros planetas? Há algum outro planeta com condições próximas ao nosso, que possa habitar vida?”. Este é apenas um dos exemplos daquilo que poderia ser obtido pela junção proposta no eixo “Vida” e“Universo”.

Espera-se que, após a leitura deste documento, professoras e professores sintam-se amparados para trabalhar os conteúdos da disciplina de Ciências da Natureza a partir dos eixos temáticos, mas que também se sintam seguros e capazes para estabelecerem novas relações entre temas e assuntos, abrindo novas possibilidades para se trabalhar com os alunos, além dessas aqui apresentadas.

### 5.2.3. Objetivos A Serem Alcançados Na Disciplina De Ciências Da Natureza

Nos anos iniciais da escolaridade, as crianças tomam contato com a cultura elaborada, ensinada sistematicamente e com objetivos claros, estabelecidos na legislação e nos currículos locais. Trata-se, portanto, da entrada em um processo de aprendizagem e de inserção na cultura elaborada que, dependendo das escolhas e oportunidades que tiverem, pode durar a vida toda.

Nesse processo, as crianças deverão paulatinamente atingir graus mais elevados de domínio e de compreensão em três dimensões:

-dos conceitos científicos;

-dos resultados e impactos da aplicação da ciência na atualidade;

-da forma como os conhecimentos científicos são produzidos.

A primeira dimensão, a dos conceitos, é a que historicamente esteve presente entre os objetivos do ensino nessa área do conhecimento. É a partir do domínio dos conceitos científicos que a criança começa a tornar o mundo inteligível, percebendo nele a presença de relações de causalidade e de dependência e, a partir disso, controlar algumas situações e fazer previsões sobre fenômenos naturais.

Nenhuma outra época da história foi tão marcada pelo uso da ciência e das tecnologias dela derivadas como a atual. Tenhamos consciência ou não, a ciência está presente em praticamente todos os aspectos da vida moderna, na alimentação e no vestuário, nos transportes e na comunicação, no entretenimento e na saúde. A ciência está também presente como referente de outras áreas, como as da literatura e do cinema, dos HQs e dos jogos eletrônicos. A compreensão dessa presença e dos seus impactos é condição indispensável para a superação da alienação e para a humanização da mulher e do homem pelo domínio e pela inserção na cultura, da qual a ciência é parte integrante.

Apesar de cruciais, essas duas dimensões não são suficientes para a formação que consideramos necessária e possível. Ligada a elas de forma orgânica, deve também fazer parte da aprendizagem das crianças na escola a compreensão dos processos pelos quais a ciência é produzida.

Como nas outras duas dimensões, essa inserção ocorre progressivamente, começando já nos primeiros anos e podendo durar toda a vida. Conceitos científicos, percepção da presença da ciência e conhecimento da forma como a ciência é produzida são dimensões que se relacionam de forma orgânica, porque não é possível estabelecer ordem de prioridade entre as três e o avanço em uma delas depende de igual avanço nas outras duas. Por exemplo, se aprendemos uma definição de um conceito científico como o de evolução ou o de energia, mas não temos sequer uma ideia vaga sobre onde e como esses conceitos fazem referência às coisas comuns da vida, então o aprendizado foi falho e inútil. De forma idêntica, se os alunos aprendem

um conceito e algumas aplicações, mas não têm a menor ideia de como o conceito foi construído historicamente, serão muito reduzidas as chances de esse aluno desenvolver autonomia de pensamento, segurança e autoconfiança para se considerar capaz de produzir explicações científicas.

Atualmente, no campo da didática das ciências, essa última necessidade recebe o nome de *práticas epistêmicas* que, de forma muito resumida, significa que a criança pode e deve aprender como as ideias da ciência são produzidas, construindo suas próprias explicações para os fenômenos, a partir de formas específicas de o professor planejar e conduzir suas aulas.

Essas três dimensões dão ao mesmo tempo profundidade e extensão para os conhecimentos produzidos e aprendidos na escola. Lembrando sempre que se trata de um processo longo, mas que já pode e deve ser iniciado nos primeiros anos da vida escolar.Podem ser sintetizadas no conceito de *alfabetização científica*, que nessa proposta de currículo de ciências ocupa o lugar de objetivo central.

Uma definição aproximada do que é a AC (Alfabetização Científica) pode ser dada a partir dos objetivos da educação científica. Para a maioria dos especialistas nessa área, uma pessoa é considerada alfabetizada cientificamente quando: 1. se apropria do conhecimento das relações entre Ciência e Sociedade; 2. reconhece os aspectos éticos que devem balizar a prática científica; 3. entende as formas específicas do fazer científico; 4. sabe diferenciar Ciência e Tecnologia; 5. domina os conceitos básicos das ciências; e 6.reconhece e compreende as relações entre as ciências naturais e as outras ciências.

Essas características da AC serão desenvolvidas ao longo dos anos da educação básica, mas já podem ter início a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental e talvez até na Educação Infantil.

No Brasil, a proposição da alfabetização científica como um dos principais objetivos do ensino nessa área implica a formação dos alunos para que eles sejam capazes de avaliar temas e situações relacionados às ciências, a partir dos conceitos científicos e das formas de a ciência ser produzida.Segundo Sasseron (2015),

> Pode-se afirmar que a Alfabetização Científica revela-se como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam a tomada de decisões e o posicionamento (...) Sob essa perspectiva, a Alfabetização Científica é vista como processo e, por isso, como contínua. Ela não se encerra no tempo e não se encerra em si mesma: assim como a própria ciência, a Alfabetização Científica deve estar sempre em construção, englobando novos conhecimentos pela análise e em decorrência de novas situações; de mesmo modo, são essas situações e esses novos conhecimentos que impactam os processos de construção de entendimento e de tomada de decisões e posicionamentos e que evidenciam as relações entre as ciências, a sociedade e as distintas áreas de conhecimento, ampliando os âmbitos e as perspectivas associadas à Alfabetização Científica. (SASSERON, 2015, p.56)

Para que esses fins sejam atingidos, foram propostos três eixos estruturantes, derivados de trabalhos de pesquisa em Ensino de Ciências com o foco na alfabetização científica e das necessidades formativas por elas apresentadas, que possibilitam ao professor a verificação da ocorrência da AC durante suas aulas. Nem todos os eixos estão presentes em todas as aulas e ações dos alunos, mas apesar disso eles constituem importantes instrumentos para que o professor oriente o seu trabalho. Os eixos englobam desde os temas tradicionais do currículo até a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, de forma a alterarem suas ações e visões de mundo, para além dos muros escolares.

Ainda segundo a autora, os três eixos são:

> (a) a compreensão básica de termos e conceitos científicos, retratando a importância de que os conteúdos curriculares próprios das ciências sejam debatidos na perspectiva de possibilitar o entendimento conceitual; (b) a compreensão da natureza da ciência e dos fatores que influenciam sua prática, deflagrando a importância de que o fazer científico também ocupa espaço nas aulas de mais variados modos, desde as próprias estratégias didáticas adotadas, privilegiando a investigação em aula, passando pela apresentação e pela discussão de episódios da história das ciências que ilustrem as diferentes influências presentes no momento de proposição de um novo conhecimento; e (c) o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza. (SASSERON, 2015, p.57)

A forma e os conteúdos específicos que podem ser utilizados para cumprir essas metas serão apresentados adiante, de forma a contemplar, através de uma tabela, todos os apontamentos já realizados.

**Seleção de conteúdos - 1º ao 5º ano**

| Ano escolar | Eixo | Objetos de Conhecimento | Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC) | Explicitação das ações e aprendizagens que se espera dos alunos e pontos de aproximação com a base teórica histórico-cultural | Discussão / Interfaces e diálogos entre os eixos e deles com o Eixo Articulador (Tecnologia e Sociedade) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º | Matéria, Energia e suas transformações | Características dos materiais | Perceber e reconhecer materiais utilizados na construção de objetos do cotidiano, identificando algumas de suas principais características tais como origem, resistência, flexibilidade, usos comuns, descarte após o uso, reaproveitamento e formas de uso menos prejudiciais ao ambiente.<br><br>Perceber as transformações que os materiais sofrem para serem utilizados ou | Comparar está relacionado a compreender fatos e classificações. Assim, para desenvolver essa capacidade, o aluno deve escolher, reconhecer, selecionar e listar objetos.–Tem-se como foco que o aluno categorize objetos de uso cotidiano de acordo com os materiais que os compõem (metal, madeira, plástico, borracha, vidro, rochas, cimento, entre outros) e se podem ou não ser reciclados ou reutilizados. Acompanhar o derretimento do gelo ou a queima de um papel são vivências que permitem ver materiais em transformação sob a ação de um elemento diferente, que não pode ser tocado ou sentido como os objetos, | É importante que a criança saiba distinguir os diferentes materiais que compõem os objetos à sua volta, em busca de uma maior compreensão de seu próprio ambiente, ampliação de seu vocabulário e de seu repertório. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | mesmo durante o uso e a presença de diferentes formas de energia envolvidas nesses processos de transformação. | mas que participa do acontecimento. É o caso do calor ou do fogo. A percepção das diferenças entre objetos, de materiais ou entre classes de objetos estão na raiz da construção de conceitos a partir dos conhecimentos cotidianos. Formam a base material e observacional sobre a qual a abstração será estruturada de forma progressiva. | |
| | Matéria, Energia e suas transformações | Luz | Cor-luz (diferenças entre cores formadas por luz e cores formadas por pigmentos).<br>Sombra (variações no decorrer do dia).<br>Movimento aparente diário do sol. | Distinguir as cores formadas pela luz e as cores formadas por pigmentos, identificando como são formadas e onde são encontradas. Observação das cores geradas pela mistura de cores-luz e cores-pigmento.<br>Atividades lúdicas utilizando sombras na parede para observar a ação da luz nos corpos opacos. Observação da variação das sombras de acordo com a incidência da luz. | Após identificar a cor-luz emanada pelas telas e lâmpadas, pode-se fazer uma discussão sobre os cuidados com a pele ao se expor a essa energia. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1º | Vida e Ambiente | Corpo humano. Respeito à diversidade | (EF01CI02) Reconhecer, localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. | Reconhecer, localizar, nomear e representar constituem-se procedimentos que contribuem para a construção de uma representação do corpo humano em seus aspectos externos e visíveis. Isso envolve identificar e reconhecer as partes do corpo, como a cabeça, o tronco, os membros e suas partes, as mãos, os pés, os olhos, a boca e o nariz — ilustrar e localizar no modelo, além de descrever suas respectivas funções. Pequenas ou grandes diferenças entre as crianças (altura, peso, cor dos cabelos, cor dos olhos, entre outros) são oportunidades inestimáveis para relacionar aspectos naturais e culturais, buscando a construção do respeito à diversidade. | |
| 1º | Vida e Ambiente | Corpo humano. Respeito à diversidade | (EF01CI03) Levantar junto aos alunos seus hábitos de higiene e seus | Muitos dos conhecimentos prévios dos alunos relacionados à higiene já apontam para a prevenção de | Especialmente no momento que estamos vivendo torna-se imprescindível o conhecimento dos hábitos de higiene e |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | conhecimentos relacionados ao tema, em especial o da prevenção de doenças e manutenção da saúde. | doenças, muitas delas presentes no cotidiano das crianças. São ainda conhecimentos de senso comum, aplicáveis a aspectos isolados da realidade imediata e sem nenhuma possibilidade ou pretensão de generalização. A construção de relações de causalidade entre hábitos de higiene e prevenção de doenças exige um grau de abstração, de causalidade e de generalização ainda inalcançáveis para crianças de primeiro ano, pois ainda não têm formados conceitos científicos em contraposição ao conceito cotidiano, como o de micro-organismos, por exemplo. Porém o acúmulo e a repetição de casos isolados e concretos formam a base sobre a qual o pensamento por conceitos irá operar futuramente. São exemplos de casos concretos as doenças causadas por microrganismos, como a cárie, ou a interrupção de ciclos de | informação para prevenção de doenças. Os conhecimentos de prevenção não são mais conhecimentos da área médica, e sim de toda população, que se torna corresponsável pela saúde da sociedade.<br><br>Ainda se faz relevante ressaltar a importância da vacinação, que vai muito além de uma simples prevenção individual, adquirindo um alcance social. Neste momento, torna-se importante historiar a Guerra das Vacinas com as crianças e percorrer este momento histórico até os dias atuais, mostrando os avanços tecnológicos nesse processo de descobertas científicas capazes de auxiliar no controle de doenças. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | transmissão de parasitas e de patologias contagiosas, como no caso da Covid-19. | |
| 1º | Vida e Ambiente | Corpo humano. Respeito à diversidade | (EF01CI04) Reconhecer a existência de diferenças características físicas entre colegas de classe e de outras pessoas próximas ou distantes, evidenciando a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. | A percepção de diferenças e de semelhanças é uma construção social e intelectual que requer da criança a apropriação dos primeiros conceitos ou ainda de pseudo conceitos. A observação a partir dos apontamentos dos outros, sobretudo do professor, em outros termos, a mediação pela cultura, colabora com a criança nesse processo de construção que não é só individual e nem apenas social. É na relação da criança com o outro, mediada pela cultura, que ela aprende a ver e classificar os elementos do meio circundante. As diferenças que aqui focalizamos estão relacionadas a fatores étnicos e a características individuais. A constatação dessas e de outras diferenças não é uma construção individual e isolada, mas | Nesse campo, podemos pensar nas diferenças em um âmbito maior, envolvendo as temáticas preconceito, racismo, discriminação. Sugere-se, nesses conceitos, a leitura de livros que abordem os temas como, por exemplo, "Menina bonita do laço de fita", "Meu irmão não anda, mas pode voar", "Romeu e Julieta", filmes como *Mulan*, *Valente*, entre outros, rompendo com a estética padrão das princesas, buscando o conceito de igualdade entre os seres humanos. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | depende da mediação da cultura feita pelo outro. A partir dessa constatação, espera-se que a criança se perceba em relação ao outro, colegas, amigos, familiares e pessoas de seu convívio, e reconheça essas pessoas como legítimas em sua convivência escolar e social. | |
| 1º | Terra e Universo | Escalas de tempo | (EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. | Identificar e nomear elementos e situações em que estão presentes as regularidades relacionadas à passagem do tempo, constituem importante fator de integração e de compreensão da realidade imediata. A criança acorda, inicia sua rotina de preparação para a escola ou para atividades em casa, percebe diferenças no ambiente relacionadas à iluminação, ao barulho, à atividade de outras pessoas ou animais, percebe a presença do sol, da luz, do calor, em contraste com o horário de | Aqui, pode-se pensar na importância das escalas de tempo na plantação de alimentos (agricultura), bem como os Programas de Agricultura Familiar e sua importância social. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | dormir, em que o barulho tende a ser menor, a ausência de luz natural, a presença da lua e das estrelas, entre outras diferenças. A percepção dessas e de outras regularidades induz na criança a busca por relações de causalidade. Por que anoitece? Como temos certeza que o sol vai aparecer amanhã? Essas são perguntas que não encontrarão como resposta relações de causalidade precisas já no primeiro ano, mas que compõem um conjunto de observações que necessitarão de organização e de síntese no futuro, para que superem a condição de conhecimento cotidiano e ganhem o status de conhecimento científico. O estudo histórico de como nossos antepassados lidavam com o tempo ou de como os instrumentos de medida de tempo foram criados e aprimorados, assim como os estudos dos calendários e das marcações de | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | tempo também são importantes na construção do conceito de tempo e de como ele foi e é importante para o que sabemos sobre a civilização. | |
| 1º | Terra e Universo, Vida e Ambiente | Escalas de tempo, hábitos dos seres vivos, organização das atividades diárias. | (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos. | A exploração de situações do dia a dia das crianças em que estão presentes ações relacionadas à passagem do tempo, por exemplo acordar e ir para a escola, ou acordar mais tarde e brincar com colegas nos fins de semana, ou aquelas que evidenciem a existência de hábitos noturnos ou diurnos de animais domésticos ou selvagens, tal como nas explorações de outros fenômenos, embora não encontre ainda explicações causais, formam uma base sobre a qual a construção de conceitos verdadeiros irá atuar progressivamente durante a escolaridade. | Os conhecimentos sobre a passagem do tempo envolvem muitas dimensões da existência humana no planeta. Vemos inicialmente uma relação direta entre os eixos Terra e Universo e Vida e Ambiente. Os eixos são perspectivas particulares que oferecem uma visão de objetos complexos e interconectados a outros objetos. A realidade é única, mas, diante da impossibilidade de captá-la toda de uma só vez, necessitamos da classificação de objetos e de situações, buscando pontos de aproximação e de afastamento. A compreensão de que a vida no planeta Terra só é possível devido a fatores também astronômicos, tais como a existência do Sol, o tamanho e a composição da Terra, a presença da Lua, a existência da água, a quantidade de terra firme, entre outros, são construções complexas que |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | serão feitas progressivamente, mas que dependem de visões parciais como as que temos olhando pelas "janelas" dos eixos. Isso posto, podemos fazer um exercício e combinar de outras formas os mesmos elementos que compõem os eixos, por exemplo trazendo o par "Vida e Energia" ou "Matéria e Ambiente". |

| Ano escolar | Eixo | Objetos de Conhecimento | Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC) | Explicitação das ações e aprendizagens que se espera dos alunos e pontos de aproximação com a base teórica histórico-cultural | Discussão / Interfaces e diálogos entre os eixos e deles com o Eixo Articulador (Tecnologia e Sociedade) |
|---|---|---|---|---|---|
| 2º | Matéria, Energia e suas transformações | Propriedades e usos dos materiais | (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.<br><br>(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.). | Busca-se reconhecer os objetos do dia a dia, do que são feitos e suas propriedades. Esta reflexão nos leva a elaborar um trabalho por meio da manipulação e observação de objetos utilizados pelas pessoas em seu cotidiano. Para além, é importante considerar o resgate histórico desses materiais (a origem da cerâmica no Brasil, brinquedos e peças de antigamente), assim como o processo industrial de transformação da matéria-prima até o produto final. Este estudo poderá provocar a curiosidade, desenvolvendo pensamentos científicos e a ampliação da produção de conhecimentos. | A utilização dos recursos naturais nos leva a pensar sobre o uso consciente dos materiais e a importância do seu destino após o descarte, considerando hábitos do dia-a-dia (uso de sacolas plásticas, garrafas pet, entre outros), atitudes importantes para a sustentabilidade. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Prevenção de acidentes domésticos | (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.). | Diferente do que se professa no senso comum, os acidentes não são somente fatalidades imprevisíveis, como por exemplo, choque elétrico, trânsito, quedas, afogamento, sufocação, queimadura, envenenamento, entre outros, sendo possível sua prevenção através de medidas conscientes e cautelosas. O ser humano está propenso a sofrer acidentes, que vão desde ferimentos mais simples aos mais complexos, requerendo cuidados básicos realizados em casa ou até atendimentos médicos. Essas ocorrências podem acontecer em qualquer lugar, em razão da falta de cuidados ou até por distração. Assim, visando à prevenção de acidentes, a criança necessita prezar pela atenção, não correr riscos desnecessários, utilizar medicações somente sob a orientação de um adulto, manter-se | Apresentar a importância das vacinas para prevenção de doenças, permitindo que as crianças conheçam suas cadernetas de saúde e saibam que existe um calendário de vacinação. Quando a prevenção não é eficiente, um acidente pode acontecer. Partindo da observação de radiografias trazidas pelos alunos, levá-los a pesquisar como elas são feitas e o que são os raios X. Ao abordar os acidentes com energia elétrica, é possível fazer um estudo sobre as pilhas dos brinquedos, verificando a voltagem, utilidade e descarte adequado. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | longe de materiais inflamáveis e elétricos, fazer uso de equipamentos de segurança, empregar hábitos saudáveis (lavar as mãos frequentemente, quantidade de sono adequada, prática de atividades físicas), entre outros; favorecendo, assim, a promoção da saúde, do bem-estar e do conhecimento do próprio corpo. | |
| 2º | Vida e Ambiente | Seres vivos no ambiente | (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. | Os seres vivos no Planeta Terra possuem uma diversidade notável, e é importante conhecer suas características peculiares, como o fato de possuírem uma imensa capacidade adaptativa aos mais diferentes ambientes. Cada espécie de ser vivo tem sua própria história na Terra, características próprias que lhe permitem participar da teia da vida, adaptando-se ao ambiente em que vive. Busca-se aqui incentivar os alunos a observar, | Para aprofundar os conhecimentos a respeito das características de plantas e animais propõe-se o trabalho com textos e/ou vídeos de curiosidades científicas, que levam os alunos à reflexão sobre a biodiversidades dos biomas, as novas descobertas de espécies, processo de extinção dos seres vivos (vide campanha “Sem Abelha, Sem Alimento” https://www.semabelhasemalimento.com.br/). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | investigar, respeitar e admirar o mundo vivo, considerando o potencial de desenvolvimento e de reprodução, as formas de se locomover.<br>Nessa perspectiva o aluno observa, também, o ambiente, construindo a compreensão de que este é seu entorno e que passou por modificações com o passar do tempo. Nele ocorreram o surgimento e o desenvolvimento de novos seres vivos a partir da reprodução dos preexistentes. Outro ponto de observação é o desenvolvimento de diferentes seres vivos: Já observaram algum inseto ou planta se desenvolver? Perceberam diferenças no desenvolvimento de seres da mesma espécie, como nos insetos?<br>Ao compreender que o meio ambiente é o espaço que o cerca e verificar a existência de diferentes | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | espécies de seres vivos, a criança será levada a compreender que há uma interação entre todos esses seres e o meio, e que as ações do ser humano podem modificá-lo positiva ou negativamente. | |
| 2º | Vida e Ambiente | Seres vivos no ambiente | (EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. | As plantas servem de alimento para várias espécies, mas também se alimentam. Perceber que as plantas precisam de energia é importante para que a criança as reconheça como seres vivos e compreenda as interações que realizam com o meio para se alimentar. Essas interações podem ser verificáveis por meio de experimentos relacionados com a fotossíntese, como os que evidenciam, por exemplo, fototropismo, ou seja, o movimento de inclinação das plantas em direção a luz unilateral ou a produção de oxigênio durante a fotossíntese. Saber também que nem todas as | Pode-se fazer relação com o eixo de Tecnologia e Sociedade ao apresentar os benefícios obtidos no cultivo de plantas em estufas agrícolas ou domésticas. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | plantas e/ou partes das plantas (como as raízes) buscam fontes de luz. | |
| 2º | Vida e Ambiente | Plantas | (EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos. | As plantas são seres vivos comuns nas residências e fáceis de serem observadas e comparadas de acordo com suas características: cor, tamanho, reprodução, qual parte pode ser consumida pelos humanos e por outros animais. Analisar esses aspectos pode também favorecer aos alunos a compreensão que plantas servem como alimento, abrigo, tornam os lugares mais bonitos e agradáveis, melhoram a fertilidade do solo e tornam-se ambientes de vivência de outros animais pequenos. Melhoram a qualidade do ar (umidade) e amenizam a temperatura com a sombra. Além disso, podem ser conhecidos outros aspectos importantes da relação das plantas | Pode ser abordada a relação do ser humano com as plantas, destacando seu aspecto tecnológico na fabricação de remédios, tecidos, móveis e plástico.<br><br>Outro ponto importante são os benefícios das substâncias medicinais extraídas das plantas, tanto para remédios industrializados quanto para os caseiros. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | com o ambiente, como a proteção que as matas ciliares fornecem para os rios, proporcionando melhor qualidade para a água utilizada no abastecimento humano. | |
| 2º | Terra e Universo | Movimento aparente do Sol no céu | (EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. | Observar a mudança de posição das sombras durante o dia é o ponto de partida para estabelecer uma relação dessas com a movimentação do Sol. Então, a criança, diante dessa observação proposta pelo professor, poderá compreender o movimento de rotação da Terra e perceber as variações de temperatura durante o dia, conhecer como funciona um relógio de Sol e, a partir do conhecimento construído com as observações do céu, saber que é possível anteciparmos providências com relação aos fenômenos meteorológicos. | A tecnologia como ferramenta para a compreensão e a previsão de fenômenos meteorológicos, visando à prevenção e ao melhor aproveitamento das características desses fenômenos nas atividades que o ser humano desenvolve no meio. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2º | Terra e Universo | O Sol como fonte de luz e calor | (EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.). | A partir da observação, levar os alunos a perceberem a diferença na temperatura de diversas superfícies expostas à luz solar ou mantidas na sombra. Para tanto, podem utilizar o toque ou instrumentos de medida como os termômetros. A percepção das consequências da mudança de temperatura em alguns materiais favorece a compreensão da transformação destes em diferentes estados.<br>Também é possível iniciar os estudos sobre o ciclo da água, identificando sua transformação no ambiente. Nesse momento é importante levar o aluno a refletir sobre a premissa de que a água continua sendo a mesma substância, independentemente do estado físico em que se encontra. | No diálogo com o eixo Tecnologia e Sociedade, podem ser abordados os assuntos:<br>Exposição aos raios solares.<br>Uso de protetor solar.<br>Cuidado com superfícies muito quentes.<br>Necessidade de exposição ao Sol para o fortalecimento do sistema imunológico. |

| Ano escolar | Eixo | Objetos de Conhecimento | Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC) | Explicitação das ações e aprendizagens que se espera dos alunos e pontos de aproximação com a base teórica histórico-cultural | Discussão / Interfaces e diálogos entre os eixos e deles com o Eixo Articulador (Tecnologia e Sociedade) |
|---|---|---|---|---|---|
| 3º | Matéria, Energia e suas transformações | Produção de som | (EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. | Os sons estão em toda parte, basta silenciar para perceber sua presença no ambiente. Dessa forma, para desenvolver essa capacidade é necessário que o professor favoreça situações para o aluno identificar objetos que possam produzir sons pela vibração e relacionar o som com a natureza do material, a sua forma ou tamanho. Exemplos: construção de chocalhos com diferentes materiais (latinhas de alumínio ou garrafa pet com sementes, pedrinha, lacre de latinha de alumínio); telefone de barbante, ressonância em copos de vidro com diferentes quantidades de água. | É possível realizar o desenvolvimento de amplificadores caseiros. Exemplo: colocar o celular no rolo de papel toalha e copos descartáveis, a fim de ampliar o som. |
| | | Efeitos da luz nos materiais | (EF03CI02) Experimentar e relatar o | A percepção da passagem ou não da luz através dos objetos requer atos de | O professor poderá utilizar o Teatro de sombras de maneira lúdica para perceber 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). | experimentação. É importante propor a interação dos alunos com os objetos de diferentes superfícies com a luz. Dessa maneira, poderão observar, comparar e descrever quais objetos permitem a passagem total da luz, que sejam transparentes como o vidro, os que permitem uma passagem parcial – translúcido como o papel manteiga e os que não permitem a passagem da luz – opacos como a madeira. Há de se considerar também que objetos mais lisos e brilhantes têm maior capacidade de refletir luz. | processo de formação da sombra e estabelecer relação entre a posição da fonte de luz e a variação no tamanho e na direção da sombra.<br><br>Proporcionar aos alunos que relacionem a posição da sombra nos diferentes horários do dia. Exemplos: nosso próprio corpo, relógio de sol, sombra das árvores. |
| | | Saúde auditiva e visual | (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz. | Para desenvolver tal tema, é imprescindível considerar as informações relacionadas à saúde regional e nacional sobre enfermidades mais comuns ocasionadas pela poluição sonora ou pelo excesso de exposição dos olhos à luz solar. Além disso, é preciso discutir com os alunos quais são as atitudes | O uso constante de fones de ouvido e o volume do som utilizado, bem como a quantidade de tempo de exposição às telas, podem trazer consequências negativas para a saúde do aluno. Assim, discutir esse assunto no ambiente escolar é uma forma de alertá-los, considerando importante levantar questionamentos, elaborar debates |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | preventivas recomendadas e destacar o fato de nossa região ter alta incidência de raios ultravioletas prejudiciais à saúde. Alguns problemas auditivos são causados pela exposição excessiva e ampliada do som. | e ações de conscientização, bem como promover debates e pesquisas. |
| 3º | Vida e Ambiente | Características e desenvolvimento dos animais | (EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.<br><br>(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.). | Muitos alunos têm animais de estimação em casa, e provavelmente já notaram que cães e gatos, por exemplo, soltam mais pelos em algumas épocas do ano. Ao propor observar os animais conhecidos, os alunos são orientados a apontar as características gerais desses animais, distinguindo traços, diferenças e semelhanças entre eles. Com base nos conhecimentos anteriores e na observação, o professor poderá problematizar a questão organizando fotos e propondo discussões, como o motivo da diversidade de cobertura dos corpos dos animais. Nesta diversidade identificam-se as várias funções da cobertura do corpo dos animais, tais | Sugere-se, aqui, pesquisar quais cuidados devemos ter com os animais de estimação para manter a saúde deles e a nossa.<br>Como produto dessas discussões podemos, ainda, levantar os cuidados com a alimentação e vacinação, sobre o abandono e a Lei de Proteção aos animais. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | como manter a temperatura do corpo, possibilitar a camuflagem, facilitar o deslocamento na água, como no caso dos peixes. Partindo dessa observação e da discussão dessas características, para sistematizar e ampliar o conhecimento, sugere-se que os alunos façam uma primeira classificação dos animais, em pequenos grupos, considerando o modo como se alimentam, se reproduzem ou se deslocam. Após a classificação dos grupos, os alunos já podem construir conceitos a respeito dos animais em diferentes categorias, como herbívoros, carnívoros e/ou onívoros, dos mamíferos, aves, répteis, peixes; vertebrados e invertebrados e classificá-los nesses grupos. | |
| | | | (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, | Ao observar, em uma área previamente escolhida, animais que aparecem ou passam pela área, como | Utilização do Projeto Dengue, proposto pela SEDUC, a fim de realizar o controle de |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | inclusive a mulher e o homem. | no jardim da escola, as anotações são necessárias, para depois, utilizando de uma linguagem científica, ser capaz de descrever e comunicar o que observou. Assim, é possível também promover a ampliação do vocabulário dos alunos.<br>O objetivo de aprendizagem, com o objeto de estudo, é reconhecer as diferentes fases e/ou ciclos de vida desses animais, evidenciando as suas principais mudanças, incluindo o ser humano. As informações coletadas podem ser organizadas em esquemas explicativos que representem o ciclo de vida das borboletas, destacando o conceito de metamorfose desse animal. | vetores – forma de prevenção da doença causada pelo mosquito Aedes Aegypti.<br>Dentro desse projeto, estão as medidas de prevenção, que envolvem os cuidados com o ambiente em que se vive, residencial e público.<br>Nesse momento, traz-se a importância da problematização para analisar os problemas ambientais encontrados e suas possíveis soluções. Exemplos: quantidade de lixo no bairro, ausência de água encanada, separação do lixo reciclável, entre outros. |
| 3º | Terra e Universo | Características da Terra | (EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com | O estudo do planeta Terra é uma temática que parece estar fora da compreensão da criança, pois suas características não são facilmente observáveis, dada a sua amplitude. | Utilizar a tecnologia para proporcionar aos alunos as observações. Planeta Terra. Exemplo: *Google Earth,* que é um programa de computador cuja função é apresentar um modelito tridimensional do globo |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.). | Entretanto, ao conhecer diferentes representações concretas (globo, mapas, planisfério, fotografias, vídeos), torna-se possível comparar e identificar qual a forma mais aproximada de representar o nosso planeta, considerando seu formato esférico. | terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D. Ver: https://www.google.com.br/earth/ |
| | | Observação do céu | (EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. | É importante contextualizar o dia e a noite tendo como referência o movimento de rotação da Terra em torno do seu eixo. A compreensão desse movimento requer da criança superar o conhecimento prévio: se a Terra gira, como conseguimos ficar em pé sem cair?<br>Para completar tais noções, cabe relacionar o movimento da Lua no espaço com os movimentos de translação e rotação.<br>Além disso, é preciso comparar as regularidades da natureza durante as estações do ano. Por exemplo: o que caracteriza cada estação, períodos em | Corpos celestes. Exemplo: o *Stellarium* permite que o usuário exiba o sistema solar e seus corpos celestes visualizando em tempo real a "dança cósmica" desses corpos. O programa tem a capacidade de exibir diversas informações acerca de inúmeros corpos celestes. Ver: https://stellarium.org/pt/ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | que o dia é maior do que a noite, presenças da lua e sol no céu concomitantemente, animais de hábitos diurnos e noturnos, mudanças climáticas (temperatura, chuva, períodos de seca).<br>Os alunos devem ser orientados a utilizar como referência os ciclos do sol, da lua e das estrelas e relacioná-los aos ciclos produtivos na vida do campo, no mar e nos rios. | |
| | | Usos do solo | (EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características, como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.<br><br>(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e | Para que os alunos percebam as diferentes características entre os tipos de solo, sua composição e formação, é importante desenvolver atividades práticas. A coleta de solos proporciona a observação e o contato com solos nos arredores da escola e/ou na sua casa. Uma visita de campo ao laboratório de solo da UNESP / LabSolos (promove a educação em solos) poderá ampliar os conhecimentos sobre esse assunto. | Pesquisar sobre as formas de degradação dos solos devido à ação humana, desde os efeitos nocivos dos lixões a céu aberto, uso de defensivos agrícolas, queimadas e desmatamentos. Conhecer as possíveis formas de recuperação, o gerenciamento sustentável do solo.<br><br>. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida. | Em seguida, sugere-se a elaboração de um relatório escrito e com ilustrações do que foi observado pelos alunos, evidenciando o tipo de solo predominante da nossa região.<br>Para reconhecer a importância do solo na agricultura e para a vida de forma concreta, é válido realizar atividades, como horta com o plantio de mudas ou sementes, terrário. | |

| Ano escolar | Eixo | Objetos de Conhecimento | Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC) | Explicitação das ações e aprendizagens que se espera dos alunos e pontos de aproximação com a base teórica histórico-cultural | Discussão / Interfaces e diálogos entre os eixos e deles com o Eixo Articulador (Tecnologia e Sociedade) |
|---|---|---|---|---|---|
| 4º | Matéria, Energia e suas transformações | Misturas<br><br>Transformações reversíveis e não reversíveis | (EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.<br><br>(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).<br><br>(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças | Na natureza, os produtos que adquirimos, os materiais confeccionados pelo ser humano, enfim, tudo o que nos cerca é formado por misturas (associação de substâncias).<br>Para perceber e diferenciar as transformações dos materiais em reversíveis e não-reversíveis, é preciso que os alunos possam observar, discutir e registrar as variáveis que determinam tais mudanças em situações cotidianas, como mudanças de estados físicos da água, preparo dos alimentos nas refeições diárias. | Uma proposta de atividade prática poderia ser no ambiente familiar ou escolar: o preparo de um suco de limão: perceber a mudança de temperatura ao colocar gelo e a dissolução do açúcar ao se misturar. Um exemplo de mudança irreversível.<br><br>O tema "substâncias na cozinha", por exemplo, seria uma forma de observar os rótulos dos produtos do seu dia a dia e verificar a presença do sódio até nos que não são salgados, entre outros componentes<br><br>O estudo sobre as Salinas e o processo de extração de sal poderia ser relacionado com processo investigativo: o açúcar vem da cana de açúcar, mas de onde vem o sal? |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 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.). | | Durante as conclusões deste estudo, caberia relacionar, dentro da História, o uso do sal como conservante. |
| 4º | Vida e Ambiente | Cadeias alimentares simples<br><br>Microrganismos | (EF04CI04) 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.<br><br>(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo | A compreensão da cadeia alimentar pelo aluno pode ser facilitada por meio do levantamento de hipóteses, questionamentos e discussões sobre o assunto, além dos registros e coletas de dados (tabelas, esquemas) que favoreçam ao aluno traçar o "caminho" dos recursos fornecidos pelo alimento (fluxo de energia) na cadeia alimentar e no ecossistema, desde os seres produtores até os decompositores. Dessa forma é possível compreender como a energia química é transferida de um ser vivo para o outro de forma | Caberia ressaltar o estudo da cadeia alimentar no seu cotidiano, a importância dos seres produtores e decompositores.<br><br>A relação da cadeia alimentar, por exemplo, no controle biológico de pragas.<br><br>Pesquisa sobre os Micro-organismos benéficos para os seres vivos. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.<br><br>(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. | cíclica, tendo o sol como fonte primária de energia, da qual dependem todas as outras.<br>Traçar o "caminho" dos recursos fornecidos pelo alimento (fluxo de energia) na cadeia alimentar e no ecossistema, desde os seres produtores até os decompositores. Dessa forma é possível compreender como a energia química é transferida de um ser vivo para o outro de forma cíclica, tendo o sol como fonte primária de energia, da qual dependem todas as outras. A compreensão da cadeia alimentar pode ser facilitada por meio de registros (tabelas, esquemas).<br><br>Para descrever a importância da ação de fungos e bactérias no processo de decomposição, pode-se utilizar uma atividade prática de compostagem, com observação e relatório semanal. | Pesquisar sobre os benefícios e malefícios do Sol nas atividades agrícolas. Indagações como: o que aconteceria se o Sol de repente não existisse mais?<br><br>Preservação ambiental, reaproveitamento de parte do resíduo orgânico na compostagem. Uso do adubo em horta doméstica, favorecendo a economia familiar, uma vez que produziria alimentos para o consumo. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | (EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. | Pesquisar a participação de microrganismos na produção de alimentos consumidos, diariamente, como queijos, iogurte, também exemplos de combustíveis, medicamentos, entre outros. | |
| | | | (EF04CI08) 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. | Promover junto aos alunos uma discussão sobre a importância de conhecer os agentes causadores (vírus, bactérias e protozoários) e levantar as medidas de prevenção necessárias (vacinação, lavar as mãos, escovar os dentes, higiene dos alimentos) contribui para a manutenção da vida saudável. | Destacar a importância da vacinação em todas as fases da vida dos seres humanos e dos animais como uma medida de saúde preventiva.<br><br>No momento atual, a busca de muitos pesquisadores, nacionais e internacionais, para descobrir a vacina contra o COVID 19.<br><br>Com a pandemia, vieram à tona medidas preventivas na saúde, uso do álcool em gel e lavagem adequadas das mãos (associadas à necessidade do afastamento social e uso de máscaras). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4° | Terra e Universo | Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura | (EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).<br><br>(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.<br><br>(EF04CI11) 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. | O aluno pode reconhecer os pontos cardeais de forma concreta a partir da observação, comparação e relação da direção e do tamanho das sombras formadas pela luz do sol com a posição dele em diferentes horários do dia e do ano. O ponto de partida é saber que o sol nasce no Leste e se põe no Oeste.<br>A partir disso, propõe-se identificar o movimento de rotação da Terra e sua relação com os períodos do dia e da noite. Reconhecer a inclinação do eixo da Terra, o movimento de Translação e sua relação com a duração do ano e as diferenças entre as estações. E, ainda, explorar e relacionar a posição do Sol no céu e as fases da Lua para a criação de diferentes calendários nas diversas culturas durante a história. | Perceber as diferenças na duração dos períodos diurno e noturno durante as estações do ano, a partir da observação da natureza. Por exemplo, o uso de desenhos organizados em portfólios em diferentes épocas do ano. |

| Ano escolar | Eixo | Objetos de Conhecimento | Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC) | Explicitação das ações e aprendizagens que se espera dos alunos e pontos de aproximação com a base teórica histórico-cultural | Discussão / Interfaces e diálogos entre os eixos e deles com o Eixo Articulador (Tecnologia e Sociedade) |
|---|---|---|---|---|---|
| 5º | Matéria, Energia e suas transformações | Propriedades físicas dos materiais | (EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. | O conhecimento das propriedades físicas dos objetos, estudo iniciado desde o primeiro ano, é agora, no quinto ano, ampliado. O professor deve favorecer experimentos em que os alunos possam estabelecer novas aproximações e relações, identificar o uso de materiais em objetos mais utilizados no cotidiano, bem como associar as escolhas desses materiais as suas propriedades para o fim desejado. A exemplo, são os materiais usados em construções devido a sua alta tenacidade, a condutibilidade elétrica em fiações, o material isolante – com baixa condutibilidade térmica, a dureza de determinados materiais em | Materiais alternativos – como pneu, garrafas PET, materiais de demolição etc., utilizados na construção civil, antes descartados e sem utilidade – são peças-chave para substituição de materiais e aproveitamento, auxiliando nas atividades sustentáveis. Os alunos podem observar e pesquisar materiais também descartados por eles, mas que podem ser utilizados em seu dia a dia para diferentes funções.<br>O município de Presidente Prudente conta com a COOPERLIX (Cooperativa de Trabalhadores de Produtos Recicláveis de Presidente Prudente), que realiza a coleta seletiva, e traz ótima oportunidade aos alunos de conhecerem os tipos de resíduos destinados à reciclagem e a todo esse processo. Ver: http://www.cooperlix.com.br/ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | aplicações na infraestrutura de casas ou construção de instrumentos de trabalho no campo, na indústria, entre outras. | |
| | | Consumo consciente<br><br>Reciclagem | (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana. | Procurar relações dos materiais com alta capacidade de passar pelo processo de reciclagem, como plástico, papel, metais, vidros utilizados em diferentes objetos (como garrafas PET, latinhas de refrigerante etc.) devido as suas propriedades. Propor que os alunos listem, separem e comparem as propriedades físicas dos objetos mais utilizados em seu cotidiano, analisando as suas diferentes etapas de transformação: produção, uso e descarte. | Logo após a discussão sobre as propriedades dos materiais, propõem-se atividades sobre o consumo consciente e a reciclagem que levam à contextualização social.<br>Para desenvolver uma proposta coletiva de conscientização ou até mesmo intervenção, é preciso discutir e desnaturalizar hábitos de consumo, considerando que, embora se levantem questões a respeito, atitudes mais sustentáveis ainda não foram incorporadas na vida cotidiana de muitas pessoas. Nesse caso, que atitudes práticas os alunos podem desenvolver em seu próprio entorno? Pensando na educação ambiental, propõe-se, ainda, o trabalho com os 5Rs (Reduzir, Reutilizar, Reeducar, Reciclar e Repensar) da sustentabilidade e o levantamento das consequências do descarte incorreto. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Ciclo hidrológico | (EF05CI02) Relacionar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da 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.<br><br>(EF05CI03) 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. | Para estabelecer relações sobre as mudanças e os estados físicos da água, explicando o seu ciclo, é indispensável identificar a distribuição da água na Terra. A água pode ser encontrada em diferentes locais na natureza e em diferentes estados, inclusive passando de um estado ao outro no ciclo hidrológico. O professor pode problematizar que o ciclo da água direciona outros ciclos, por exemplo, as chuvas sazonais, as estações de cultivo. Questiona-se o papel da água na qualidade do ar (umidade) orientando os alunos a pesquisarem em determinado período do ano se as temperaturas aumentam ou se a umidade está muito baixa, observando o clima e a vegetação característicos da cidade e região. Ao perguntar: "Você já percebeu que o ar fica mais úmido nas regiões de praia ou próximas de rios ou represas?", se estabelecem relações entre o ciclo da | Os alunos podem perceber os usos da água no campo e na cidade, na indústria, na produção de alimentos, e pensar além do seu consumo diário em casa. No Brasil, um país com grandes recursos hídricos, a água é usada principalmente na irrigação, no abastecimento, na geração de energia, na agricultura. De acordo com a Agência Nacional das Águas (ANA), cada uso tem suas particularidades ligadas à quantidade e/ou à qualidade das águas, e altera as condições naturais das águas superficiais e subterrâneas. O conhecimento sobre os usos da água proporciona ao aluno tomar consciência de que a água é um recurso finito e para propor formas sustentáveis de utilização desses recursos é necessário relacionar às mudanças climáticas. Surge a oportunidade de os alunos conhecerem e aprenderem sobre o aquífero Guarani presente em oito estados, sendo o estado de São Paulo sua grande potencialidade. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. | água, a vegetação e a qualidade de vida.<br>A partir disso, os alunos poderão observar implicações para as atividades humanas, como na agricultura, considerando o equilíbrio dos ecossistemas e a importância da vegetação para o ciclo da água. | |
| 5° | Vida e Ambiente | Nutrição do organismo<br><br>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | (EF05CI06) Conhecer e compreender por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.<br><br>(EF05CI07) Relacionar o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição | Identificar e registrar de diferentes formas (ilustrações, vídeos, simuladores e outros) o processo de digestão dos alimentos, considerando o caminho percorrido pelos alimentos no sistema digestório ou pelo gás oxigênio no sistema respiratório e identificar suas funções. Constatar, por exemplo, o que o processo de alimentação envolve, algumas etapas e discutir que para a nossa alimentação precisamos de um bom funcionamento dos sistemas digestório, circulatório e respiratório. Propõe-se, a partir de uma visão do | Diante da realidade de que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, é importante conhecer os usos dos pesticidas e os malefícios que esses produtos podem causar no seu corpo.<br>Além disso, a poluição atmosférica é outra problemática que preocupa a sociedade. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a poluição levou quase sete milhões de pessoas a óbito em 2012 e a poluição doméstica ou interior é responsável por metade das mortes ocorridas; essas são situações que os alunos vivenciam em casa e que precisam ser estudadas com mais afinco. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos. | todo integrado, que os alunos localizem os órgãos em esquemas representativos, inclusive construindo-os, para descrever o seu funcionamento. Busca-se compreender a integração dos sistemas do corpo humano, a função de cada sistema na nutrição das células e na manutenção da saúde do corpo. | |
| | | | (EF05CI08) 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. | Propiciar aos alunos uma aproximação aos conhecimentos que se pretende construir sobre alimentação, trazer à discussão os hábitos alimentares pessoais e a problematização se os alimentos consumidos auxiliam no crescimento ou podem prejudicar a saúde. Deve-se atentar ainda que o processo de mudança de um hábito não se dá somente em uma atividade, mas trata- | No objetivo de aprendizagem integrado à tecnologia e sociedade cabe 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.). É imprescindível discutir as consequências para os hábitos alimentares infantis das propagandas e publicidades. A Organização Mundial da Saúde recomendou a redução da |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | se de um processo contínuo. O trabalho com o tema possibilita aos alunos a reflexão sobre a importância de desenvolver hábitos alimentares saudáveis, e um olhar para que tais mudanças aconteçam verdadeiramente. | exposição das crianças à propaganda de alimentos, sobretudo aqueles com alta quantidade de açúcar, sal e gordura. É importante argumentar a respeito das contradições dos hábitos alimentares, em que uma mesma sociedade produz o risco de desnutrição, a fome, ao mesmo tempo, sujeitos obesos, devido principalmente à má alimentação. Esses padrões alimentares podem ameaçar o crescimento e o desenvolvimento das crianças. |
| 5º | Terra e Universo | Constelações e mapas celestes<br><br>Movimento de rotação da Terra<br><br>Periodicidade das fases da Lua<br><br>Instrumentos óticos | (EF05CI10) 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.<br><br>(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no | Observar as constelações como referência para orientação no espaço e proporcionar a contextualização histórica dos instrumentos utilizados para observação a distância desde a luneta ao telescópio computadorizado e discutir os usos sociais destes dispositivos.<br>Explorar a regularidade das fases da Lua, junto à análise de calendários de diferentes anos, buscando-se evidências da regularidade do ciclo | Uso de aplicativos digitais, visitas ao Observatório da Cidade da Criança.<br>Elaborar um diário de observação do céu durante o dia e durante a noite para associar a mudança de posição do Sol e das estrelas ao movimento de rotação da Terra.<br>Realizar a observação da Lua durante o período de dois meses, em um dia fixo a combinar; por exemplo, toda sexta-feira. Registrar suas formas aparentes, luminosidade e perceber a periodicidade das suas fases. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Solstício e Equinócio | céu ao movimento de rotação da Terra.<br><br>(EF05CI12) 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.<br><br>(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação a distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos. | lunar, além do uso de observação das fases da lua para a agricultura.<br>Diferenciar algumas constelações entre si. Identificar a mudança de posição de constelações no céu em função do tempo que passa, além da observação do céu noturno com o apoio de diferentes ferramentas. | Conhecimento de lendas criadas através dos séculos, a partir da necessidade do ser humano de explicar os mistérios da vida e da natureza que o cerca. A partir delas, uma forma de superar o senso comum e compreender os fenômenos naturais com explicações cientificas fundamentadas. |

### 5.2.4. Orientações procedimentais gerais

A abordagem metodológica adotada neste currículo não considera o ensino de Ciências de forma isolada das demais disciplinas e do contexto social e histórico no qual foi e vem sendo produzido. Acredita-se que a ciência, como apontado por Vázquez (1977), tem a potencialidade de contribuir para a transformação do mundo. Para tanto, tem-se como base para a prática pedagógica em sala de aula o método dialético, no qual considera-se ponto de partida a materialidade concreta, em relação a um ensino que possibilite a superação do imediato e a qualificação do aluno e do professor enquanto sujeitos capazes de agir guiados pelo conhecimento. Entende-se, portanto, que o ensino não acontece de forma espontânea, deve ser bem estruturado e intencional, visto que a sua organização pode transformar as pessoas, suas capacidades, suas representações e suas atitudes.

Tendo como princípio educativo o trabalho, no processo de ensinar e aprender, a escola se propõe à mediação para que o(s) sujeito(s) venha(m) a empenhar a sua atividade vital. É tarefa da escola, como tem-se afirmado, desenvolver a capacidade de pensamento dos sujeitos ao promover situações em que estes superem as relações mediadas pelo senso comum. Para tanto, é preciso disponibilizar conteúdos que levem além das ideias que os alunos já têm.Visto que as crianças, ao compreenderem o mundo ao seu redor se ancoram no experiencial, é o professor que tem por tarefa conduzir o seu entendimento para o pensamento mais abstrato.

Dessa forma, define-se, sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que o papel da escola é a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados pela prática social. Nesse processo, quem medeia a aprendizagem é a cultura. Por isso, o professor deve apropriar-se dela para que suas ações/intervenções possam mobilizar o sujeito a mover-se no modo de captar os objetos do real, partindo de uma hipótese perceptual/concreta para alcançar o concreto pensado por meio da formação de conceitos.

Para compreender a metodologia proposta inserida nesse movimento, se faz necessário refletir sobre o alcance da educação escolar organizada a partir da atividade de estudo. Sabe-se que é a atividade de estudo a promotora do desenvolvimento humano, no primeiro ciclo do período escolar, ao constituir uma "neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do

pensamento teórico” (ASBAHR, p.171, 2017). As ações da atividade de estudo devem ser condizentes com os motivos dessa atividade, que se convertem dos motivos iniciais predominantemente afetivos aos motivos cognitivos. “A questão colocada no processo de constituição da atividade de estudo é como transformar a curiosidade infantil em motivos para a aprendizagem [...]” (ASBAHR, p.174, 2017).

Na medida em que o professor atua na zona de desenvolvimento proximal, entende o estudante “como sujeito da sua atividade, em sua personalidade integral” e considera o caráter coletivo da aprendizagem humana, compreende que, para ensinar na perspectiva do desenvolvimento humano, se faz necessário organizar o ensino sob uma outra lógica. Para tanto, é preciso considerar que o processo de assimilação do conhecimento teórico decorre de um método de investigação e não apenas da simples exposição de um conteúdo isolado e fragmentado.

> O ponto de partida da assimilação conceitual é, portanto, o enfrentamento de uma situação-problema – problema este de caráter teórico e que irá exigir, para a sua solução, determinadas ações de estudo. O papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito, como se fossem “coparticipantes da busca científica” (ASBAHR, p.180, 2017).

Destarte, ainda se torna relevante compreender que não há uma forma de organização didática na pedagogia histórico-crítica, considerando o método materialista histórico-dialético e os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica.

Para que ela aconteça, vê-se a necessidade de inserir a mediação no interior da prática social, pretendendo que o aluno se encontre como atuante nela e que, diante dos problemas enfrentados, saiam da prática para a aquisição de novos conhecimentos, levando-os a uma nova prática social, com qualidade mais consistente. Desta forma, torna-se clara a relação dialética que aqui se propõe.

Cabe ressaltar, então, que o trabalho do professor envolverá especificar, selecionar e classificar os tipos de conhecimentos necessários ao desenvolvimento escolar do educando, sempre considerando sua importância na formação humana, além de planejar e executar as formas de transmissão; enquanto o aluno, ao se apropriar do saber elaborado, poderá ter o desenvolvimento de ferramentas de pensamento, as quais propiciam a compreensão subjetiva desta realidade objetiva,

ou seja, ele terá condições de apreender o conteúdo e aplicá-lo em sua realidade social, de forma confiável e veraz.

Assim, para compreender melhor a metodologia inserida nesse movimento, deve-se pensar, segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) na

> (...) delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como, a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas"(MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 13).

Essa proposta considera que não há linearidade na construção de conhecimento, nem pelo indivíduo nem pela coletividade (toda a humanidade em toda a sua história). No entanto, contamos atualmente com patamares privilegiados de observação, de compreensão e de transformação da realidade, pois, embora não se possa contar com o progresso linear e inexorável do conhecimento científico, o conhecimento é um fato. Cabe à escola realizar em cada indivíduo o máximo de humanização possível, tornando acessível a cada um o conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido, o papel primordial da escola é conduzir os alunos a formas mais elaboradas de pensamento. Em termos simplificados, a escola deve levar o aluno a pensar. Isso não quer dizer que as crianças cheguem à escola desprovidas de qualquer forma de pensamento, mas sim que construídos a partir da vivência cotidiana em contato com os elementos da realidade física e social, as formas primárias de pensamento estão muito distantes do pensamento por conceitos. O pensamento inicial é baseado em conceitos cotidianos, ligados fortemente às situações específicas em que são utilizados no dia a dia. As contradições existentes nessas formas pouco complexas de pensamento não são problematizadas. Por exemplo, a partir da experiência cotidiana podemos afirmar que as coisas afundam porque são pesadas e flutuam porque são leves, atribuindo ao peso dos objetos a propriedade da flutuação na água. Assim, uma rolha "flutua porque é leve e um martelo afunda porque é pesado", sem que as contradições sejam exploradas.

Visto de maneira correta, tudo o que é ordinário no nosso diaadia revela-se extraordinário. Mas a percepção do que há de extraordinário no ordinário não é uma

construção individual e nem espontânea. Ela necessita da interpelação pelo outro, pois, segundo o referencial aqui adotado, nos constituímos como humanos a partir da relação com o outro e com a cultura que o outro carrega. Na escola, o outro é quase sempre o professor, o adulto experiente. Cabe ao professor selecionar os conteúdos relevantes e conduzir os processos de ensino e de aprendizagem de forma a reproduzir nos alunos a cultura socialmente produzida, historicamente acumulada, intencionalmente selecionada e transformada na escola até se tornar “objetos de ensino”.

Nesse contexto é que se coloca a primazia dos conteúdos. Não é qualquer conteúdo que permite o acesso às formas mais elaboradas de pensamento e aos elementos essenciais e determinantes das práticas sociais que envolvem professores e alunos.

A aquisição das formas mais elaboradas de pensamento, que deve ocorrer não de imediato e “de uma vez”, mas sim ao longo de toda a vida escolar, já iniciando pela educação infantil, é contemplada neste documento pela postulação da “alfabetização científica” como objetivo dessa componente curricular. A alfabetização científica, como já apresentamos, envolve a aquisição das linguagens próprias da ciência, bem como a compreensão de como a ciência é socialmente produzida. Apontamos também que os conteúdos que cumprem melhor essa finalidade são aqueles que emergem das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (enfoque CTSA).

Tornando ainda mais clara a perspectiva aqui adotada, para a elaboração de propostas do ensino de ciências compõe-se como estruturante o tripé: a) compreensão dos conceitos científicos e de sua linguagem própria (alfabetização científica); b) compreensão da natureza das ciências (epistemologia) e os fatores que influenciam a sua construção e prática (social e histórico); e c) o entendimento das relações CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Assim, tem-se como propositura didática que os alunos devam superar o conhecimento empírico, assimilando e (re)elaborando de maneira significativa o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade. Em razão disso, estabelece-se que a alfabetização científica deve ser desenvolvida, pois possibilita ao aluno compreender que, entre outros fatores, há uma linguagem específica que ajuda a entender os conhecimentos científicos e, com eles, entender os fenômenos naturais.

Tal percepção está relacionada a uma nova forma de compreender e estar no mundo, proporcionada pelo contato com práticas da própria ciência. Além de aprender apenas definições científicas, o aluno poderá desenvolver atitudes de investigação que estejam relacionadas à construção da ciência e ao uso das ideias para a tomada de decisões cientificamente ancoradas.

Trabalhar a linguagem científica em sala de aula, por meio de textos científicos e práticas investigativas, possibilita ao professor trabalhar com características do próprio fazer cientifico, oferecendo ao aluno, tanto a aprendizagem de conceitos científicos, quanto o entendimento dos processos dos quais esse conhecimento é social e historicamente construído.

Com objetivo de ampliar as estratégias de mediação e sugerir novas práticas é que se propõe o ensino de ciências por investigação. Este não pretende ser um modelo pronto a seguir, uma “receita”, mas uma forma de ensinar que favoreça a prática docente e proporcione ao aluno desenvolver e construir conceitos científicos.

A proposta é que o aluno seja colocado diante de problemas para serem solucionados, que possibilitem o levantamento de hipóteses, a observação, a investigação, o registro e a comunicação do que foi aprendido. Diante disso, é imprescindível valorizar e sistematizar seus conhecimentos prévios e desenvolver novos conceitos a partir da reflexão e da pesquisa.

Ressalta-se, dessa forma, a necessidade de criar um ambiente investigativo nas salas de aulas, que favoreça o entrelaçamento dos saberes escolares com a vida cotidiana e forme pessoas capazes de enxergar os fenômenos naturais de forma clara e relacional.

Dessa maneira, o desenvolvimento dos conteúdos em Ciências da Natureza não deve acontecer de uma forma estanque, mas deve dialogar e se desenvolver ao longo do ensino fundamental – ciclo I. Este documento buscou garantir esta proposta de ensino de ciências, organizando os conteúdos, através dos eixos temáticos: Matéria e Energia – Vida e Meio Ambiente – Terra e Universo – Tecnologia e Sociedade, opondo-se a um ensino tradicional de ciências, visando a direcionar os conteúdos a uma compreensão mais real e dinâmica. Nessa perspectiva, as atividades escolares devem levar à contextualização social do conhecimento e ao aprofundamento do conteúdo, relacionando o problema investigado com o problema social, por meio de uma leitura crítica da realidade.

Para que seja possível implementar essa concepção, se faz necessária a incorporação do enfoque CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, que pressupõe uma visão integrada da ciência com a tecnologia, com os impactos que estas têm na sociedade e no ambiente, bem como a influência que a sociedade e o ambiente têm no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Um ensino de ciências, assim contextualizado, formará alunos capazes de

> [...] agir e interatuar com o meio que os rodeia, bem como para tomar decisões informadas e conscientes necessárias à resolução de problemas do cotidiano, isto é, permite formar os alunos em futuros cidadãos capazes de tomar decisões informadas científica e tecnologicamente acerca de questões (pessoais, profissionais e sociais) que podem influenciar ou condicionar o seu modo de vida e que são necessárias para agir de forma democrática e responsável, e decompreender os desafios sociais da Ciência e das interações recíprocas que tem com a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente (FERNANDES, PIRES & IGLESIAS, 2018, p.877)

Deve-se considerar que, de acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, ao adotar os procedimentos de investigação, é importante que os estudantes sejam gradativamente estimulados a participar, no planejamento e na realização colaborativa de atividades investigativas, e ainda de compartilhar e comunicar os resultados dessas investigações, mostrando que a criança é dona do seu conhecimento. Acrescente-se a necessidade de considerar os erros e acertos como parte do processo de investigação, para que o aluno possa propor intervenções orientadas pelos resultados obtidos, visando à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, perpassando pelos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Há de se ressaltar que os procedimentos adotados e indicados no currículo de Ciências, especialmente no que se refere ao ensino por investigação, devem contemplar todos os alunos, levar em consideração as dificuldades, necessidades e deficiências individuais. Para isso, é importante que ocorra o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular com o professor de Educação Especial, com o intuito de incluir e adequar de forma articulada procedimentos de ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

Para além, objetivando que as professoras e professores possam ampliar suas propostas, visando a embasar a sua prática pedagógica, após as Referências Bibliográficas estão à disposição os itens: Links Úteis, que têm como objetivo auxiliar

o trabalho docente, inclusive trazendo propostas de experiências práticas, e Anexo 1, que apresenta um exemplo de como se pode trabalhar a sequência de ensino investigativa nos expedientes fundamentais da propositura didática adotada na rede de Presidente Prudente.

### 5.2.5. Princípios Para A Avaliação

O documento trata do conceito de avaliação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica estabelecendo um diálogo constante com os procedimentos metodológicos propostos pelo ensino por investigação para a AlfabetizaçãoCientífica e o enfoque CTSA.

Cabe ressaltar que a perspectiva ora apresentada contrapõe-se a uma herança pedagógica enraizada na tradição dos exames escolares, na qual a prova, como único instrumento de verificação, serve apenas para selecionar e classificar, inserida no binômio aprovar/reprovar. Essa configuração tradicional revela uma prática escolar na qual o professor apenas verifica, ao determinar conforme um padrão pré-estabelecido, quem aprendeu e quem não aprendeu. Logo, a prova somente confirma a sua intuição e todo o processo a seguir é tratado a partir de ajustes, visto que o resultado é o momento em que se interrompe uma ação, na convicção de que "*o conteúdo já foi dado, o resultado é esse*".Uma questão central não está posta nesse modelo: "*O que fazer com quem não aprendeu*?". Diante do exposto no paradigma classificatório, "podemos dizer que a atual prática da avaliação escolar não viabiliza um processo de democratização do ensino." (LUCKESI, 2008, p.81)

Ao assumir a concepção filosófica que aborda questões educacionais em termos dialéticos, traduzida em currículo e em proposições para a prática pedagógica, estamos trabalhando para a efetivação de um projeto educativo que prioriza o desenvolvimento dos alunos, a partir da apropriação do legado cultural produzido pela humanidade. Torna-se condição para esse projeto que se propicie ao aluno um movimento: ascender do concreto ao abstrato e retornar ao "concreto pensado", considerando seus percursos e possibilidades de desenvolvimento afetivo-cognitivo.

Esse processo exige uma mudança da postura do professor em relação às formas de avaliar, a partir doqual o sensocomum e as aparências sensíveis do cotidiano podem ser superados pela clara definição de questões norteadoras, tais como: *O que avaliar? Para que avaliar? Quem avalia? Quando avaliar? Como e com*

*que avaliar?* Pensada dessa maneira, a avaliação não pode ser *"um fim em si mesma*", mas um instrumento para atingir objetivos, a partir do qual o professor reorienta suas ações e organiza as trajetórias de aprendizagem.

Podemos afirmar que a avaliação é sempre um juízo de valor, de acordo com Luckesi (2008), e por essa razão esses "valores" devem estar claros. Essa concepção de avaliação também é compartilhada por Magalhães e Marsiglia (2013) ao questionarem:

> [...] o que valoramos? Comportamentos? Obediência? Conteúdos? Vale ressaltar que, no caso da avaliação de conteúdos, é necessário ainda questionar: qual o objeto da minha avaliação? A cotidianidade, pragmatismo ou conhecimentos clássicos, instrumentos do raciocínio? (Na maioria das vezes a cotidianidade acaba bastando na hora da avaliação!). Portanto, a avaliação dos valores resulta de fatores objetivos: adequação das situações de aprendizagem, forma de organização das ações pedagógicas e, sem dúvida, o conteúdo de ensino. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p.238)

Ao retomar a questão anterior, *O que fazer com quem não aprendeu*?, a resposta, por certo, é que devemos ensinar-lhes, sobretudo, ensinar um conteúdo de qualidade que proporcione a apropriação de valores. Principalmente por acreditar que todos os alunos são capazes de aprender, o ensino se coloca a serviço do desenvolvimento das capacidades dos sujeitos.

Dessa forma, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica, no qual a "avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem". (LUCKESI, 2008 p.81). Em princípio, a avaliação seria um instrumento diagnóstico, processual e formativo na busca da construção do melhor resultado das ações do professor, definindo-se os encaminhamentos adequados para a aprendizagem.

Também podemos entender a avaliação como um processo de investigação. Trata-se de um recurso para observar melhor e auxiliar o professor na decisão do que fazer diante da realidade revelada.

Dessa maneira, o pressuposto investigativo, assim como nas ciências, exige um mínimo de rigor metodológico para construir uma compreensão dessa realidade. Como aponta Luckesi (2008), quatro características são imprescindíveis para que o instrumento avaliativo tenha qualidade objetiva de investigação:1) a coleta de dados

deve ser sistemática; 2) a linguagem deve ser compreensível; 3) deve haver uma compatibilidade entre o ensinado e o aprendido; e 4) o instrumento deve ter precisão.

Os instrumentos de avaliação em Ciências da Natureza, na conjectura do ensino por investigação,

> [...] precisam ter as mesmas características que o ensino proposto. E a proposta das SEIs está pautada na ideia de um ensino cujos objetivos concentram-se tanto no aprendizado dos conceitos, termos e noções científicas como no aprendizado de ações, atitudes e valores próprios da cultura científica. (CARVALHO, 2013, p.18)

Ainda como defende Carvalho (2013), é preciso compatibilizar os objetivos de ensino realizado pelas atividades propostas nas SEIs – Sequências de Ensino Investigativas, com a avaliação da aprendizagem, inclusive nos mesmos termos: “avaliação de conceitos, termos e noções científicas, avaliação das ações e processos da ciência e avaliações das atitudes exibidas durante as atividades de ensino” (CARVALHO, 2013, p.18) Portanto, propõe-se uma avaliação realizada no decorrer das atividades, considerando que as observações, as intervenções e os registros do professor são instrumentos para acompanhar atentamente o desempenho dos alunos.

Neste contexto, é importante também considerar outros instrumentos avaliativos (trabalhos em diversas mídias, seminários, relatórios, sínteses, questionários, portfólios), na medida em que estamos diante de procedimentos pedagógicos variados, da heterogeneidade de sujeitos em uma sala de aula e da individualidade na aprendizagem. Considera-se importante opor-se a tentativas de homogeneização e/ou padronização das aprendizagens. Ao contrário, busca-se possibilitar, por meio da diversidade de instrumentos, que cada um encontre sentido na avaliação e possa aprender de maneira significativa, tendo em vista reduzir desigualdades e favorecer a democratização do ensino. Esta ideia apoia-se na convicção de que cada criança deverá contar com a ajuda proporcional às suas necessidades, dificuldades e deficiências, e saber que serão colocados em evidência seus progressos. Nesse sentido, no que se refere aos estudantes público-alvo da Educação Especial, vale ressaltar a importância da avaliação colaborativa entre o professor da sala regular com o professor da Educação Especial. Ambos devem traçar metas e estratégias que alcancem uma avaliação inclusiva, rompendo com práticas avaliativas de forma classificatória e excludente.

A proposta de avaliação orientada por esse paradigma, realizada no desenvolvimento da sequência investigativa, deve proporcionar ainda a autoavaliação pelos alunos, orientados pelo professor na sua percepção dos avanços e do que ainda precisa ser alcançado.

Com o objetivo de avaliar o desenvolvimento desta proposta, cujo objetivo central resume-se na *Alfabetização Científica*, propomos quatro indicadores (SASSERON, 2015). Consistem em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes vinculados à construção de entendimento sobre temas das ciências que podem estar em processo em sala de aula, e evidenciam o papel ativo dos estudantes na busca pelo entendimento dos temas curriculares das ciências. Esses indicadores referem-se: (a) ao trabalho com as informações e com os dados disponíveis, seja por meio da organização, da seriação e da classificação de informações; (b) ao levantamento e ao teste de hipóteses construídas que são realizados pelos estudantes; (c) ao estabelecimento de explicações sobre fenômenos em estudo, buscando justificativas para torná-las mais robustas e estabelecendo previsões delas advindas; e (d) ao uso de raciocínio lógico e raciocínio proporcional durante a investigação e a comunicação de ideias em situações de ensino e aprendizagem. Portanto, temos alguns apontamentos que oferecem direcionamento para o planejamento e a avaliação de situações em que a Alfabetização Científica esteja em pauta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. Campinas: **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007. p. 1-20.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa [org.]. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.**São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, Isabel Marília Borges; PIRES, Maria; DELGADO-IGLESIAS, Jaime. **Perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000400875Acesso em: 22 nov. 2019.

LOBO, Damon Alves. **Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental** [recurso eletrônico]: a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento dos alunos – (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Goiás – 2018. 110f. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3977/2/Damon%20Alves%20Lobo.pdfAcesso em: 23 jul. 2020.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica** Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/artigo-8---avaliacao-na-perspectiva-da-pedagogia-historico-critica---ana-e-giselle.pdf Acesso em: 15 nov. 2019.

MARSIGLIA, A.C.G.;MARTINS, L.M.;LAVOURA, T.N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.**Revista HISTEDBR** On-line. 19 (mar. 2019), e019003. DOI:https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380. Acesso em: 22 set. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educaçãocontemporânea)

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PRATA, João Félix; CACHAPUZ, António F. C.; GIL-PÉREZ, Daniel.Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência**. Ciência & Educação**, v.8, n.1, p.127-145, 2002**.** Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/10.pdf.Acesso em: 20 ago. 2019.

SASSERON, L. H. CTSA no Ensino Fundamental e a argumentação entre alunos e professora. **Enseñanza de las Ciências**, v. extra, p. 28-32, 2009.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola.**Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. especial, p. 49-67, novembro, 2015.

SAVIANI, Dermeval**Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações 11. ed. rev.Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea)

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BIZZO, Nélio. **Mais ciência no Ensino Fundamental:** metodologia de ensino em foco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa.**Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n.01, p.211-230, jan-abr 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa [et al]. **Ciências no ensino fundamental:** o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

MACHADO, Angelita. O ensino de ciências e suas contribuições para o desenvolvimento humano e a formação do conceito: abordagem histórico-cultural para uma prática na pedagogia histórico-crítica In: PAGNONCELLI, Cláudia. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p.197-228.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea)

PORTO, Amélia. **Um olhar comprometido com o ensino de ciências**. Belo Horizonte: Editora FAFI, 2009.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Ciências Naturais. São Paulo: SME/COPED, 2017. 116p.:il.

**LINKS ÚTEIS**

Atividades Didáticas de Ciência – Ciência à mão – USP
http://www.cienciamao.usp.br/tudo/recursos.php?tipo=atividades

*Khan Academy* – Ciência por ano
https://pt.khanacademy.org/science/ciencias-por-ano

Centro de Ciências – FCT – UNESP
https://www.fct.unesp.br/#!/extensao/circuito-cientifico-cultural/centro-de-ciencias/

*Desenhos Animados:*
Sid, o cientista
Aventuras com os *Kratts*
O ônibus mágico
O show da Luna

Revista Recreio
https://recreio.uol.com.br/

Revista Ciências Hoje das Crianças
http://chc.org.br/

*Canais no Youtube:*
De onde vem? https://www.youtube.com/channel/UCEqIxM3b47mxLyStbDGa8xw

CHC na TVhttps://www.youtube.com/channel/UC12P9u83vNwvDkbO4xyko8A

Manual do Mundo
https://www.youtube.com/channel/UCKHhA5hN2UohhFDfNXB_cvQ

Minuto da Terra
https://www.youtube.com/user/MinutoDaTerra

Universidade das crianças
https://www.youtube.com/channel/UCXWhd_WJokAliKyNbk1JzPw

**ANEXO 1**

**SEI - SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

*O solo do lugar onde eu vivo*

**Ano escolar:** 3º ano do Ensino Fundamental

**Duração da SEI:** de 4 a 6 aulas

**Materiais necessários:**lupa, lanterna, peneira, sacos plásticos ou potes, cadernos ou folhas e datashow

**Eixo:**Terra e Universo

**PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES**

- **Objeto de conhecimento:**Usos do solo
- **Objetivos do Ensino e da Aprendizagem (elaborados a partir da BNCC):** (EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características, como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.
- **Vivência cotidiana do conteúdo: O que é solo?**

- Investigar de forma oral o que os alunos já sabem sobre os tipos de solo:

O que vocês acham que é solo?

Do que ele é feito?

Todos os solos são iguais?

Terra e solo são a mesma coisa?

- Em seguida, os alunos desenham e identificam o solo e seus componentes do jeito que pensam que ele é.

- Solicitar que os alunos expliquem coletivamente seus desenhos e como pensaram que o solo é composto.

- A partir das explicações dos alunos, partir para o desafio da próxima etapa.

- O Professor propõe uma atividade experimental de coleta de amostras de solo em diversos lugares da cidade com o objetivo de investigar se há diferenças e quais são suas características.

- Que tal confirmar suas opiniões sobre o solo, coletando e analisando alguns tipos de solo da nossa escola e das suas casas? Combinar com os alunos o dia em que trarão para a escola amostras de solo dentro de saquinhos plásticos e/ou potes transparentes (cedidos pela escola).

- Combinar com os alunos como poderiam separar (categorizar) os tipos de solo: cor, textura, umidade, cheiro e composição.



Foto 1[189]



Foto 2 [190]

- No dia que trouxerem as amostras, dividir os alunos em trios e pedir que as observem com atenção e anotem a cor. Depois retirem um pouco da terra e vejam sua textura, cheiro e umidade, fazendo os registros na tabela 1 proposta. Por último, peneirem a amostra e vejam se contém somente terra ou outros elementos: pedras, grama, flores, galhos, e façam as devidas anotações. O Professor também deve providenciar algumas amostras com vários exemplares.

Pedir que completem a tabela como a que segue:

| Amostra do aluno: _____ | Cor e textura | Cheiro e umidade | Composição após ser peneirada |
|---|---|---|---|
| Local da amostra: _____<br><br>Cole aqui a sua amostra de solo | | | |

189 https://images.app.goo.gl/sGLdskMjcuBFw9dg8

190 https://br.depositphotos.com/208763492/stock-video-woman-scientist-environmentalist-taking-samples.html

**- Síntese das descobertas:** O professor, junto com as crianças, resume as informações coletadas e organizadas nas tabelas em um texto coletivo. Todos registram no caderno do Ciências.

- Em seguida, pode-se realizar uma pesquisa em livros didáticos, enciclopédias, sites sobre os tipos de solo do estado de São Paulo e da região oeste paulista. O professor vai sistematizar o conhecimento inicial das crianças, relacionando-o com o conteúdo dos textos cientificamente organizados, disponíveis, inclusive, nos livros didáticos dos alunos. O livro didático adotado recentemente, por exemplo, organiza uma atividade sobre os tipos de solo a partir de um texto: *Mexendo com a terra,* explorando a ideia de Usos do Solo e já apresenta três principais tipos de solo: Argila, Areia e Humo.






Imagem 1 e 2 – Livro didático Coleção Ápis de Ciências, 3º ano, p. 86-87

- Para completar as informações, sugere-se a visita ao Laboratório de Solos da FCT - UNESP de Presidente Prudente.

- Retomar as hipóteses iniciais dos alunos e analisar o problema a partir do conhecimento científico.

**-** Em uma roda de conversa, cada grupo apresentará seus relatos a partir da pesquisa teórica e da análise das amostras, expondo as hipóteses que construíram após a investigação, avaliando se estão de acordo com suas ideias iniciais, argumentando e ouvindo as explicações dos demais, a fim de organizar suas concepções e incorporando termos e conceitos científicos. Nesse momento, por exemplo, os alunos não irão mais se referir às características do

solo com as categorias iniciais, como *fininho, claro, terra preta* e poderão utilizar conceitos como *argiloso, arenoso, humoso*. Quando ouvirem falar que um terreno é arenoso, as crianças já relacionam com o que aprenderam e os usos do solo.

- Após a troca de informações e reflexões entre os grupos, é possível voltar à realidade com novas informações, o que permitirá novas posturas a partir do conhecimento construído. Neste momento, os alunos poderão divulgar seu trabalho investigativo, colocando em prática o mural ou exposição, com monitores que expliquem para os demais alunos da escola o processo investigativo e suas conclusões, bem como realizar uma apresentação sobre o tema para as demais salas da escola, levando as amostras, tabelas e cartazes. Sugere-se ainda que os alunos individualmente preencham a tabela 2, para visualizarem e avaliarem o que aprenderam sobre o conteúdo.

| O que eu sabia sobre solos? | O que eu aprendi? |
|---|---|
| | |

- Essa interação em conjunto com o conhecimento permitirá que os alunos ajam de maneira diferente com relação ao solo, podendo partir para novos questionamentos, como: É possível plantar em qualquer solo? Quais cuidados devemos ter para que o solo mantenha seus nutrientes? Como posso colocar isso em prática na escola, na minha casa, no meu bairro e na minha cidade? O solo é um recurso renovável? Quais os impactos da ação humana nos diferentes tipos de solo?

**-** A Sequência de Ensino Investigativa permite que os alunos se autoavaliem no que diz respeito à participação e compreensão do processo investigativo, bem como na apropriação do conhecimento construído durante as atividades. O professor pode utilizar essa ferramenta e também a análise das produções, apropriação de conceitos, termos e noções científicas, participação e comprometimento dos alunos no decorrer das atividades, considerando as intervenções necessárias durante o processo.

- **Desdobramentos**

Depois de desenvolvida a atividade, o professor poderá sugerir desdobramentos. Para esse caso, em específico, sugerimos os seguintes temas: assoreamento dos rios, lixo, desmatamento das matas ciliares, temas

não exclusivos da disciplina de ciências da natureza (por exemplo, história, geografia), erosão, poluição do solo, desertificação pelo processo do desmatamento e queimadas, latifúndios. Poderá, ainda, utilizar o modelo da monocultura e os desequilíbrios ambientais que isso causa.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## EDUCAÇÃO FÍSICA

# GT VI – EDUCAÇÃO FÍSICA



**Sonaira Fortunato**



**Sabrina Lima Ramos**



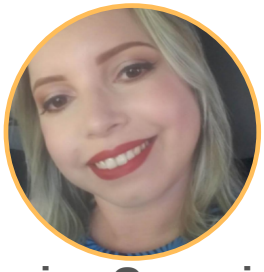
**Maria Izabel da Silva**



**Marcos Vinicius Francisco**



**Maria Helena Vitorino Mendes**



**Leonice Conceição Prado**



**Marisa Sogame**

## 5.3. EDUCAÇÃO FÍSICA

Antônio Rodrigues de Oliveira Junior
Leonice Conceição Prado
Marcos Vinicius Francisco[191]
Maria Helena Vitorino Mendes
Maria Izabel da Silva
Marisa Sogame
Osmar KenjiFuruya
Sabrina Lima Ramos
Sonaira Fortunato Pereira[192]

[191]Especialista: Profº Dr. Marcos Vinicius Francisco
[192]Coordenação: Prof.ª Me. Sonaira Fortunato Pereira
Antônio Rodrigues de Oliveira Junior – Professor de Educação Física
Leonice Conceição Prado – Orientadora Pedagógica
Maria Helena Vitorino Mendes – Supervisora de Ensino
Maria Izabel da Silva – Técnica em Recreação
Marisa Sogame - Diretora de Escola
Osmar KenjiFuruya – Professor de Educação Física
Sabrina Lima Ramos – Diretora de Escola

### 5.3.1. A Educação Física No Sistema Municipal De Ensino De Presidente Prudente

**Breve histórico**

A fim de situar o processo de constituição do componente curricular de Educação Física, no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, é oportuno resgatar a sua constituição histórica, diante dos processos que impulsionaram a sua consolidação na educação escolar do município:

**Década de 1980** – A rede municipal de ensino de Presidente Prudentecontava, nesse período, com poucas salas de pré-escola e as mesmas funcionavam em escolas da rede estadual e centros comunitários. Aos professores era exigido como formação o magistério. Existiam alguns cargos técnicos de áreas distintas como artes, educação de jovens e adultos e um técnico de recreação (professor de Educação Física). Esses especialistas eram responsáveis por desenvolver projetos e orientar os professores polivalentes.

**1986** – Foram contratados os primeiros professores de Educação Física, designados para atuarem em creches com atividades de recreação para as crianças de quatro a seis anos de idade. Esse projeto perdurou por dois anos.

**1988** – Devido ao aumento no número de alunos, com idade pré-escolar, as aulas de Educação Física foram atribuídas de forma a atender toda a rede municipal no segmento da Educação Infantil.

**1989** – Os professores de Educação Física foram remanejados, juntamente com o técnico de recreação, para a Secretaria de Assistência Social, com o objetivo de organizarem um projeto para atendimento das crianças de sete a dez anos de idade, cujos pais trabalhassem o dia todo.Esse projeto foi nomeado “Projeto Crescer”e funcionava no contraturno escolar. Nesse projeto, as crianças recebiam orientações diversas, realizavam atividades artísticas e recreativase participavam do reforço escolar.

**1990** – Por meio do Decreto nº 7.358/90, houve a criação doCentro Integrado de Educação Municipal (CIEM), sendo que nos anos subsequentes receberam nominações específicas. Convocaram, em caráter efetivo, dois profissionais de Educação Física para trabalharem com os alunos da Educação Infantil. O técnico de Recreação pediu demissão.

**1992** – Contrataram-se mais professores de Educação Física, em caráter efetivo, para atender à demanda existente, sendo então dois profissionais para cada CIEM.

**1997** – Um novo Técnico de Recreação assume o cargo, em caráter efetivo, com a responsabilidade de desenvolver projetos, capacitação dos professores e educadores da antiga rede que a cada ano se expandia.

**1998** – Iniciou-se a municipalização do ensino de 1ª a 4ªsérie em algumas salas, ocorrendo no ano seguintea municipalização de 11 escolas, em 13 prédios.

**2006**–A partir desse ano contrataram, em caráterefetivo, oito professores de Educação Física, que somados aos já existentes começaram uma nova história da Educação Física no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente. No entanto, o número de professores não era suficiente para atender a toda a demanda das escolas. Havia, então, a necessidade de realizar um processo seletivopara a contratação de mais profissionais. O contrato abrangia um período de dois anos.

Nos anos seguintes,devido ao remanejamento dos profissionais para outras secretarias, a Educação Física passou por diversas formas de organização.Atualmente,o Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente conta com 14 professores atuando efetivamente na educação escolar.

### 5.3.2. Concepção E Objeto De Conhecimento Da Educação Física

#### 5.3.2.1 A Educação Física e seu objeto de estudo

Definir a área de Educação Física não é uma tarefa fácil. Existem diferentes tendências e concepções relacionadas a esse termo, que foram se modificando no decorrer de sua inserção, no contexto brasileiro, ao conferir ênfase ao higienismo, ao eugenismo, ao tecnicismo e ao desportivismo por mais de um século. Tais concepções foram alvo de críticas nos anos de 1980, sobretudo após o período de abertura do regime democrático, o que favoreceu a saída dos primeiros docentes que foram cursar seus mestrados e doutorados no exterior, bem como entre aqueles que se vincularam, à época, aos

Programas de Pós-Graduação da área de Educação (CASTELLANI FILHO *et al*., 2009; FRANCISCO, 2013).

No que diz respeito à dimensão educativa ou formativa, a Educação Física é uma disciplina científico-pedagógica, que se centra nas manifestações da cultura corporal, a fim de promover o pensamento teórico dos estudantes via processos de apropriação e objetivação do conhecimento científico em suas diferentes dimensões (CASTELLANI FILHO *et al*., 2009; ALENCAR; LAVOURA, 2012; TAFFARELL, 2016; SILVA; CAVAZOTTI, 2017). Vale apontar que toda essa dinâmica deverá estar em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

A Educação Física possui o grande desafio de ser tratada, na educação escolar, como um componente curricular com o mesmo grau de importância dos demais, uma vez que contempla a formação dos indivíduos diante dos processos filogenéticos[193] e ontogenéticos relacionados às manifestações da cultura corporal(SILVA; CAVAZOTTI, 2017).

Castellani Filho*et al*. (2009, p. 50), grupo que ficou nacionalmente conhecido como Coletivo de Autores, numa perspectiva metodológica crítico-superadora, apontam que “aEducação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Acrescido a isso, Taffarel (2016, p.10) reitera que

> Assinalar a disciplina Educação Física no campo da Cultura Corporal comoobjeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes (TAFFAREL, 2016, p. 10).

[193] “O conceito de indivíduo está baseado na indivisibilidade, integridade do sujeito e na presença de particularidades a ele inerentes. Sendo um produto do desenvolvimento filogenético e ontogenético ante determinadas condições externas, o indivíduo não é, porém, uma mera ‘cópia’ de ditas condições, mas precisamente o produto do desenvolvimento vital, das interações com o meio; não se constitui assim um produto somente do meio” (LEONTIEV, 1983, p. 143, tradução nossa). A partir deste prisma, reitera-se a partir de Vygotsky (1995) que é na relação dialética entre o desenvolvimento natural e cultural que os indivíduos se desenvolvem. Ou seja, o desenvolvimento do sistema psíquico se inicia na filogênese e vai sendo aperfeiçoado na ontogênese.

Nessa perspectiva teórica, Silva e Cavazotti (2017) defendem que tal categoria é capaz de expressar um conjunto de atividades que foram apropriadas e objetivadas historicamente pelogênero humano a partir de determinada necessidade social. Por conseguinte, o processo de ensino das manifestações da cultura corporal deve abarcar a sua transmissão pelos professores e a internalização pelos alunos, na perspectiva de auxiliar na formação omnilateral dos indivíduos.

Castellani Filho*et al.* (2009) ponderam que, na perspectiva teórica adotada, a reflexão pedagógica sobre as manifestações da cultura corporal deverão assumir as seguintes dimensões: 1- Diagnóstica (leitura dos dados e da realidade);2- Judicativa (julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social);3- Teleológica (determina uma direção aonde se quer chegar).

De acordo com Castellani Filho *et al.* (2009, p. 62), “o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social, as chamadas significações objetivas”. O sentido pessoal se estabelece, sendo que ele é capaz de exprimir sua subjetividade, bem como relacioná-la às significações objetivas presentes em sua vida e no mundo.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, parte-se “do pressuposto de que há a necessidade de compreender a totalidade concreta da realidade objetiva e subjetiva” (SILVA; CAVAZOTTI, 2017, p. 697). Para os autores, a realidade objetiva precede a dimensão subjetiva.

Sabendo-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e que diferencia os homens dos demais seres vivos, podemos dizer que “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2013, p.11).

Na possibilidade de concretizar a função social do trabalho educativo como forma de contribuir para a “humanização” dos alunos, e tomando como objeto de estudoda Educação Física a cultura corporal, tal perspectiva nos permite acessar as especificidades da disciplina de forma que osindivíduos se aproprieme objetivem os saberes organizados, ao longo da história, vinculando suas atividades à cultura corporal. Para que essa apropriação ocorra e o ensino

com qualidade se concretize, é preciso que os professores atuemcomo agentes de mediação, na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, os auxiliando no desenvolvimento das funções psíquicas que estão em formação, por meio de conteúdos e atividades intencionalmente planejadas (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS, 2016).

Nesse sentido, Alencar e Lavoura (2012) e Taffarel (2016) apontam que as manifestações da cultura corporal são tão significativas que a escola não deverá meramente reproduzi-las, mas propiciar aosestudantes que eles se aproprieme as objetivem de maneira crítica. Essa é uma tarefa específica da Educação Física escolar, que afirmará, dentro das atividades desenvolvidas, a finalidade social da escola a partir da especificidade de cada etapa/ciclo do ensino.

**5.3.2.2 A importância da disciplina de Educação Física no currículo escolar**

O currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, acumulada historicamente pelo gênero humano.

> O objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamentometodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (CASTELLANI FILHO*et al.*, 2009, p. 29).

O termo currículo refere-se a um percurso que deve ser realizado, um caminho. Por derivação, a escolarização é um caminho que os alunos percorrerão, com vistas à sua formação, e o currículo é seu conteúdo, o guia do seu desenvolvimento nesse período.O conceito mais abrangente de currículo,conforme Saviani (2013),caracteriza-se como a disposição do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.

O contexto escolar é composto por vários componentes curriculares, cada qual com suas especificidades, dentre os quais está inserida a Educação Física. No ensino de Educação Física é fundamental compreender os alunos diante de sua inserção social e cultural, sendo que se deve evitar toda e qualquer forma de dicotomização nesse processo, a exemplo: corpo Xmovimento X mente; teoria X prática. A práxis pedagógica épermeada por intencionalidades diante das dimensões ontológica (quem é meu aluno) e

gnosiológica (quais os conhecimentos que deverão ser disponibilizados numa aula). O estudo da Educação Física não se reduz ao condicionamento físico e ao esporte, praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno deve não só vivenciar, experimentar, mas se apropriar dos benefícios advindos da cultura corporal e deles desfrutar, ao perceber, analisar, construir valores e compreender os sentidos e significados das diversas manifestações ligadas à área. Diante dessas ponderações, Alencar e Lavoura (2012, p. 166) esclarecem que

> Os nexos constitutivos entre a função social do componente curricular, os objetivos de ensino e a teoria pedagógica expressam o reconhecimento da organização do trabalho pedagógico docente em meio ao projeto educacional e societário, bem como, os rumos os quais vem a ter a formação humana e a direção do processo de escolarização.

Com relação ao período do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Martins (2013) e Asbahr (2016) asseveram que a atividade-guia é a de estudo, não devendo ser compreendida como sinônimo de ações realizadas cotidianamente pelas crianças na educação escolar e ou fora dela. Nesse sentido, Asbahr (2016, p. 96) aponta que

> A atividade de estudo refere-se à atividade guia do desenvolvimento na idade escolar, cuja característica é produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. As ações mencionadas podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos desta atividade no sentido da formação do pensamento teórico, mas podem, por outro lado, serem meras operações que pouco contribuem à sua formação.

Assim, o processo de organização do ensino, tendo como base as atividades-guias de estudo, deverá superar “o intelectualismo e verbalismo tão presente no ensino de conceitos”. Ou seja, “não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito, e isto só ocorre se ela estiver em atividade de estudo” (ASBAHR, p. 100). Destarte, essa é a tônica a ser desencadeada nas práxis em Educação Física, mediante as atividades ligadas à cultura corporal.

Sobre a importância dos processos educativos formais, a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental têm grande relevância na proposição das atividades que visam ao desenvolvimento do pensamento teórico (SILVA; CAVAZOTTI, 2017), bem comodas habilidades básicas, tais como: percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora, e esquema corporal em consonância com os determinantes sociais.

É válido apontar que a Educação Física deverá atuar na formação dos conceitos científicos, de tal modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente (TAFFAREL, 2016; SILVA; CAVAZOTTI, 2017). Aliado a isso, Martins (2013) aponta que oportunizar a formação dos conceitos científicos é condição primordial da educação escolar, a fim de se compreender a realidade para além da aparência fenomênica.

Devemos ampliar a compreensão da Educação Física como componente que proporciona o desenvolvimento de conhecimentos prévios necessários para a construção de conhecimentos e habilidades mais complexos e que dependerão basicamente das oportunidades vivenciadas pelos alunos. Mais importante do que a passagem do tempo são as experiências concretas que acontecem durante esse tempo, em função do constante processo de relação entre indivíduoXsociedade. Só assim os alunos poderão ultrapassar uma compreensão sincrética da prática social, rumo a sua dimensão sintética (MARTINS, 2013; SILVA; CAVAZOTTI, 2017).

### 5.3.3. Eixos Temáticos Da Educação Física

Dialeticamente, correlacionando o componente curricular de Educação Física no Ensino Fundamental I, com o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, vinculado à Educação Infantil, pretende-se aprofundar os dois eixos abordados na etapa anterior, quais sejam: a) Elementos embrionários da cultura corporal – o qual focaliza conhecimentos sobre o corpo e ações motoras voluntárias, no ensino de conteúdos da criança do nascimento a três anos de idade; e b) Trato com os conteúdos da cultura corporal – o qual se materializa por meio de atividades de brincadeira/jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e capoeira, no ensino de conteúdos da criança de três a cinco anos de idade.

Os eixos temáticos são atividades humanas objetivadas socialmente, as quais estruturam e identificam a área de conhecimento do componente curricular. Cada um desses eixos temáticos é constituído por uma rede de conhecimentos denominada temas, os quais, por sua vez, se desdobram em subtemas/tópicos. Cada tópico é entendido como a menor unidade de ensino a ser trabalhada nas aulas, tendo os princípios teleológicos.

A partir deCastellani Filho *et al*. (2009) e da BNCC (2017)[194], os eixos temáticos da Educação Física,no Ensino Fundamental I, estão assim organizados:

Eixo 1- Jogos e brincadeiras;

Eixo 2- Esportes;

Eixo 3 - Ginásticas;

Eixo 4 - Atividades rítmicas e expressivas;

Eixo 5 - Lutas;

Eixo 6 - Conhecimento corporal.

Antes de explicitar as características de cada um dos eixos, quando serão apresentadas as suas definições conceituais, é oportuno salientar que tais eixos poderão ser abordados transversalmente em correlação com os temas: trabalho, sociedade de classes, ética, meio ambiente, gênero, sexualidade, saúde, pluralidade cultural, relações étnico-raciais.

#### 5.3.3.1 Eixo 1- Jogos e brincadeiras

O jogo e a brincadeira estão presentes no desenvolvimento da humanidade desde a antiguidade, ao se caracterizar como uma criação humana. O jogo é utilizado na expectativa de encontrar respostas às dúvidas, para se divertir, além de auxiliar na interação entre os indivíduos (SANTOS, 2012). Na perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky (1989), a brincadeira e o jogo são atividades predominantes da infância, por meio das quais as crianças recriam a realidade usando sistemas simbólicos ou os conhecidos jogos de

[194] Embora os eixos temáticos sejam mencionados também a partir da BNCC, a utilização da referida Base se deu apenas como um documento norteador, mas a identidade do currículo e dos eixos apresentados, bem como sua compreensão mais ampla está assentada a partir das contribuições da metodologia de ensino crítico-superadora em Educação Física, que tem como base a pedagogia histórico-crítica, ao adotar o pressuposto da lógica de superação por incorporação.

papéis sociais.São atividades socialmente determinadas pelos contextos cultural e histórico, atividades humanas criadoras, por meio das quais a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, bem como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Para a aprendizagem, em cada jogo e brincadeira as crianças trazem consigo possibilidades de exploração do meio, das pessoas e de si mesmas, buscando resolver seus conflitos e experienciar a realidade. Vale apontar, ainda,que o jogo de papéis sociais é tido como atividade-guia de um dado período do desenvolvimento infantil, ou seja, o período pré-escolar, que antecede o Ensino Fundamental I.

De acordo com a BNCC (2017), jogos e brincadeiras são atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizados pela criação e alteração de regras, pela observância 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 conhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais.

Para Silva e Viotto Filho (2018), os jogos e as brincadeiras, dentro do espaço escolar, têm o objetivo de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, seja diante dos atos motores, bem como das funções psíquicas. “No bojo dessa discussão, o professor torna-se imprescindível para a construção de um trabalho educativo crítico e humanizador, responsável pelo desenvolvimento da totalidade humana na escola, superando concepções e práticas reducionistas” na escola (SILVA; VIOTTO FILHO, 2018, p. 793).

#### 5.3.3.2 Eixo 2 - Esportes[195]

[195]Esse eixo será abordado a partir do 1º ano do ensino fundamental I por meio das atividades de jogos e brincadeiras e um aprofundamento posterior nos anos seguintes, seja por meio de vivências e discussões que favoreçam o efetivo processo de apropriação e objetivação das manifestações da cultura corporal. Todavia, há que se garantir alguns cuidados a fim de não se reproduzir a dimensão do desporto de alto

As manifestações esportivas ligadas à cultura corporal, conhecidas comofenômenossocioculturais de natureza educacional, são consideradas patrimônio cultural da humanidade, construídas e ressignificadashistoricamente pelas sociedades (CASTELLANI et al., 2009).

O esporte é regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas (federações e confederaçõesesportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competições. O esporte da escola visa, além dos fins em si mesmos, diferentes aprendizagens relacionadas às questões motora, cognitiva, afetiva, biológica, política, econômica e histórica, todas importantes ao desenvolvimento humano. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto de lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele,podendo ser adaptadas as normas e regras institucionais, conforme os interesses dos participantes (CAPARROZ, 2007). Existem várias categorias de esportes, classificadas, de acordo com a BNCC (2017), como:

a) ***Esportes de marca***:se caracterizam por comparar resultados registrados em segundos, metros ou quilos. Exemplo: quem salta ou lança mais longe, quem chega primeiro ou com menos saltos, etc., como na patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso, entre outros.

b) ***Esportes de precisão***: 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). Exemplo: pontaria a diferentes tipos de alvos, como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo, etc.

---

rendimento, até mesmo porque não é esse o propósito da educação escolar e muito menos dessa etapa do desenvolvimento.

c) ***Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote***: se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o oponente 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 da partida está em movimento. Como exemplos, destacam-se o voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.

d) ***Esportes de campo e taco***: 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. Exemplos: beisebol, críquete, softbol, tacobol, etc.

e)***Esportes de invasão ou territorial***: se caracterizam por disputas em que uma equipe tenta ocupar o setor da quadra ou campo defendido pelo adversário para marcar (gol, cesta, touchdown, etc.), protegendo simultaneamente o próprio alvo, meta ou setor da quadra/campo. Exemplos: basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi e outros.

Há, ainda,os**Esportes técnico-combinatórios e o Esportes de combate,** não conceituados aqui por entendermos não serem aplicáveis nessa etapa de ensino (ensino fundamental – 1º ao 5º ano).

#### 5.3.3.3 Eixo 3 – Ginásticas

De acordo com Taffarel (2016), as Ginásticas constituíram-se a partir do trabalho corporal que, de modo geral, assumiramdistintas finalidades, considerando as evoluções históricas, culturais, políticas e econômicas das sociedades. A ginástica, como atividade humana objetivada socialmente e apropriada pelaEducação Física escolar,deve ser trabalhada, como expressão da criatividade humana, para melhorar a qualidade de vida dos alunos, sendo usada também como preparação para outras modalidades, como relaxamento, manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, prática esportiva competitiva e de convívio social.

Sua prática envolve a utilização ou não de materiais ou aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que há uma relação privilegiada com o eixo temático “conhecimento corporal”, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. A BNCC (2017) classifica as ginásticas em:

*a)**Ginástica geral*:** pode receber outras denominações, como ginástica básica, ginástica de demonstração, acrobacias, entre outras. Reúne práticas corporais que têm como objetivo organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Constituem-se de exercícios no solo, no ar, em aparelhos, de maneira individual ou coletiva;

b)***Ginásticas de condicionamento físico***: caracterizam-se 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 (ginástica de academia, ginástica para gestantes, ginástica laboral, etc.);

c)***Ginásticas de conscientização corporal***: caracterizam-se pelas práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo (ginásticas alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves – tai chi chuan, liench’i, biodança, antiginástica, entre outras).

d) ***Ginástica esportiva***: caracterizam-se pelas práticas que podem ocorrer no formato de competições e/ou em momentos de lazer (convívio social). As manifestações presentes nesse universo relacionam-se à ginástica artística e a ginástica rítmica.

Para a etapa de ensino do Ensino Fundamental I, vinculado ao Sistema Municipal de Ensino, no que tange às ginásticas deverá predominar a ***Ginástica Geral***.

#### 5.3.3.4 Eixo 4 –Atividades rítmicas e expressivas

As atividades rítmicas e expressivasreferem-se às expressões da linguagem corporal, produzidas histórica eculturalmente, as quais possibilitam a comunicação das emoções, a representação simbólica.Incluem, ainda, as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação por meio de gestos mediante ritmos e sons. Contemplam as danças, mímicas e brincadeiras cantadas.Nessas atividades encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação de códigos corporais de comunicação dos indivíduos e dos grupos (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Por meio das atividades rítmicas e expressivas, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos poderão conhecer as qualidades dos movimentos expressivos como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, além de perceber sua intensidade, duração e analisá-los a partir destes referenciais (BNCC, 2017).

#### 5.3.3.5 Eixo 5 - Lutas

São disputas em que os oponentes devem ser subjugados com técnicas e estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão em um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de coibir atitudes de violência e deslealdade. Nas lutas existe uma gama de atividades relacionadas à prática da luta informal que possibilitam avanços pedagógicos desejáveis na formação dos alunos, tais como permitirque conheçam sua corporeidade, suas possibilidades de ação e desenvolvam um domínio corporal e psíquico que, ao contrário do que o senso comum pode imaginar, não incentive, mas diminua a violência e os conflitos entre os alunos (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Podem ser citadas como exemplo de lutas a serem desenvolvidas na práxis pedagógica as brincadeiras de cabo de guerra, braço de ferro,além da sistematização da capoeira, do judô, do caratê,do jiu-jitsu, do boxe e da esgrima, diante de aspectos históricos, fundamentos, impactos à sociedade brasileira e vivências.

#### 5.3.3.6 Eixo 6 –Conhecimento corporal

Esse eixo temático diz respeito aos conhecimentos que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros eixos temáticos e que dão recursos para os indivíduos gerenciarem sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido não como um amontoado de partes e aparelhos (respiratório, digestório, circulatório etc.), mas como um organismo integrado socialmente, como um corpo vivo, que interage com o meio físico (materialidade da vida) e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc. É importante ressaltar que as atividades desse eixo temático, contextualizadas nas atividades corporais desenvolvidas, ganham sentido na abordagem simultânea de conceitos, atitudes e procedimentos ao fazer, compreender, sentir, falar sobre as possibilidades e necessidades corporais (BNCC, 2017).

### 5.3.4. Objetivos A Serem Alcançados Na Educação Física – Ensino Fundamental – 1º Ao 5º Ano

A Educação Física enquanto área do conhecimento contribui no desenvolvimento do processo de formação integral do aluno, por meio do estudo e vivências das manifestações da cultura corporal, que valorizem a interação do ser humano nas dimensões antropológicas e sociológicas, tendo como objetivos principais:

1-Compreender a origem da cultura corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual no sistema capitalista de produção.

2-Assegurar a formação omnilateral dos alunos, além de garantir que os mesmos possam compreender, participar e intervir de forma crítica, nos moldes estabelecidos na atual conjuntura político-econômica diante das manifestações da cultura corporal.

3-Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da cultura corporal, além de assegurar processos de apropriação e objetivação do conhecimento científico,constituído historicamente, por meio desse componente curricular.

4-Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das manifestações da cultura corporal e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

5-Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, por meio da análise críticados modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas que impedem o processo de humanização.

6-Identificar as formas de produção e reprodução dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

7-Assumir uma postura diante das manifestações da cultura corporal que se oponha ao modelo de alto rendimento e à padronização de desempenhos e performances físicas.

8-Interpretar e recriar valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes manifestações da cultura corporal, bem como dos sujeitos que delas participam, assumindo uma interpretação baseada nos conhecimentos científicos em suas diferentes dimensões.

9-Reconhecer as manifestações da cultura corporal como elementos constitutivos da identidade cultural de distintos povos e grupos.

10-Usufruir das manifestações da cultura corporal de forma autônoma, a fim de potencializar o envolvimento em contextos de lazer, bem como na reivindicação, a fim de ampliar as redes de sociabilidade e promoção da saúde.

11-Promover o processo de apropriação e objetivação das técnicas e fundamentos das manifestações da cultura corporal.

Tais objetivos foram estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) via lógica de superação por incorporação, mediante as contribuições de autores da área de Educação Física que têm como base epistemológica e ontológica a Pedagogia Histórico-Crítica (CASTELLANI FILHO et al, 2009; ALENCAR; LAVOURA, 2012; TAFFARELL, 2016; SILVA; CAVAZOTTI, 2017).

### 5.3.5. Atividades Objetivadas Socialmente Como Manifestações Da Cultura Corporal – Ensino Fundamental – 1º Ao 5º Ano

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>1º ANO - 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Conhecer e vivenciar diferentes jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto familiar e comunitário, com ênfase para os jogos de papéis sociais e as brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas, esportivas e lutas) [196] como construções históricas da cultura corporal. |
| Conhecimento corporal | Esquema corporal (Estrutura corporal)<br>Esquema corporal (Lateralidade)<br><br>Habilidades motoras<br><br>Noções básicas de higiene pessoal e autocuidado | -Nomear e identificar as diferentes partes do corpo.<br>-Compreender a noção de esquerda e direita em relação ao seu corpo, experimentando múltiplas atividades.<br>-Participar ativamente de atividades manipulativas, locomotoras e de estabilização, respeitando os limites e diferenças individuais.<br>-Reconhecer situações cotidianas de higiene pessoal, autocuidado e hábitos posturais aplicando-as em benefícios de sua saúde.<br>Obs: Muitas das atividades ligadas a este eixo serão abordadas na fusão com o eixo de Jogos e Brincadeiras. |

[196]As atividades objetivadas socialmente por meio das lutas e dos esportes de precisão e de marca comparecem no currículo, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, a partir da interação dialética com a temática de jogos e brincadeiras, levando-se em consideração o desenvolvimento das crianças a partirdo preconizado pela psicologia histórico-cultural.

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>1º ANO - 2º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Conhecer e vivenciar diferentes jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto familiar e comunitário, com ênfase para os jogos de papéis sociais e as brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) como construções históricas da cultura corporal. |
| Atividades rítmicas e expressivas | Danças de roda e Danças circulares | -Vivenciar diferentes formas de danças e cantigas (de roda e circulares)e analisar os preconceitos instaurados contra as manifestações da cultura corporal vinculadas a este eixo temático e às questões de gênero atinentes.<br>-Reconhecer a dança como formade criação artística, expressão estéticae socialização humana. |
| Conhecimento corporal | Orientação espacial<br><br>Orientação temporal | -Compreender a relação entre o seu corpo, a localização, a direção, a posição e a disposição no espaço.<br>-Conhecer e vivenciar os diferentes movimentos corporais (rápido/lento; acelerado/desacelerado) diante das manifestações da cultura corporal.<br>Obs: As atividades ligadas a este eixo serão abordadas na fusão com o eixo de Jogos e brincadeiras e Atividades rítmicas e expressivas. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>1º ANO - 3º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Conhecer e vivenciar diferentes jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto familiar e comunitário, com ênfase para os jogos de papéis sociais e as brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) como construções históricas da cultura corporal.<br>- Produzir textos (orais, escritos e audiovisuais) com base nas vivências, e na apropriação e objetivação de conceitos científicos ligados aos jogos e brincadeiras, de tal forma que esse movimento favoreça a produção de alternativas para a vivência, em outros momentos e espaços. |
| Conhecimento corporal | Jogos que abordem as capacidades físicas e neuromotoras. | - Vivenciar jogos que favoreçam a coordenação e combinação dos movimentos fundamentais nas várias exigências de equilíbrio (estático e dinâmico). |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>1º ANO - 4º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Conhecer e vivenciar diferentes jogos e brincadeiras da cultura popular presentes no contexto familiar e comunitário, com ênfase para os jogos de papéis sociais e as brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) como construções históricas da cultura corporal.<br>- Produzir textos (orais, escritos e audiovisuais) com base nas vivências, e na apropriação e objetivação de conceitos científicos ligados aos jogos e brincadeiras, de tal forma que esse movimento favoreça a produção de alternativas para a vivência, em outros momentos e espaços. |
| Ginásticas | Ginástica geral | -Conhecer e vivenciar movimentos ginásticos com destaque para as dimensões lúdica e criativa, mediante seus significados sociais e culturais. |
| Conhecimento corporal | Hábitos posturais | -Conhecer e vivenciar atividades que contribuam na prevenção de possíveis desiquilíbrios posturais por meio de exercícios de alongamento e relaxamento. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>2º ANO - 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Vivenciar jogos e brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) criadas historicamente por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral, escrita e tecnológica), em diferentes contextos socioculturais, reconhecendo as suas características e fundamentos, além do respeito às diferenças de desempenho e origem dos colegas.<br>- Criar brinquedos com materiais alternativos (sucata e recicláveis) e vivenciar o seu uso. |
| Conhecimento corporal | Esquema corporal (Estrutura corporal)<br><br>Esquema corporal (Lateralidade)<br><br>Habilidades motoras | -Nomear e identificar as diferentes partes do corpo.<br>-Identificar e utilizar a noção de esquerda e direita nas diversas manifestações da cultura corporal em relação ao seu corpo.<br>-Vivenciar atividades manipulativas, locomotoras e de estabilização, respeitando os limites e as diferenças individuais.<br>Obs: As atividades ligadas a este eixo serão abordadas na fusão com o eixo de Jogos e Brincadeiras |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>2º ANO - 2º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras da cultura popular | - Vivenciar jogos e brincadeiras (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) criadas historicamente por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral, escrita e tecnológica), em diferentes contextos socioculturais, reconhecendo as suas características e fundamentos, além do respeito às diferenças de desempenho e origem dos colegas. |
| Atividades rítmicas e expressivas | Danças folclóricas | -Apropriar-se e objetivar-se das diferentes formas de aprendizagens a partir da vivência coletiva de danças folclóricas regionais.<br>- Identificar os preconceitos de gênero associados às danças. |
| Conhecimento corporal | Jogos com ênfase na orientação espacial e temporal | -Compreender a relação entre o seu corpo, a localização, a direção, a posição e disposição no espaço temporal.<br>-Conhecer e vivenciar os diferentes movimentos corporais (rápido/lento; acelerado/desacelerado) nos jogos e brincadeiras e nas atividades rítmicas e expressivas ligadas à cultura corporal. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>2º ANO - 3º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras com ênfase nas relações étnico-raciais | - Resgatar os aspectos históricos que favoreceram ao aparecimento de manifestações da cultura corporal em associação com as relações étnico-raciais;<br>- Vivenciar jogos e brincadeiras de origem indígena e africana (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) como construções históricas da cultura corporal. |
| Conhecimento corporal | Jogos e brincadeiras que abordem as capacidades físicas e neuromotoras | - Vivenciar jogos e brincadeiras que favoreçam a combinação dos movimentos e que requeiram o desenvolvimento das capacidades físicas (condição física e motora) e habilidades motoras (locomoção, manipulação e não manipulação). |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>2º ANO - 4º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos Temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos e brincadeiras com ênfase nas relações étnico-raciais | - Vivenciar jogos e brincadeiras de origem indígena e africana (situações opositivas; destrezas e desafios corporais; imitação, criação de formas artísticas e esportivas) como construções históricas da cultura corporal.<br>-Produzir textos orais, escritos e audiovisuais, a fim de divulgá-los na comunidade escolar. |
| Ginásticas | Ginástica geral formativa | - Identificar os fundamentos históricos presentes na ginástica geral e vivências da ginástica formativa (andar, correr, pular, chutar e lançar). |
| Conhecimento corporal | Hábitos posturais | -Vivenciar e identificar atividades que contribuam na prevenção de possíveis desequilíbrios posturais por meio de exercícios de alongamento e relaxamento. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>3º ANO - 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos motores | - Resgatar os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar os jogos motores (lateralidade, coordenação ampla e fina, coordenação óculo-manual, e óculo-pedal, equilíbrio, lateralização, organização e orientação temporal e espacial, estruturação espaço-temporal, percepções). |
| Esportes | Esportes de precisão (ex.[197]:boliche e tiro ao alvo). | - Conhecer e vivenciar manifestações esportivas ligadas aos esportes de precisão, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas. |
| Conhecimento corporal | Esquema corporal (Estrutura corporal)<br><br>Esquema corporal (Lateralidade)<br><br>Habilidades motoras | -Nomear e identificar as diferentes partes do corpo.<br>-Reconhecer e aplicar a noção de esquerda e direita nas diversas atividades em relação ao seu corpo.<br>-Vivenciar manifestações da cultura corporal que requeiram o desenvolvimento dos elementos que compõem as capacidades físicas e motoras como força, resistência, flexibilidade, agilidade, equilíbrio e velocidade.<br>Obs: As atividades ligadas a este eixo serão abordadas na fusão com o eixo de Jogos e brincadeiras e/ou Esportes de precisão. |

[197]Em algumas das atividades objetivadas socialmente são apresentados exemplos, a fim de ilustrar para os/as professores/as polivalentes especificidades no trato com tais manifestações da cultura corporal. Todavia, tais exemplos não devem limitar o processo intencional de planejamento docente.

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>3º ANO - 2º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos Temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Jogos e brincadeiras | Jogos motores | - Resgatar os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar os jogos motores (lateralidade, coordenação ampla e fina, coordenação óculo-manual, e óculo-pedal, equilíbrio, lateralização, organização e orientação temporal e espacial, estruturação espaço-temporal, percepções).<br><br>- Vivenciar jogos e brincadeiras com ênfase na adaptação para discussões relacionadas aos fundamentos da educação inclusiva. Exemplos: pique sensorial, corrida sensitiva e *reaction ball*.[198] |
| Atividades rítmicas e expressivas | Danças folclóricas | - Conhecer e vivenciar atividades rítmicas e expressivas do Brasil e de outros países, incluindo as de origem indígena e africana como manifestações de resistência, valorizando e respeitando os diferentes sentidos dessas atividades em suas culturas de origem. |

[198]Embora haja menção da adaptação para discussões relacionadas aos fundamentos da educação inclusiva neste ano/bimestre, é oportuno frisar que tal dimensão deverá se fazer presente em todos os anos e bimestres ao longo do Ensino Fundamental I.

| | | |
|---|---|---|
| Conhecimento corporal | Orientação espacial<br><br>Orientação temporal<br><br>Saúde/Alimentação saudável | -Acompanhar e movimentar adaptando-se a diferentes ritmos (intenso – moderado-lento), explorando todos os planos de ação do movimento (alto, médio, baixo).<br><br>-Conhecer e vivenciar os diferentes movimentos corporais (rápido/lento; acelerado/desacelerado) nas atividades desenvolvidas.<br><br>Obs: As atividades ligadas a este eixo serão abordadas na fusão com o eixo de Jogos e brincadeiras e/ou Atividades rítmicas e expressivas.<br><br>-Compreender a importância da alimentação adequada, na adoção de hábitos alimentares e estilo de vida saudável X a ausência de condições econômicas da população brasileira, a fim de que possam se alimentar e exercitar. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>3º ANO - 3º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos Temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Ginásticas | Ginástica acrobática | - Identificar os fundamentos históricos e vivências da ginástica acrobática (rolamento lateral e para frente, avião estático e em movimento, girar, saltar, galopar, ponte, estrela, parada de cabeça com três apoios). |
| Esportes | Esportes de marca (Ex.:salto em distância, salto em altura). | - Conhecer e vivenciar manifestações esportivas ligadas aos esportes de marca, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>3º ANO - 4º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos Temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Lutas | Lutas de oposição<br><br>Capoeira | - Resgatar os aspectos históricos que conduziram ao aparecimento das lutas no processo de desenvolvimento humano.<br>- Conhecer e vivenciar lutas/jogos de oposição, presentes no contexto regional, identificando as suas características.<br>- Identificar os preconceitos de gênero associados às lutas.<br>- Resgatar os aspectos históricos que conduziram ao surgimento da capoeira no contexto brasileiro e que a demarcam como manifestação da cultura corporal (patrimônio cultural da humanidade). Conhecer os instrumentos que compõem uma roda de capoeira e vivenciá-la a partir dos seus fundamentos básicos. |
| Conhecimento corporal | Hábitos posturais | -Conhecer e vivenciar movimentos de exercícios físicos posturais de forma dinâmica e saudável, identificando seus limites por meio de reforço muscular (exercícios compensatórios). |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>4º ANO - 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de rede (Ex.:peteca e voleibol) | - Conhecer e vivenciar os esportes de rede, identificando os fundamentos histórico-culturais, prezando pelo trabalho coletivo diante de tais manifestações da cultura corporal.<br>- Conhecer os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar o voleibol sentado como manifestação da cultura corporal para pessoas com e sem deficiências (educação inclusiva). |
| Atividades rítmicas e expressivas | Danças afro-brasileiras | -Conhecer as origens das atividades rítmicas e expressivas afro-brasileiras (ex.:Maculelê, Congada, Jongo, Samba de Roda) como manifestações de reconhecimento e resistência de povos historicamente marginalizados. Vivenciar uma das danças afro-brasileiras. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>4º ANO - 2º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de precisão (ex.:corridas, bocha e pebolim humano) | - Conhecer e vivenciar manifestações esportivas ligadas aos esportes de precisão, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas.<br>Obs: tais manifestações poderão ser adaptadas para pessoas com e sem deficiências. |
| Conhecimento corporal | Orientação espacial<br><br>Orientação temporal<br><br>Saúde/Alimentação saudável | -Acompanhar e movimentar adaptando-se a diferentes ritmos (intenso – moderado-lento), explorando todos os planos de ação do movimento (alto, médio, baixo), elaborando e explicando diferentes interpretações diante dos diversos timbres de sons.<br>-Movimentar-se continuamente dentro de um espaço determinado em função do tempo em relação ao objeto/sujeito.<br>-Compreender a importância da hidratação corporal nas situações de baixa umidade do ar, bem como na prática de atividades físicas. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>4º ANO - 3º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Ginásticas | Ginástica rítmica com elementos | - Identificar os fundamentos históricos e vivências da ginástica rítmica com elementos (fita, bola, arco, maça e corda).<br>- Identificar os preconceitos de gênero associados à ginástica rítmica, em diferentes contextos culturais. |
| Esportes | Esportes de marca (ex.:arremessos e lançamentos) | - Conhecer e vivenciar manifestações esportivas ligadas aos esportes de marca, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas. |
| Conhecimento corporal | Habilidades motoras | -Vivenciar atividades que requeiram o aprimoramento e desenvolvimento dos elementos que compõem as capacidades físicas e habilidade motoras e sintetizar informações sobre as capacidades físicas e habilidades motoras. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>4º ANO - 4º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de campo e taco (ex.:base quatro, betes e beisebol) | - Vivenciar e recriar esportes de campo e taco, identificando os fundamentos histórico-culturais e os elementos que compõem tais manifestações da cultura corporal, com ênfase no trabalho coletivo. |
| Lutas | Lutas (ex.:karatê, judô ou boxe) | - Identificar os fundamentos históricos, além de vivenciar e recriar as manifestações da cultura corporal de lutas, identificando o colega como parceiro X oponente e as normas de segurança. |
| Conhecimento corporal | Hábitos posturais | -Vivenciar e reeducar hábitos posturais saudáveis preservando uma harmonia corporal consciente, identificando as adequadas e as inadequadas, relacionando e incorporando-as em suas atividades cotidianas. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>5º ANO - 1º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de invasão (ex.:basquetebol, futsal ou handebol) | - Conhecer e vivenciar jogos pré-desportivos ligadas aos esportes de invasão, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas.<br>- Conhecer os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar o basquete sobre rodas ou o futebol de cinco, como manifestações da cultura corporal para pessoas com e sem deficiências (educação inclusiva). |
| Conhecimento corporal | Esquema corporal (Lateralidade)<br><br>Habilidades motoras<br><br>Orientação espacial<br><br>Orientação temporal | -Dominar e demonstrar esquerda e direita nas diversas atividades em relação ao seu corpo, ao outro e/ou objeto.<br>-Participar ativamente de atividades que requeiram o aprimoramento e desenvolvimento dos elementos que compõem as capacidades físicas e motoras como força, resistência, flexibilidade, agilidade, equilíbrio e velocidade.<br>- Acompanhar e movimentar-se em diferentes ritmos (intenso – moderado-lento), explorando os planos de ação do movimento (alto, médio, baixo), bem como reconhecer diferentes interpretações diante dos diversos timbres de sons.<br>- Movimentar-se continuamente dentro de um espaço determinado em função do tempo em relação ao objeto/sujeito.<br>Obs: tais dimensões serão abordadas dialeticamente com o eixo Esportes. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>5º ANO - 2º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de invasão (Ex.basquetebol, futsal ou handebol) | - Conhecer e vivenciar jogos pré-desportivos ligados aos esportes de invasão, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas.<br>- Conhecer os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar tênis de mesa adaptado como manifestação da cultura corporal para pessoas com e sem deficiências (educação inclusiva). |
| Atividades rítmicas e expressivas | Danças afro-brasileiras | -Conhecer as origens das atividades rítmicas e expressivas afro-brasileiras (Maculelê, Congada, Jongo, Samba de Roda) como manifestações de reconhecimento e resistência de povos historicamente marginalizados. Vivenciar uma das danças afro-brasileiras não abordadas no 4º ano. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>5º ANO - 3º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos Temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Ginásticas | Ginástica rítmica com elementos | - Elaborar coreografias a partir do contato e manuseio dos elementos da ginástica artística (corda, arco, fita, bola e maça) e apresentá-las para a escola e comunidade. |
| Esportes | Esportes de rede (ex.:tênis de mesa e de campo) | - Conhecer e vivenciar os esportes de rede, identificando os fundamentos histórico-culturais, prezando pelo trabalho coletivo diante de tais manifestações da cultura corporal.<br>- Conhecer os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar tênis de mesa adaptado como manifestação da cultura corporal para pessoas com e sem deficiências (educação inclusiva). |
| Conhecimento corporal | Saúde/Alimentação saudável | -Conhecer e discutir o conceito científico de macronutrientes, suas funções, importância e consequências (cálculo do IMC), bem como as barreiras impostas pelo sistema de organização capitalista, a fim de que as pessoas alcancem um desenvolvimento saudável. |

| EDUCAÇÃO FÍSICA<br>5º ANO - 4º BIMESTRE | | |
|---|---|---|
| **Eixos temáticos** | **Atividades objetivadas socialmente** | **Capacidades** |
| Esportes | Esportes de invasão (ex.:basquetebol, futsal ou handebol) | - Conhecer e vivenciar jogos pré-desportivos ligados aos esportes de invasão, prezando pelo trabalho coletivo, identificando os fundamentos históricos e culturais dessas manifestações esportivas.<br>- Conhecer os aspectos históricos, fundamentos e vivenciar o basquete sobre rodas ou o futebol de cinco, como manifestações da cultura corporal para pessoas com e sem deficiências (educação inclusiva). |
| Lutas | Lutas (ex.:karatê, judô ou boxe) | - Identificar os fundamentos históricos, além de vivenciar e recriar as manifestações da cultura corporal de lutas, identificando o colega como parceiro X oponente e as normas de segurança. Obs: Abordar uma das lutas não contempladas no 4º ano. |
| Todos | Reivindicação de áreas de lazer | Analisar a realidade socioespacial e identificar as áreas abertas destinadas ao lazer da população, bem como a necessidade de reivindicação, a fim de ampliar as redes de sociabilidade e promoção da saúde. |

### 5.3.6. Orientações Procedimentais Gerais

O ato de planejar é imprescindível na perspectiva teórica da matriz curricular de Presidente Prudente, qual seja, a pedagogia histórico-crítica. Esta dimensãodeverá, inclusive, se fazer presente na práxispedagógica em Educação Física, de tal forma que professores e alunos percebam que as aulas são permeadas por intencionalidades, nas quais se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los (LUCKESI, 2011).

Inclusive, na perspectiva supracitada, o planejamento do trabalho pedagógico assenta-se na tríade Conteúdo – Forma – Destinatário. Ou seja, o professor deverá considerar quais conteúdos são adequados e necessários ao processo de desenvolvimento dos estudantes em determinada faixa etária, de tal forma que identifique com quais meios e de que forma irá desenvolver os conteúdos/atividades propostas. Para tanto, o docente deverá ter clareza na identificação de quem são os alunos com os quais atuará como agente de mediação dos signos ligados às manifestações da cultura corporal (MARTINS, 2013; MARTINS; LAVOURA, 2017; MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019).

A partir da pedagogia histórico-crítica, ao assumir os pressupostos de uma educação inclusiva, todos os alunos podem e devem aprender a partir da atuação dos agentes de mediação e do contato com as atividades humanas objetivadas socialmente, levando-se em consideraçãoas necessidades dos alunos. A deficiência de um estudante não deve ser motivo de exclusão e nem de privação das atividades vivenciadas e/ou abordadas na práxis pedagógica.

Nesse sentido, alguns questionamentos são oportunos no processo de planejamento dos professores de Educação Física: De que conceitos, princípios e fatos históricos os alunos deverão apropriar e objetivar, a fim de atingir os objetivos da disciplina? Quais procedimentos, estratégias ou técnicas deverão utilizar? Que valores e atitudes pretendem desenvolver com seus alunos? Quais as intencionalidades mais amplas diante das possibilidades de transformação da prática social?

No desenvolvimento das capacidades conceituais utilizam-se técnicas e estratégias, ou ações direcionadas à realização de um determinado objetivo. Esses procedimentos e conceitos estão articulados com o desenvolvimento de valores e atitudes, no firme propósito de que a aprendizagem se torne

interessante, motivadora e significativa, além de possibilitar a identificação e eliminação de barreiras de acesso ao currículo, ressaltando o trabalho colaborativo com o professor de educação especial.

Imprescindível, ainda, considerar que ao planejar uma atividade devemos nos remeter à atuação da zona de desenvolvimento proximal (imediato ou iminente) do aluno. Cabe aqui lembrar a tríade – síncrese-análise-síntese, segundo Marx(1973, p.228-237*apud*. SAVIANI, 2013, p.120), ou ainda, de acordo com Saviani (2012), o movimento da prática pedagógica,que é constituída por cinco passos, que não devem ser incorporados de maneira estanque ou didatizados a procedimentos de ensino (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019; SILVA; PEREIRA; FRANCISCO, 2020), sendo eles: 1. a prática social (no caso da Educação Física articulada às manifestações da cultura corporal, entendida como ponto de partida para os professores e alunos, que se encontram em níveis distintos de compreensão da prática social, em termos de conhecimento e experiência).Neste momento, os professores possuem, ainda, uma síntese precária e os alunos uma compreensão sincrética da realidade. 2. Num segundo momento – Problematização – “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2019, p. 71). Isso vale para os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que permeiam a construção da área de Educação Física. 3. Dialeticamente, o terceiro passo –Instrumentalização – reverbera o processo de apropriação dos instrumentos teórico-práticos mediante as necessidades identificadas na prática social (SAVIANI, 2012). A instrumentalização em Educação Física é materializada por meio das ferramentas culturais disponibilizadas para osalunos, na expectativa dequeeles percebam as manifestações da cultura corporal como possibilidades efetivas de compreensão da realidade e de experienciar as produções do gênero humano ligadas a este componente curricular. Assim, poderão, também,auxiliar no enfrentamento das condições vivenciadas (SILVA; PEREIRA; FRANCISCO, 2020).4. Posteriormente, por meio da Catarse, adotada a partir da definição gramsciana de “elaboração superior da estrutura emsuperestrutura na consciência dos homens”, ou seja, “trata-se da efetiva incorporação dosinstrumentos culturais, transformados

agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 71). 5. Por fim,a Prática Social também será o ponto de chegada, porém não mais da mesma forma. Os alunosascenderão do nível sincrético ao sintético. Concomitante, a compreensão dosprofessores será mais orgânica.

Algumas estratégias de ensino devem ser consideradas ao trabalhar com conceitos, procedimentos e atitudes nas aulas de Educação Física, quais sejam:

I) garantir a participação de todos os alunos nas aulas, rompendo com pressupostos tecnicistas e princípios voltados ao alto rendimento;

II)assumir uma postura inclusiva, respeitando-se as diferenças e potencialidades apresentadas pelas crianças;

III) ser criativo no processo de planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica;

IV) diversificar os procedimentos metodológicos;

V) não dicotomizar teoria e prática;

VI) adotar uma postura de diálogo e conexão com os demais componentes curriculares, respeitando-se as especificidades da área.

### 5.3.7. Avaliação Da Disciplina

Iniciamos este subitem destacando que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não é possível desenvolver um processo de avaliação deslocado da realidade na qual os sujeitos se encontram inseridos.Nessa lógica a avaliação da aprendizagem deve estar articulada a um Projeto Político Pedagógico e a um plano de ensino.

Na avaliação, as dimensões – conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como) – deverão estar interligadas, sobretudo ao assumir que a escola e o professor devem “propiciar ao aluno ascender do concreto ao abstrato e retornar ao concreto pensado” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 235). Para tanto, o objetivo da avaliação não deve estar pautado na cotidianidade (senso comum) ou numa lógica pragmática, mas numa perspectiva que contemple os conhecimentos científicos em suas diferentes dimensões (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013) da cultura corporal.

Todavia, um dos entraves é que parcela expressiva dos professores concebe o processo de avaliação do ensino e aprendizagem

> [...] da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência e do bom senso, maneiras de se avaliar o desempenho dos alunos. A maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou re-orientar o aluno, para situá-lo frente às exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina têm na sua formação profissional (CHAVES, 2004, p.4).

Acrescenta-se que, pressionados pela mercadorização da educação, numa lógica neoliberal,a qual responsabiliza os sujeitos pelo desempenho atingido e exerce grandes influências nos processos educativos, professores têm sido pressionados a treinar os alunos a alçarem resultados satisfatórios nas avaliações externas de larga escala, tais como Prova Brasil e SARESP (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013). Assim, sua preocupação tem sido reduzida a reforçar modelos para que os alunos se saiam bem nos referidos exames, sem considerar as especificidades do ato educativo.

Reiteramos que essa dinâmica não favorece a concretização de um efetivo processo de aprendizagem,já que é “função da educação escolar qualificar os instrumentos psicológicos do sujeito”, ou seja, é preciso analisar em que medida os conteúdos estarão “contribuindo para a elevação das funções psicológicas” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 244).

Posto isso, ao pensarmos no processo de avaliação em Educação Física é oportuno destacarmos alguns fundamentos que deverão subsidiar a práxis pedagógica:

- A avaliação requer a explicitação dos critérios adotados, a fim de evitar distorções ao se avaliarem comportamentos tidos como “adequados” ou “inadequados” (CHAVES, 2004). Deve ficar claro o que se objetiva ensinar (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013);

- Devemos evitar a avaliação dos alunos por meio do desempenho físico ou da performance associada ao alto grau de rendimento, algo que perdurou por quase um século na Educação Física brasileira,ao deixar resquícios, os quais ainda podem ser verificados atualmente;

- Há que se garantir a utilização de uma gama variada de instrumentos e procedimentos para avaliar a aprendizagem dos alunos, compatíveis com os objetivos de ensino, as características e os processos de aprendizagem (CHAVES; MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013). Ou seja, deve se evitar rotulações e comparações entre os alunos, haja vista que poderão estar em diferentes níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. Tais dimensões não devem ser consideradas de forma estanque, até mesmo porque se relacionam dialeticamente;

- “O professor é quem tem condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 244);

- É fundamental assegurar o diálogo (professor-alunos, alunos-professor, alunos-alunos) no processo de devolutiva (CHAVES, 2004) daquilo que foi intencionalmente apropriado e que será objetivado pelos alunos.

Por fim no processo de avaliação é necessário que se estabeleça a relação dos conhecimentos com os aspectos contextuais externos (sociais, culturais, políticos, econômicos) e internos, mediante conexões com os temas trabalhados (CHAVES, 2004). Ou seja, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo, sendo a diversificação de instrumentos necessária.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR;Yllah de Oliveira; LAVOURA, Tiago Nicola. O trato com o conhecimento na educação física escolar e a construção de referenciais curriculares no estado da Bahia. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 24, n. 38, p. 159-173, jun. 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira (Orgs.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 95-117.

BRASIL. **Resolução nº 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em

nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR Michele Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAVES, Sandramara. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidade 27. 2004. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais...** Caxambu-MG, 2004. p. 1-16.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. Descompassos na formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 195-214, set./dez. 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia.A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 62, p.531-541, mai. 2017.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2reimpresión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Gisele Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, p. 235-248, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia**O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições àluz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: AutoresAssociados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo a outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **RevistaHistedbrOnLine**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019.

PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**:contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

SANTOS, Gisele Franco deLima. **Jogos Tradicionais e a Educação Física**. Londrina: EDUEL, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA; Matheus Bernardo; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros
apontamentos. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 689-707, 2017.

SILVA, José Ricardo; VIOTTO FILHO, Irineu Alipandro Tuim. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de Educação Física na escola de educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 786- 795, out./dez. 2018.

SILVA, Wellington Lima da; PEREIRA, Luiz Felipe Chaves; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Obesidade e sedentarismo no ensino médio: uma proposta de intervenção nas aulas de educação física. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 03, p. 1-21.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física:nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 05-23, jan./abr. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**: Problemas deldesarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## GEOGRAFIA

# GT IV – GEOGRAFIA



**Simone Conceição Pereira Deák**



**Eriane Aparecida Christante Ikeda**



**Angela Massumi Katuta**



**Ronaldo Bernabé**



**Audrey Ferreira Rosa**



**Mônica Bassini Costa**



**Vivian Renata Sales**



**Geziane de Oliveira Kubinyec**



**Alexsandra dos Santos Menezes**

## 5.4. GEOGRAFIA




Organizado por: Grupo de Trabalho Geografia/SEDUC, 2020

Elaborado por: Vivian Renata Sales, 2020

## COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA[199]

[199] Este documento foi construído pelo GT de Geografia nos anos de 2019 e 2020, composto inicialmente por 8 pessoas em 2019 e 6 em 2020. Em 2019 o grupo se reuniu presencialmente no CEFORPPE e em 2020 as reuniões ocorreram na modalidade on-line pelo Google.meet em decorrência da pandemia do COVID-19.

Especialista: ProfªDra.AngelaMassumiKatuta[200]

Coordenadora: Profª Dra. Simone Conceição Pereira Deák[201]

Alexsandra dos Santos Menezes(2019/2020)[202]

Audrey Ferreira Rosa(2019)[203]

ErianeApdaChristante Ikeda (2019/2020)[204]

Geziane de Oliveira Kubinyec(2019)[205]

Mônica Bassini Costa (2019/2020)[206]

Ronaldo Bernabé (2019/2020)[207]

Vivian Renata Sales (2019/2020)[208]

---

[200] Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" –FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente (1990, 1992), Mestrado em Geografia (Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental) pela FCT / UNESP (1997) e Doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunta do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral.

[201] Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente (1990, 1991), Pedagoga pela UNOESTE e especialista em Planejamento e Gestão Municipal pela FCT / UNESP, Mestre e Doutora em Educação (Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores) pela FCT/UNESP. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

[202] Licenciada em Geografia (2005) e Pedagogia (2012) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente, Especialização em Educação Infantil e Anos iniciais com ênfase em Psicomotricidade - Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu- 2015. Professora de Educação Infantil na EM Edna Carnelós Barbosa.

[203] Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente, Pedagoga pela UNIFRAN, especialista em Ensino de Geografia pelaFAVENI e Mestrado em Geografia pela FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente. Professora do Ensino Fundamental (PEB I) na EM Pion. Ettore Marangoni e Professora de Geografia (PEB II) na E.E. Vereador Pedro Tofano.

[204] Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT /UNESP de Presidente Prudente. Pedagoga pela FACON e Professora do Ensino Fundamental (PEB I) na EM Antonio Moreira Lima.

[205] Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente. Diretora da EM Profª Carmem Pereira Delfim.

[206] Licenciada em Geografia (2001) pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE e Pedagoga (2012) pela FAPEPE - Faculdade de Presidente Prudente, especialista em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, Ensino de Literatura Infantil e Educação Infantil pela UNOESTE. Professora do Ensino Fundamental (PEB I), atuando como Orientadora Pedagógica na EM Profª Francisca de Almeida Góes Brandão.

[207] Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- FCT / UNESP – Campus de Presidente Prudente. Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior Alvorada Plus. Supervisor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

[208] Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Juúio de Mesquita Filho – FCT / UNESP – Campus Presidente Prudente, Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior Alvorada Plus, Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional eEducação Inclusiva pela Faculdade Paulista. Professora do Ensino Fundamental (PEB I) da EM Pioneira Ludovica Ligabo Rodrigues e Professora de Geografia (PEB II) na EE Florivaldo Leal (Professora de Educação Básica II).

> *A prática espacial* de uma sociedade secreta seu espaço; ela o põe e o supõe, numa interação dialética: ela o produz lenta e seguramente, dominando-o e dele se apropriando. Para a análise, a prática espacial de uma sociedade se descobre decifrando seu espaço. (Henri Lefebvre. *A produção do espaço*, 2006, p. 39)

### 5.4.1.Introdução

Nessa proposta para o Ensino de Geografia voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizamos como referencial teórico metodológico a Pedagogia e Psicologia Histórico-Crítica, que tem como foco o trabalho com os conteúdos culturais historicamente produzidos a partir das práticas sociais dos diferentes sujeitos ao longo de distintas espaço-temporalidades. Há muitas pesquisas sobre o desenvolvimento humano realizada na perspectiva dessa matriz teórica, que foca o mesmo a partir do trabalho com as funções psicológicas superiores, com o comportamento complexo voltado ao fortalecimento da atividade consciente que nos distingue dos outros animais.

Pensada, elaborada e escrita por professores e especialistas da educação e do ensino da geografia, debatida por outros especialistas e pelos profissionais da rede municipal, trata-se de um documento que resulta de um intenso e longo processo de estudos, reflexões, debates e aprendizagens. Assim, por meio dele, refletimos e debatemos o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular geografia, que nos instigou a pensar muitas questões no percurso da escrita deste documento, que deverá ser lido, estudado, utilizado e debatido por todos os professores do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Entre as muitas reflexões realizadas neste processo, propomos um ensino de geografia que garanta as aprendizagens dos conteúdos do componente curricular e suas linguagens por meio de reflexões que busquem o entendimento dos lugares vividos e de outros em diferentes escalas em distintos espaços e tempos, a fim de questionar a atual organização espacial excludente da sociedade capitalista. O objetivo é o de educar integralmente sujeitos que possam conviver em uma sociedade diversa e inclusiva, que respeite todas as formas de vida, provocando rupturas nos modos de viver e conviver, alterando as relações que se estabelecem na produção e reprodução

do espaço e que conduzam à condição do bem viver[209]. Para tanto, a questão da educação especial voltada às crianças com deficiência e altas habilidades/superdotação merece especial interesse, pois uma sociedade inclusiva se faz com todos os grupos humanos que nela existem. Especial atenção foi dada quanto a este aspecto desafiador e inclusivo da educação no município. Para isso, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) que produziu excelente documento, cujas reflexões, sugestões e encaminhamentos certamente contribuem com o ensino do componente curricular geografia.

A educação especial, como outras modalidades educacionais que defendem a democracia participativa e a inclusão, avança significativamente nos anos de abertura política do Brasil. A partir do final da década de 1980 e ao longo dos anos de 1990, pesquisas vinculadas à teoria marxiana, portanto, ligadas à pedagogia e psicologia histórico-críticas irão questionar a abordagem da deficiência restrita à esfera médica/biológica/individual, defendendo a grande influência do contexto social na formação humana. De nossa parte, defendemos também esta tese, pois entendemos que o contexto sócio-territorial influencia diretamente na forma como a deficiência e as altas habilidades são compreendidas, abordadas, bem como na maneira como as sociedades lidam e acolhem as mesmas. Contudo, a despeito dos 40 anos acumulados de pesquisas, reflexões e adensamentos acerca da inclusão das pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação, muitos segmentos sociais e esferas do Estado continuam excludentes, o que explica, por exemplo, a pequena quantidade de pesquisas, reflexões, políticas e programas públicos voltados à pessoa com deficiência. Esta lacuna também existe nas pesquisas voltadas ao ensino da geografia que, na sua maior parte, abordam o trabalho

[209]BIEN VIVIR, VIVIR BIEN, bem viver (SUMAK KAWSAY em quéchua equatoriano ou SUMA OAMAÑA em aimará boliviano): "A noção do Sumak Kawsay quer tornar a sociedade responsável pela maneira através da qual produz e reproduz suas condições de existência, a partir de uma lógica marcada pela ética, na qual as situações particulares formam o interesse geral, e o bem-estar de uma pessoa não se constrói sobre os demais, mas sim baseado no respeito aos outros, isto é, meu bem-estar pessoal depende do bem-estar dos demais. [...] No momento em que a sociedade puder recuperar para si mesma as condições de sua própria reprodução e puder instaurar uma lógica de relacionamento social baseada no respeito, incluindo o respeito à natureza, então a sociedade poderá recriar as condições de sua história e recuperá-la, no sentido de que a história é feita pelos seres humanos, e, consequentemente, eles podem transformá-la." (Pablo Dávalos. Disponívelem: <http://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>. Acesso em: 18 jul. 2019.)

com deficientes visuais, sobretudo os aspectos voltados à alfabetização gráfica, cartográfica e ao uso de mapas. A área ainda possui imensos desafios no que se refere à educação especial. Em função disso, sugerimos aos profissionais da educação que estudem e consultem atentamente o documento produzido pelo GT da educação especial, pois nele encontrarão valiosas reflexões e encaminhamentos que certamente auxiliarão a preencher a referida lacuna.

É importante destacar que as crianças com deficiências têm necessidades específicas, que devem ser atendidas por meio de adaptações e adequações de acordo com as características de cada deficiência e do desenvolvimento de cada criança. Por isso, é necessário realizar o estudo de caso, para melhor atender e incluir, contemplando as suas especificidades e promovendo a socialização à qual todo indivíduo tem direito e merece, independentemente de suas deficiências. Como apontado, o estudo de caso é um caminho para melhor atender às crianças com deficiências.

Entendemos que o trabalho com os conteúdos na escola, assim como os encaminhamentos metodológicos, os recursos a serem utilizados, bem como os processos avaliativos, desencadeiam reflexões que devem romper com preconceitos, discriminações, segregações e exploração dos diferentes grupos humanos, da fauna e da flora, combatendo a destruição do meio ambiente causada pela produção e pelo consumismo excessivos inerentes ao contexto do modo de produção capitalista.

Essas práticas devem se materializar nas escolas, tanto como militância social na defesa dos direitos das sociedades e dos outros elementos da natureza, como em efetivas ações educativas. Para tanto, deve-se exercer no âmbito da escola práticas inclusivas que resultem em aprendizagens PARA TODOS, sem exceção. A diversidade e as diferenças compõem o modo de existir e viver no planeta. Assim, *todas* as diferenças devem ser acolhidas visando garantir aprendizagens dos conhecimentos científicos e historicamente acumulados pela humanidade, buscando as devidas adaptações e adequações para que *todas* as crianças aprendam e tenham condições de permanecer na escola, com suas necessidades e demandas atendidas.

Ao trabalhar os conteúdos da geografia, devem ser pensadas as condições materiais concretas que garantam a participação de todos os alunos, considerando o amplo espectro de suas condições sociais, físicas e intelectuais, buscando planejar, fazer adaptações e adequações dos recursos e meios para que todos possam realizar as atividades escolares, delas participando ativamente.

Devem ser pensadas as realidades de todas as crianças, tanto as que têm poucos recursos materiais, as que possuem composições familiares diversas, bem como deve-se atentar para o trabalho com as relações étnico-raciais, com a inclusão de todas as deficiências, assim como com os distúrbios e dificuldades de aprendizagem, contemplando e garantindo condições para que todas aprendam. Todas as diferenças e diversidades devem ser pensadas e contempladas no âmbito da escola, assim como deve ser em toda a sociedade inclusiva e democrática. No que diz respeito às relações étnico-raciais, deve-se ter como referência as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade das temáticas da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Esta proposta está organizada a partir dos seguintes tópicos:

-histórico da Geografia, abordando sua origem e as correntes filosóficas que influenciaram na sua constituição como ciência humana e social;

-concepção e objeto de estudo, em queevidenciamos as concepções que orientam a presente proposta bem como seu objeto de estudo. Neste tópico, também trazemos como exemplo um quadro visando a ilustrar os encaminhamentos metodológicos que podem ser realizados no trabalho em sala de aula que deve ter como base os conceitos cotidianos/espontâneos para avançar na aprendizagem dos conceitos científicos. Para auxiliar na síntese do entendimento do trabalho no ensino da geografia, também apresentamos um diagrama que aborda a mediação dialética das dimensões espaciais no processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência o espaço vivido, percebido e concebido (Lefebvre, 2006);

--objetivo geral do ensino da Geografia nos anos iniciais;

encaminhamentos teórico-metodológicos, no qual abordamos a periodização que marca a transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental a partir dos jogos de papéis e atividade de estudo. Nesse tópico também apresentamos um quadro dos níveis escalares, no qual estão organizados os conteúdos em dois ciclos (1º ao 3º anos; 4º e 5º anos);

-- os quadros de conteúdos com as categorias e os instrumentos do pensamento geográfico, os eixos, os objetivos e conteúdos de aprendizagem do 1º ao 5º ano;

avaliação, na qual apresentamos breves reflexões em torno desse processo.

Essa proposta, coletivamente elaborada, deve contribuir com o ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental do município, se constituindo como uma importante referência para o trabalho docente. A sistematização textual marca o início de uma longa e desafiante caminhada, que deve ser continuada com o estudo, o debate e a implementação da mesma no chão da sala de aula. Desejamos que o enfoque proposto ao ensino de geografiagaranta que este componente curricular seja efetivamente trabalhado em todas as escolas para que se possa produzir espaços inclusivos e democráticos, voltados ao bem viver de todos os seres existentes no planeta.

**Histórico**

A Geografia, enquanto conhecimento,foi constituída como condiçãopara a organização dos primeiros grupos humanos na sua relação com os vários elementos dos ecossistemas, o que resultou em um conjunto de experiências e saberes dos sujeitos acerca domeio, voltados ao suprimento das necessidades básicas, comoalimentação, proteção contra intempéries, predadores, entre outros.

Os primeiros grupos humanos eram nômades e viviam da coleta, da pesca e da caça, sendo odomínio do fogo uma das técnicasfundamentais que foi desenvolvida para o preparo dos alimentos, a iluminação das cavernas, espantar animais silvestres, entre outros motivos. A partir do momento em que os seres humanoscomeçaram a realizar o cultivo de algumas espécies de plantas e a domesticação dos animais, tornou-se sedentário, fixando-se nos lugares, condição para o desenvolvimento da agricultura,da pecuária, a ampliação das tecnologias e dassuas produções utilitárias (cestos, utensílios

para corte e preparo de alimentos), artes, realizando registros do seu cotidiano e de seu território, apresentados nas pinturas rupestres que sistematizavam cenas do cotidiano de tais grupos –dos seus territórios, dos topônimos ou lugares relevantes para sua existência, de animais, entre outros.

Esses grupos realizavam a representação do território de sua vivência a partir de registros grafados nas paredes das cavernas, fazendo um mapeamento dos fenômenos necessários às suas vidas, à produção de víveres e sobrevivência de seus animais. A localização dos rios, das montanhas, das planícies, da fauna e da flora, assim como os trajetos realizados para deslocamento em busca de todo tipo de recursos estavam presentes nas pinturas. Tudo isso, segundo Girotto (2015), já se manifestava como raciocínio geográfico, concebido como capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas, condição para a sobrevivência da espécie humana.

A partir do exposto, podemos afirmar que a geografia ou o raciocínio geográfico é muito anterior ao processo de sistematização do seu campo disciplinar que só ocorre no século XIX, a partir das obras de Kant [210], Humboldt[211], Ritter[212], Ratzel[213] e La Blache[214]. Como afirma Girotto(2015, p. 72), o raciocínio geográfico origina-se

[210]Filósofo alemão do século XVIII, **Immanuel Kant**(1724-1804) foi um dos principais pensadores do período moderno da filosofia. Abordou questões ligadas à moralidade e à natureza do espaço e do tempo. É reconhecido particularmente por promover a reunião conceitual entre o racionalismo, que tem em Descartes seu maior expoente, e o empirismo, tal como apresentado por Hume.Desta forma, reuniu em suas reflexões o potencial da razão humana e a relevância da experiência no processo de aquisição e produção de conhecimento.

[211]Alexander Von Humboldt (1769-1859) foi um cientista cujos estudos contribuíram para as bases dos estudos de diversas áreas: foi etnógrafo, antropólogo, físico, geógrafo, geólogo, mineralogista, botânico, vulcanólogo e humanista, tendo lançado as bases das ciências como aGeografia, Geologia, Climatologia e Oceanografia. Apesar de ter pesquisado diversos temas em seus mínimos detalhes, sempre o fez com uma visão ampla.

[212]Karl Ritter (1779-1859) foi um geógrafo e naturalista, nascido em Quedlimburgo, pertencente à Prússia. Seus estudos foram fundamentais para o posterior surgimento da geografia humana.

[213] **Friedrich Ratzel** (1844-1904) foi um pensador alemão, considerado um dos principais teóricos clássicos da Geografia e o precursor da Geopolítica e do Determinismo Geográfico. Vale lembrar que a expressão “determinismo” não era empregada pelo próprio Ratzel, tratando-se de uma atribuição conceitual que foi dada a partir das leituras sobre o seu pensamento. Sua principal obra publicada foi a *Antropogeografia*.

[214]Paul Vidal de La Blache (1845-1918), geógrafo francês e um dos nomes mais lembrados na história do pensamento geográfico. Sua obra é bastante reconhecida por

> [...] da necessidade das primeiras sociedadeshumanas (nômades e seminômades) de se organizarem e se projetarem espacialmente, construindo para isso estratégias espaciais, fundamentais para a sobrevivência em um momento no qual proteção e alimento eram elementos escassos. Por isso, era necessário interpretar e produzir o espaço a partir de interesses e estratégias de sobrevivência do grupo.

A Geografia eo raciocínio geográfico são saberes diretamente vinculados à vida dos sujeitos em suas relações com os diversos espaços-tempos nos quais vivem, produzem e transformam. Historicamente, desde a globalização,estiveram presentes em diversos contextos, em diferentes espacialidades e temporalidades, em situações de disputas de territórios, territorialidades, de luta para manutenção, continuidades e descontinuidades de diferentes grupos políticos e econômicos no poder, desempenhando também papel importante em várias escalas nas relações geopolíticas mundiais.

Embora a origem do termo Geografia esteja situado na Antiguidade Clássica, especificamente a partir do pensamento grego, considera-se que o conteúdo a ele referido era muito variado[215]. Somente em fins do século XVIII e início do XIX, com a consolidação das relações capitalistas, a Geografia como ciênciacomeça a tomar forma.No entanto, considera-se que até o final do século XVIII não é possível falar de conhecimento geográfico como algo padronizado e com um mínimo de unidade temática e continuidade nas formulações.Segundo Moraes (1988, p.34), “[...] trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado”. A sistematização dos conhecimentos geográficos ocorre a partir do século XIX, como afirma o mesmo autor (1988, p. 34):

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX. E nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como

---

ser fundadora da corrente de pensamento que veio a ser denominada por *Possibilismo*, em oposição ao *Determinismo Geográfico* alemão, também foi considerado o fundador da escola regional francesa.

[215] Designam-se como Geografia: relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades, sobre lugares exóticos; áridos relatórios estatísticos de órgãos da administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos sobre os continentes e os países do Globo etc. (Moraes, 1988)

um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas, que somente nesta época estarão suficientemente maturadas. Estes pressupostos históricos da sistematização geográfica objetivam-se no processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. Assim, na própria constituição do modo de produção capitalista.

Sob a influênciado positivismo [216] , a Geografia é sistematizada circunscrevendo o trabalho científico predominantemente ao domínio da aparência dos fenômenos, restringindo-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis, passíveis de descrição e mapeamento. Assim, a Geografia tradicional tinha caráter fortemente empírico, pautado na observação, com foco num profundo naturalismo[217] em que o ser humano aparece com um elemento a mais da paisagem, como um fenômeno da superfície terrestre. Este naturalismobusca a compreensão das relaçõesentre os seres humanos e os outros elementos da natureza, sem preocupação com a relação entre os primeiros. Esta concepção de geografia, até os dias atuais, estáfortemente presente nos manuais didáticos, nos fazeres dos professores e coexiste com outras concepções.

Esta geografia que chamamos de tradicional, com caráter conteudista e que se ensinava e ainda se ensina nas escolas, não se vincula à vida dos sujeitos, pois constitui um conjunto de narrativas que apresentauma lista de nomes, características de lugares e formas que são memorizados e cobrados nas avaliações.

A Geografia, como todas as outras áreasdo conhecimento, passou por vários movimentos de renovação de sua forma de pensar e fazer ao longo dos

---

[216] Para Auguste Comte (1798-1857), o Positivismo é uma doutrina de **característica**sociológica, filosófica e política que surgiu no **Iluminismo**, decorrente das crises sociais e morais do fim da Idade Média e do surgimento da sociedade da indústria, marcado pela **Revolução Francesa ou burguesa**. O Positivismo formulado por Comte consistia na valorização da observação dos fenômenos, se opondo às concepções racionalistas e idealistas, através da promoção do primado da experiência sensível na produção do conhecimento científico. A doutrina negava à ciência qualquer possibilidade de investigação das causas dos fenômenos naturais e sociais, pois considerava esse tipo de pesquisa inacessível e sem utilidade, sendo mais válido voltar para o estudo e descoberta das leis.

[217]O **naturalismo** é um movimento artístico e literário conhecido por ser a radicalização do realismo, baseando-se na ideia da observação fiel da realidade e na experiência, defende que o indivíduo é determinado pelo ambiente e pela hereditariedade. No caso da geografia, havia uma forte tendência em afirmar que o ambiente determinava as condições de vida dos seres humanos, também conhecido por determinismo, enfoque este fortemente presente na geografia alemã.

espaços-tempos, como anteriormente já apontamos. No entanto, o movimento mais significativo, dada a crítica contundente que fez às concepções até então existentes no que se refere ao debate do por que, para que e para quem fazer e ensinar geografia, desde a sua sistematização com base no positivismo presente no enfoque da Geografia Tradicional, foi o da Geografia Crítica,quese materializa no Brasil, em meados da década de 1970.

Numa postura radical frente à produção do conhecimento, provocou rupturas com o pensamento geográfico anterior. A Geografia crítica seopôs a uma leitura e/ou análise geográficadescontextualizada darealidade, ocultadora das contradições das relações capitalistas de produção expressas nos espaços. Os autores dessa concepção de Geografia posicionaram-se defendendo a consciência da relação entre a produção científica e as transformações da realidade social, sendo os saberes considerados como um instrumento desse processo de libertação ou dominação, dependendo da forma como são produzidos, socializados e utilizados.

Como resultado desse posicionamento crítico, temos, segundo Moraes (1988, p. 112), “[...] os que assumem o conteúdo político do conhecimento científico, propondo uma geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como libertação do homem”.Essa libertação está diretamente relacionada ao trabalho realizado pelos sujeitos no contexto do modo de produção capitalista, que impõe uma série de explorações visando ao lucro, ou seja, o trabalhador não recebe o que deveria, pois não detém os meios de produção, o que o obriga a vender sua força de trabalho aos proprietários dos mesmos por um salário muito abaixo do lucro por ele gerado.

A Geografia Critica tem sua origem na ala mais progressista da Geografia Regional Francesa, assumindo um discurso político crítico, evidenciando o papel dos processos econômicos e sociais na organização do espaço e as lutas territoriais decorrentes dos mesmos. Nessa concepção, a geografia é uma ciência que estuda as práticassociais de ordenação territorial para seu uso. Tal forma de pensar esta ciência se propõe a executar uma análise sócio-territorialque revela as contradições do modo de produção capitalista a fim de que as pessoas possam organizar estratégias para uma

produção do espaço mais igualitária, em que todos possam ter direitos nos campos e nas cidades.Propõe, dessa forma, o ensino de uma geografia que revele essas contradiçõesinerentes à produção capitalista do espaço e que propicie aos educandos instrumentos teóricospara compreender a realidade a fim de se contraporemà exploração e reprodução excludente do espaço.

Dessa forma, a concepção de Geografia com enfoque crítico, que se traduz na análise da complexidade territorial na perspectiva da forma diferenciada como os vários sujeitos sociais se apropriam e vivem nos territórios, provocou significativas mudanças no pensamento geográfico, ainda hojepredominante em nível acadêmico. Esta concepção interferiu também na geografia ensinada nas escolas e se materializou, de certa forma, em materiais didáticos produzidos para a prática e uso do professor em sala de aula, que apresentam hoje uma visão mais crítica da produção do espaço, se comparada àsproduzidas nas décadas anteriores.

Entendemos que convivem ainda hoje, em muitas escolas, tanto a geografia tradicional e descritiva, como aquela que ousa fazer uma leitura crítica da produção do espaço, que é a que adotamos neste documento, pois entendemos que o mesmo é produzido por todos os grupos humanos e apropriado de forma diferenciada, de acordo com o lugar sócio-territorialocupado pelos mesmos no contexto do modo de produção capitalista. Assim, os donos dos meios de produção se apropriam da maior parte do espaço produzido, sobretudo aqueles centrais e necessários à reprodução do capital. Os trabalhadores e trabalhadoras, donos de sua força de trabalho, são obrigados a ocupar as áreas periferizadas e precarizadas das cidades e dos campos. É neste contexto que se formam paisagens desiguais, expressões das relações sócio-econômicas excludentes. Eis a importância do ensino da geografia: auxiliar os estudantes a compreenderem a produção do espaço em várias escalas, saber que também participam da mesma e entender que podem auxiliar na produção de lugares menos excludentes.

### 5.4.2. Concepção E Objeto De Estudo

Discutir a concepção e o objeto de estudo da geografia é uma tarefa que supõe optar por uma definição, entre as várias do que seja este conhecimento, bem como sua função. Cada concepção de geografiadefine seu objeto de estudo que desdobra em distintas compreensões e atuações nos lugares, portanto, produções de espaços. Como vimos anteriormente, constituíram-se na geografia diferentes visões e enfoques ao longo de sua trajetória, alteradosde acordo com as transformações do pensamento geográfico que defendiam as mais diversas visões de mundo, projetos de sociedade e formas de produção do espaço.

Da geografia tradicional até a geografia crítica, são várias as formas de conceber esta ciência e o ensino da mesma. Contudo, focaremos apenas as duas concepções mais utilizadas no chão da escola. Assim, a primeira a define como estudo da superfície terrestre, cujo caráter meramente descritivo e de memorização de informações descontextualizadas está fortemente presente no pensamento geográfico e nas práticas pedagógicas em sala de aula.Nessa concepção, muitos estudantes não se identificavam com ela, sendo obrigados a memorizar os conteúdos trabalhados que não serviam de chave para a compreensão da realidade. A segunda, a geografia crítica,preocupa-se com o entendimento da produção e apropriação do espaço realizadas de forma desigual pelos diferentes grupos e/ou classes sociais em distintas escalas, evidenciando as injustiças sócio-territoriais.

Sabemos que o espaço é estudado em outras áreas do conhecimento, cada qual com uma perspectiva; assim, o enfoque geográfico também tem suas especificidades. Defendemos que a geografia tem como objeto principal o estudo do espaço, focandoas relações desiguais que nele ocorrem que se expressam nas múltiplas paisagens, territórios e escalas.

Quando tratamos do espaço geográfico,encontramos grande diversidade, uma vez que se refere à nossa morada, nosso lugar de vida e de trabalho, socialmente produzido, mudando de acordo com os processos históricos, com os outros elementos da natureza e com os grupos sociais que nele atuam. Temos então, como resultado, diferentes formas de organização espacial que revelam distintos modos de produção de existir e estar no mundo.

Importante destacar que nossa morada pode ser pensada em várias escalas, desde nossa casa, passando pelo bairro, por porções da cidade e do campo, pelo município, estado (unidade da federação), país, continente, hemisfério e planeta! Sim! Habitamos o mundo e, como dizia o geógrafo Milton Santos[218], devemos ser cidadãos do mundo!

A concepção que assumimos neste componente curricular é de que a geografia trata do estudo do espaço como resultado dasrelações entreos seres humanos e os ecossistemas, que são mediadas pelo trabalho. Assim, estudar as manifestações espaciaisdas relações dos grupos humanos com o meio ao longo do tempo, de forma multidimensional, acaba por auxiliar na compreensão de paisagens diversas. O espaço como objeto de estudo da geografia é entendido neste documento como resultado das relações que ocorrem num processo sócio-histórico e materialmente construído pelas determinações do modo de produção capitalista, ou seja, é resultado das desiguais relações econômico-sociais que se estabelecem em determinado espaço-tempo.

Convém salientar que há um esforço coletivo na presente proposta em pensar, propor e materializar um currículo para o ensino da geografia, resultante das políticas públicas municipais na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que, desde a perspectiva marxiana, tem na categoria trabalho o foco dos processos educativos e das relações que os seres humanos estabelecem com o meio em que vivem.Por isso, adotam-se aqui os fundamentos teóricos da geografia crítica, que tem como propósito estudar a produção do espaço a partir das contradições e relações metabólicas que se estabelecem entre capital e trabalho[219].

---

[218]SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão.* 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

[219]Para Marx, a base da sociedade, assim como a característica fundamental do ser humano, está em sua capacidade de realização de trabalho. É do e pelo trabalho que o humano se faz humano e constrói a sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos se relacionam com os diferentes elementos do ecossistema, transformam a sociedade, fazem história e produzem espaços. Assim, o trabalho torna-se categoria essencial que permitiu ao autor não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição humana, como lhe possibilitou antever o futuro e propor uma prática transformadora aos trabalhadores e trabalhadoras, propor-lhes como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY, 2012, p. 399). A concepção materialista de Marx carrega em sua base uma concepção de natureza e da relação do humano com a mesma. Diferencia-se da natureza por modificá-la com seu trabalho e, no contexto do capitalismo, por produzir além do que necessita, também nisto se diferenciando das outras espécies animais, sendo esta uma atividade consciente. A natureza humanizada é assim construída pelo trabalho, uma atividade prática e consciente do

Compreendemos que a contribuição da geografia está, justamente, no desvelamento do espaço, formulando teorias para compreender as múltiplas relações que envolvem sua produção e como estas nele se manifestam ao longo do tempo. Dessa forma, o estudo da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental ganha relevância a partir do objetivo pedagógico de ensinar a pensar geograficamente o espaço:O que ou quais fenômenos ocorrem no espaço? Por que aí? De onde eu venho? Para onde vou? Estas e muitas outras questões ligadas à lógica locacional são exemplos de perguntas ligadas ao raciocínio geográfico e que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Quando pensamos espacialmente,necessitamos de linguagens específicas que remetem diretamente aos fenômenos no espaço e que, portanto, são essenciais para o estudo da geografia, auxiliando nesta compreensão. Neste sentido, a linguagem gráfica e a cartográfica (mapas, plantas, croquis, maquetes, gráficos, tabelas, entre outros)são fundamentais ao ensino de geografia, pois possibilitam a apreensão, a percepção,a leitura, o estabelecimento de raciocínios geográficose a compreensão do espaço. Contudo, a despeito da fundamentalidade das referidas linguagens, existem outras, entre elas a escrita que, a partir de diferentesgêneros textuais, também auxiliam na compreensão do espaço. A título de exemplo, podemos citaro uso de letras de canção, poemas, contos, reportagens, entre outros que abordam diferentes lugares, apresentam paisagens, problematizam as geografias (modos de estar e ser no mundo) de diversas regiões, estados, países, porções do planeta, entre outros.Existe também a linguagem visual como fotografias, pinturas, filmes, documentáriose outras formas de representação do espaço, que também potencializam sua apreensão, observação e compreensão.

Propomos o trabalho com os conceitos geográficos, que poderá ser realizado tendo como ponto de partida a linguagem cartográfica, considerando as diversas escalas (local, regional e global, não necessariamente nesta ordem), nas quais os fenômenos estão dimensionados ou se realizam e nos

---

ser humano. A relação do humano com a natureza tem por fundamento o trabalho, por isso, podemos afirmar que este último não apenas constrói materialmente a sociedade, como também lança as bases para que se construam os indivíduos, diferenciando-se da natureza, por serem seres que possuem a capacidade de idealizar, de serem conscientes e de objetivar. O humano consciente é capaz de refletir sobre a realidade e transformá-la pelo trabalho, cabendo a ele superar a situação de alienação proveniente do domínio econômico e cultural do capital.

permitem compreendê-los em um movimento dialético de pensamento que vai do singular, dos pensamentos gerados no cotidiano, passando para o particular, chegando ao geral e, desse, retornando ao singular em uma perspectiva mais ampla, complexa e contextualizada, resultando em uma leitura baseada nos conhecimentos científicos. Este movimento do pensamento entre aprendizagem de conceitos (cotidianos e científicos), uso de linguagens e escalas de análiseé interdependente no processo de ensino e aprendizagem da geografia. Em outras palavras, a aprendizagem de conceitos cotidianos e científicos ocorre por meio de linguagens, sem as quais a efetivação do pensamento sobre o mundo não se realiza; contudo, os elementos da realidade, em uma perspectiva geográfica, ocorrem em distintas escalas variando entre a local, regional, nacional e global. Esta interdependência escalar entre tais elementos é que dá condição para a compreensão relacional dos lugares por meio de teorias e conceitos geográficos. Assim, concordamos com Lefebvre (2006) quando este afirma que o espaço social é produzido em três dimensões ou processos dialeticamente interconectados, quais sejam:

- espaço de representação (espaço vivido): trata-se da dimensão do mundo como ele é experimentado pelos seres humanos em sua vida cotidiana em escala local. Essa dimensão não pode ser exaurida em sua totalidade pela análise teórica, pois existe sempre uma dimensão do indizível que é materializado pelos mais variados tipos de arte (refere-se à dimensão simbólica ou de significação do espaço que o conecta a um símbolo);

- prática espacial (espaço percebido): é captado por todos os sentidos humanos, refere-se à dimensão material dos elementos que constituem o espaço, bem como com as atividades e interações sociais que nele ocorrem (remete à conexão de elementos e atividades no espaço);

- representações do espaço (espaço concebido): é a dimensão que antecede a percepção, pois, para algo ser percebido, ele tem que existir em termos de concepção de pensamento (remete à produção do conhecimento, às representações como mapas, plantas, informações, fotos, entre outros).

Percebe-se nessa concepção uma abordagem dupla do espaço, uma fenomênica constituída a partir da relação dos grupos humanos com o meio, e

outra linguística ou semiótica, derivada dos processos de significação e representação provenientes das vivências dos sujeitos nos diferentes lugares.

Em outras palavras, a produção do espaço, para Lefebvre (2006), envolve aspectos fenomenológicos e linguísticos, ou seja, de elementos ligados às ações dos sujeitos no mundo e seus processos de elaboração de linguagens, significações e representações. É nesta intersecção entre o campo fenomênico e o linguístico semiótico que os professores atuam constantemente, ou seja, adensam os conhecimentos científicos na mediação com os conhecimentos cotidianos. Os quadros que seguem exemplificam como poderiam ser feita a organização de conteúdos e metodologias do 1º ao 5º ano de forma articulada, considerando: as dimensões do espaço, as escalas de análise, os raciocínios geográficos de cada ciclo, os objetivos pedagógicos e os conteúdos a serem trabalhados:

| **Encaminhamentos Metodológicos – Exemplos do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental** | |
|---|---|
| **Eixo: O sujeito e seus lugares no mundo** | |
| **1º ao 3º ano - Ciclo de introdução à alfabetização geográfica e cartográfica**[220] | |
| **Níveis Escalares (1º, 2º e 3º anos)** | **Eu (Meu Corpo) – Família – Casa – Escola – Bairro – Comunidade – Município (Cidade – Campo – Distrito)**– Estado – Região – País – Mundo |
| **Raciocínios Geográficos (1º, 2º e 3º anos)** | Eu (Meu corpo) e o meu espaço de convivência; minha família e minha casa no espaço do bairro; minha escola no espaço do bairro e da cidade; a comunidade no bairro e fora dele; espaço do bairro e da cidade (interdependências); cidade e município (espaço urbano, espaço rural e distrital); os arranjos espaciais como materialização dos diferentes modos de vida, da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. |

[220]Os Raciocínios Geográficos foram organizados a partir da divisão da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos: do 1º ao 3º ano - Ciclo de Introdução à Alfabetização Geográfica e Cartográfica, e do 4º ao 5º ano - Ciclo de Aprofundamento à Alfabetização Geográfica e Cartográfica, em conformidade com o artigo 30 da Resolução Nº 07 CNE/CEB, de 14/12/2010. Para além da parametrização com as normas legais pertinentes, essa organização em ciclos está relacionada à perspectiva lefebvriana do espaço vivido, percebido e concebido pela criança e a ênfase dada aos níveis escalares por mediação do professor, que se caracteriza em introdução à alfabetização por meio das linguagens geográficas e cartográficas e, no ciclo seguinte, ao aprofundamento desse processo.

<table>
<tr><th colspan="2">1º ano</th></tr>
<tr><td>Objetivos de Aprendizagem</td><td>Observar os modos de vida cotidianos nas moradias, escola, bairro e município (campo e cidade) e outros espaços comuns vividos.</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>O modo de vida cotidiano das crianças nas moradias, escolas, bairros, município (campo e cidade) e de outros lugares.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS COTIDIANOS<br>Sondagem (primeiras aproximações no trabalho com o conteúdo)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006): Espaço experienciado (vivido) Espaço materializado (percebido) Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: os modos de vida das crianças nas moradias, escolas, bairros diferem em diversos tempos e espaços.<br>Encaminhamentos metodológicos (introdução): realizar desenhos da própria casa e comparar com os das casas dos colegas de classe, a partir de uma exposição dos mesmos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS CIENTÍFICOS<br>Aprofundamento, sistematização e avaliação da aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006): Espaço experienciado (vivido) Espaço materializado (percebido) Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: os modos de vida das crianças nas moradias, escolas, bairros diferem em diversos tempos e espaços.<br>Encaminhamentos metodológicos (aprofundamento):pesquisar imagens de diferentes modos de vida (formas de morar) de povos e etnias em outros tempos e espaços nos municípios (cidades e campos) do Brasil e outras localidades do mundo; debater sobre o que faz com que os modos de vida sejam diferentes e registrar as hipóteses das crianças com a ajuda do professor, relacionando com as questões econômicas, históricas e culturais.<br>Síntese (conclusão): desenhar individualmente os diferentes modos de viver de outros povos e etnias brasileiras e do mundo em diferentes tempos e espaços para produzir um painel coletivo do tema “Os modos de vida das crianças no meu bairro e em outros tempos e espaços”.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">2º ano</th></tr>
<tr><td>Objetivos de Aprendizagem</td><td>Identificar de onde veio (origem) a população que atualmente compõe a comunidade, descrevendo suas histórias de deslocamento.<br>Compreender e identificar as contribuições culturais do processo migratório expressas na organização espacial da comunidade ou bairro.</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Conceito de migração.<br>As influências dos processos migratórios na organização sócio-territorial do bairro.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS COTIDIANOS<br>Sondagem (primeiras aproximações no trabalho com o conteúdo)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: saber o que é migração auxilia a compreender que os processos migratórios influenciam na organização sócio-territorial do bairro.<br>Encaminhamentos metodológicos (introdução):fazer uma árvore genealógica registrando o processo de migração dos familiares (os locais de nascimento – município, estado e país) e pesquisar os motivos que os levaram a migrar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS CIENTÍFICOS<br>Aprofundamento, sistematização e avaliação da aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: saber o que é migração auxilia a compreender que os processos migratórios influenciam na organização sócio-territorial do bairro.<br>Encaminhamentos metodológicos (aprofundamento):explicar o que é migração e organizar os dados coletados na pesquisa da árvore genealógica, analisando e debatendo os motivos que levaram e levam as pessoas a migrarem e as transformações sócio-territoriais decorrentes desse processo: integração, miscigenação e o que aprendemos com a diversidade no bairro<br>Síntese (conclusão):elaborar um painel com o mapa do mundo, localizando os lugares de onde vieram as famílias dos alunos e produzir uma história em quadrinhos mostrando como a migração produziu diversidade e aprendizagens que influenciaram na organização sócio-territorial do bairro.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">3º ano</th></tr>
<tr><td>Objetivos de Aprendizagem</td><td>Reconhecer os diferentes modos de vida de povos originários (hábitos alimentares, tipos de moradia, aspectos culturais) e comunidades tradicionais em distintos lugares.<br>Desmistificar e discutir a imagem estereotipada e homogeneizada do índio e confrontar com a realidade dos povos originários e comunidades tradicionais do Brasil.</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Modos de vida (hábitos alimentares, moradias, aspectos culturais, entre outros) dos povos originários e comunidades tradicionais e suas formas de organização no espaço.<br>A realidade atual dos povos originários e comunidades tradicionais: questionando os estereótipos e homogeneizações.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS COTIDIANOS<br>Sondagem (primeiras aproximações no trabalho com o conteúdo)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: conhecer os modos de vida dos povos originários e comunidades tradicionais auxilia a romper com estereótipos e homogeneizações em relação aos mesmos.<br>Encaminhamentos metodológicos (introdução): verificar na árvore genealógica da família, em fotografias antigas e relatos de avós e bisavós, se há ancestrais indígenas, afrodescendentes e de povos e comunidades tradicionais. A partir desses dados, pesquisar os modos de vida dos ancestrais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS CIENTÍFICOS<br>Aprofundamento, sistematização e avaliação da aprendizagem</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: conhecer os modos de vida dos povos originários e comunidades tradicionais auxilia a romper com estereótipos e homogeneizações em relação aos mesmos.<br>Encaminhamentos metodológicos (aprofundamento): introduzir os termos povos originários/ povos indígenas, comunidades tradicionais.</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| **Espaço materializado (percebido)**<br>**Espaço pensado (concebido)** | A partir do levantamento da ancestralidade dos estudantes, elaborar um mapa das localidades de onde vieram suas famílias, sobrepondo as informações de um mapa da diversidade de tribos indígenas brasileiras.<br>Aprofundar pesquisas sobre os modos de vida, evidenciando a diversidade das tribos indígenas e povos e comunidades tradicionais.<br>Organizar um quadro com estereótipos em relação aos indígenas e comunidades tradicionais e contrapor com a realidade pesquisada.<br>**Síntese (conclusão):** organizar um quadro com estereótipos em relação aos indígenas e comunidades tradicionais e contrapor com a realidade pesquisada.<br>A partir do quadro e dos dados coletados na pesquisa, produzir diferentes narrativas sobre a diversidade dos modos de vida dos povos indígenas e comunidades tradicionais, conscientizando sobre a necessária ruptura com os estereótipos relacionados a esses grupos. |

| **Eixo: O sujeito e seus lugares no mundo** | |
|---|---|
| **4º e 5º ano - Ciclo de Aprofundamento da alfabetização geográfica e cartográfica** | |
| **Níveis Escalares**<br>**4º e 5º anos** | Eu – Família – Casa – Escola – Bairro – Comunidade – Município (Cidade – Campo – Distrito) – **Estado – Região – País – Mundo.** |
| **Raciocínios Geográficos**<br>**4º e 5º anos** | Deslocamentos do aluno nos espaços mais imediatos de seu cotidiano e de outros mais complexos, envolvendo rede de cidades; o estado de São Paulo e sua extensa rede de municípios (inter-relações, interdependências e arranjos espaciais); regiões do estado e suas características naturais e de produção; o espaço estadual e o espaço brasileiro (estado-país e país-estado); o país e as demais unidades da federação; o espaço brasileiro e as regiões do país; espaço mundial eespaço brasileiro (mundo-país e país-mundo) |

<table>
<tr><th colspan="2">4º ano</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos de Aprendizagem</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compreender a matriz triádica (indígena, portuguesa e africana) da formação sócio-territorial brasileira e a contribuição latino-americana, europeia, asiática, entre outras, na cultura local, regional e nacional, a partir dos seus lugares de vivência, familiares e comunidades.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdos</td></tr>
<tr><td colspan="2">A matriz triádica da formação sócio-territorial brasileira e as influências latino-americana, europeia, asiática e outras na cultura local, regional e nacional, a partir de lugares de vivência (família e comunidade).</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS COTIDIANOS<br>Avaliação inicial (sondagem e primeiras aproximações no trabalho com o conteúdo)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: as diferentes matrizes indígenas, portuguesas e africanas originaram os diversos arranjos sócio-territoriais no bairro, estado e país, que também foram influenciados por latino-americanos, europeus, asiáticos e outras culturas.<br>Encaminhamentos metodológicos (introdução):fazer um mural com palavras e desenhos (ou colagens) que os alunos associam aos hábitos e costumes linguísticos e alimentares dos indígenas, quilombolas, pessoas de outras nacionalidades, inclusive a portuguesa, e suas formas de organização territorial (estado de São Paulo e outras unidades da federação).</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS CIENTÍFICOS<br>Aprofundamento e síntese (avaliação processual da aprendizagem)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: as diferentes matrizes indígenas, portuguesas e africanas originaram diferentes arranjos sócio-territoriais.<br>Encaminhamentos metodológicos (Aprofundamento):leitura de textos, mapas, imagens, gráficos, tabelas, assistir e analisar vídeos que abordem as influências de indígenas, quilombolas e de grupos de outras nacionalidades nos hábitos e costumes (linguísticos e alimentares) e nos modos de organização dos territórios do município, estado e país.<br>Síntese (conclusão):organizar vídeos, reportagens, mural ou histórias em quadrinhos sobre as diferentes matrizes indígenas, portuguesas e africanas que originaram os diversos arranjos sócio-territoriais desde o bairro, estado e país, que também foram influenciados por latino-americanos, europeus, asiáticos e outras culturas.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">5º ano</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos de Aprendizagem</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compreender a formação sócio-histórica e espacial do estado de São Paulo e do Brasil, a partir dos diversos grupos sociais, étnicos e culturais que os compõem.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conteúdo</td></tr>
<tr><td colspan="2">A diversidade étnico-cultural na formação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS COTIDIANOS<br>Avaliação inicial (sondagem e primeiras aproximações no trabalho com o conteúdo)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: aformação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira foi produzida por diferentes grupos étnicos (indígenas, africanos) e de várias nacionalidades (portugueses, italianos, espanhóis, alemães, japoneses, sírio-libaneses e outros).<br>Encaminhamentos metodológicos (introdução): fazer um levamentodas diferentes etnias e nacionalidades das pessoas mais velhas da família (parentesco, local de nascimento – cidade, país, continente) organizando as informações da sala em forma de tabela inserindo os dados em um mapa do mundo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONCEITOS CIENTÍFICOS<br>Aprofundamento e síntese (avaliação processual da aprendizagem)</td></tr>
<tr><td>Dimensões do espaço de acordo com Lefebvre (2006):<br>Espaço experienciado (vivido)<br>Espaço materializado (percebido)<br>Espaço pensado (concebido)</td><td>Proposição temática do trabalho com os conteúdos: aformação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira foi produzida por diferentes grupos étnicos (indígenas, africanos) e de várias nacionalidades<br>Encaminhamentos metodológicos (Aprofundamento): a partir dos dados do mapa organizado, fazer um levantamento das etnias e nacionalidades que formaram os territórios paulista e brasileiro, inserindo esses dados no mapa.<br>Produzir um mapa conceitual da formação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira com base nas informações coletadas.<br>Fazer leitura de texto sobre a diversidade populacional presente na formação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira.<br>Síntese (conclusão): organizar produções com o tema “A formação sócio-histórica e espacial paulista e brasileira foi produzida por diferentes grupos étnicos (indígenas, africanos) e de várias nacionalidades” para expor os trabalhos para os demais alunos, famílias e comunidade escolar.</td></tr>
</table>

Os conhecimentos escolares devem ser construídos num movimento que envolve o singular que se estrutura a partir do vivido, cujas determinações devem ser captadas a partir de suas particularidades que remetem à sua universalidade:

Isso significa transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações particulares que se vincula com a natureza específica da singularidade. Por essa razão, apreender a particularidade permite captar com clareza cada vez maior as relações do universal com grupos de objetos aparentados e distantes. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 367)[221]

Em outras palavras, a construção do pensamento ocorre da seguinte maneira, descrita por Saviani (2013, apud PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364):

> [...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja, a apropriação pelo pensamento do real concreto.

Dessa maneira, propomos que o trabalho com o ensino de geografia tenha como ponto de partida a dimensão do singular, do vivido, do concreto real, dos conceitos cotidianos, para, por meio da compreensão das particularidades, chegar ao geral ou ao concreto pensado por meio dos conceitos científicos, o que permite pensar e representar o vivido e o percebido, ampliando essa representação para o geral, ponto de chegada do conhecimento que auxilia a compreender o singular de maneira sistematizada e científica, dado que o papel da escola e dos professores é trabalhar com teorias que explicam o mundo, no caso do ensino da geografia com explicações

[221] PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso. Acesso em:13 fev. 2020.

sobre as formas de organização espacial dos mais diversos grupos humanos em diferentes tempos.

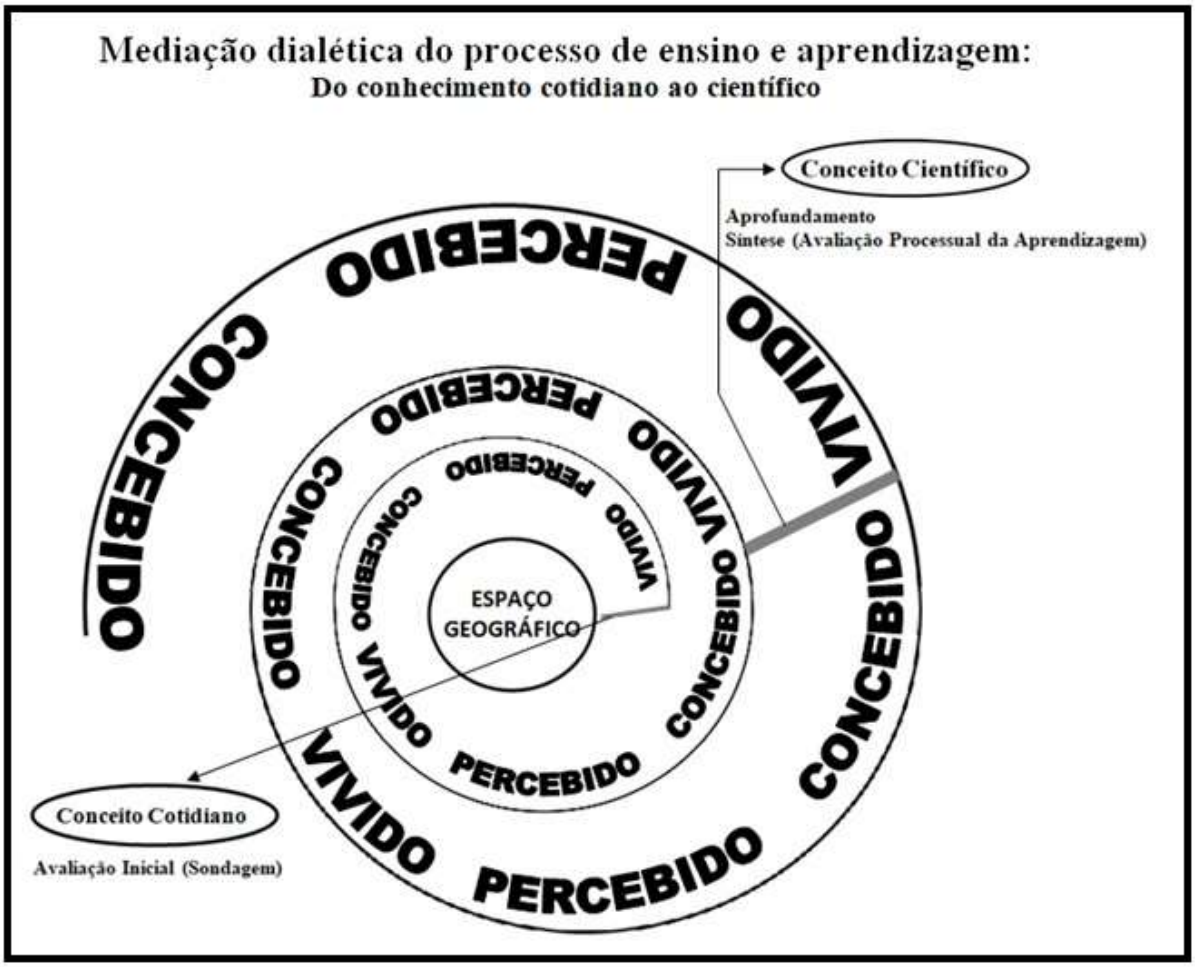



Figura 1 – Mediação dialética do processo de ensino e aprendizagem: do conhecimento cotidiano ao científico
Organizado por: Grupo de Trabalho Geografia/SEDUC, 2020
Elaborado por: Ronaldo Bernabé (2020)

Como se pode verificar por meio da Figura 1, o educador tem o papel de mediar a construção de conceitos geográficos científicos na elaboração de conhecimentos, movimentando os conceitos cotidianos em direção aos primeiros com a finalidade de compreensão da realidade, estabelecendo, dialogicamente, conexões e sínteses, entre ogeral e o singular, passando pelo particular, com o propósito de proporcionar a apreensão científica da realidade do educando.

Dessa forma, os educandos devemdesenvolver as capacidades de observar, localizar, representar, orientar, analisar, interpretar os espaços e as relações humanas que se estabelecem nestes, compreendendo que é o trabalho dos seres humanos que transforma e cria novos espaços.

### 5.4.3. Objetivo Geral

Constitui objetivo do ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental alfabetizar geográfica e cartograficamente, proporcionando ao aluno o desenvolvimento das capacidades de observar, localizar, representar, orientar, analisar, interpretar os espaços e as relações humanas que neles se estabelecem, viabilizando a compreensão dos diferentes arranjos espaciais construídos pelos grupos sociais, utilizando distintas linguagens, que possibilitam a percepção, a representação e leitura do espaço.

### 5.4.4. Encaminhamentos Teórico-Metodológicos

Esta é uma proposta para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, voltada ao trabalho com crianças na faixa etária de aproximadamente 6 a 10 anos. Optamospelos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, porqueabordam a infância a partir da periodização [222], elemento fundamental a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere às decisões quanto àdeterminação dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos.Vigotski(2006) e Elkonin(1987) tratam as idades cronológicas em consonância com o desenvolvimento das crianças, que ocorre de acordo com as suas condições materiais que possuem componentes históricos, sociais e geográficos. Segundo Martins e Facci(2016, p.153),

Isso quer dizer que o limite de idade estabelecido para cada etapa do desenvolvimento não é fixo e inalterável, podendo ser redefinido conforme o momento histórico. A historicidade dos fatos produzidos pelos homens é o norte das características que são desenvolvidas nos vários períodos de vida [...].

[222] "[...] desenvolvimento do indivíduo entendido a partir das relações sociais que pressupõe o processo de inseri-lo conscientemente no movimento contraditório e supraindividual demarcado pela luta de classes [...]" (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 3).

Assim, o ensinoe a aprendizagem movimentam o desenvolvimento de uma idade para outra, respeitando a necessidade interna de cada criança e sua vinculação com a realidade externa, nos espaços e tempos em que vive. Importante destacar que, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento resulta da aprendizagem, portanto, o trabalho com os conteúdos escolares é fundamental nesse processo. Em outras palavras, é o trabalho com conteúdos escolares que promove a aprendizagem, condição para que haja o desenvolvimento. É por isso que os conteúdos e as metodologias de ensino são importantes na promoção do desenvolvimento humano.

As crianças de 6 anos que, no caso dos sistemas de ensino brasileiro, pertenciam à educação infantil e atualmente foram inseridas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Lei 11274/2006)encontram-se em uma fase de transição no tocante à sua periodização.

Elkonin(1987), a partir da categoria trabalho, dividiu a infância em dois períodos: o de jogo de papéis e o de estudo. O jogo de papéis é a atividade principal da criança pré-escolar, e o estudo, daquela em idade escolar. A idade em que as crianças ingressam no Ensino Fundamental configura, via de regra, uma fase de transição em direção a uma nova etapa do desenvolvimento infantil.

No período de jogos de papéis, segundo Martins e Facci (2016, p. 157), a criança começa a ter um conjunto de obrigações elementares, como terhorários e formasderealizar as atividades diárias: para dormir, levantar, fazer as refeições, as tarefas escolares, tarefas domésticas, entre outras. Tais obrigações expressam mudanças no seu vínculo com os adultos,que adquirem novas formas. Assim, neste período,com o auxílio dos adultos, começa a desenvolver o autocontrole da conduta, pois nas interações sociais passa a compreenderque existem regras sociais a serem seguidas eexercitadas, expressando tal entendimento nos jogos e nas brincadeiras de interpretação de papéis.

Segundo Elkonin (1960) e Leontiev (2006), as atividades características da idade pré-escolar já possuem indícios da atividade de estudo, embora esta última ainda não se apresente como atividade dominante. A entrada da criança na escola inaugura uma nova etapa de sua vida, na qual ocorrem mudanças

decisivas em seu desenvolvimento psíquico. Quando começa a frequentar a escola, o interesse da criança pelos jogos de papéis vai diminuindo, dando lugar às atividades de estudo. Nesta nova etapa, responsáveis e professores deveriam enfatizar a realização das tarefas em casa e as crianças deveriam ser incentivadas a realizá-las, assim, ocorreria oseu estímulo gradativo em direção ao desenvolvimento da atividade de estudo.

As crianças de 5 a 7 anos, segundo estudos de Bozhovich (2003), são atraídas justamente pelo estudo como atividade séria, com conteúdo, que conduz a aprendizagensimportantes, tanto para elas quanto para os adultos que as rodeiam, pois passam a exercitar sua capacidade de refletir e agir sobre e no mundo no qual estão inseridas.

Dessa forma, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, o professor deve investir em atividades lúdicasa partir de ações coletivas, acordos, contratos e regras para auxiliar no avanço das crianças em direção àsatividades de estudo. Assim, faz-se gradativamente a transição, uma vez que as crianças possuem atração pela situação de atividade escolar efetiva, com conteúdo e que conduz a novas aprendizagens.Transforma-se desse modo o processo de escolarização. A escola passa a lidar com as teorias que explicam o mundo, o que pressupõe o trabalho com os conteúdos básicos de aprendizagem, com a leitura, a escrita e as demais linguagens. É este entendimento que sustenta nossa compreensão de que a escola trabalha com teorias científicas que explicam o mundo.

No caso do ensino de geografia nas séries iniciais, como apontado anteriormente nos objetivos desta proposta, é importante viabilizar por diferentes meios, estratégias e linguagens a compreensão dos arranjos espaciais produzidos pelos grupos sociais de acordo com seus modos de vida.

No ensino de geografia, a linguagem estruturante do mesmo é a cartográfica, por isso, é fundamental trabalhar com a alfabetização gráfica e cartográfica, no momento de exploração dos espaços próximos e cotidianos da criança, dimensão do concreto real, como explicitado anteriormente por Saviani (2013). É importante compreender que, em função do processo de globalização, os espaços cotidianos não são necessariamente os que estão física ou metricamente próximos das crianças, mas referem-se àqueles com os

quais as mesmas mantêm relaçõese possuem referências (um país ou estado distante ou próximo, onde os pais ou alguém conhecido já trabalharam, outros ecossistemas apresentados em desenhos animados, filmes, documentários, unidades da federação as mais diversas onde possuemfamiliares, conhecidos, lugares que tenham visto imagens e ouvido falar, entre outros). Como afirma Katuta et al (2016, p. 162-163),

> [...] o trabalho pedagógico com a observação, descrição e representação gráfica e cartográfica das paisagens, elementos estruturantes do trabalho com conteúdos de geografia, poderá ter como ponto de partida a percepção dos educandos, tanto daqueles que moram na zona urbana e rural. [...] O ponto de partida do processo é a localização dos sujeitos nos espaços em que vivem, bem como dos outros sujeitos, objetos, processos e fenômenos abordados.

Segundo Saviani (2003), cabe à escola, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ensinar à criança a leitura, a escrita e as noções básicas de ciências, geografia e história, como preocupação central. Entendemos que a função da escola é desenvolver a atividade de estudopor meio do interesse da criança a fim de compreender o mundo a partir dos conceitos elaborados pelas várias ciências, o que possibilita transformar os conceitos cotidianos em científicos. O papel do professor como mediador nesse processo é fundamental, pois é ele quem vai estabelecer estratégias metodológicas que instiguem o interesse das crianças para que ocorram as aprendizagens.

Assim, a atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar. Asbahr (2016, p. 171) afirma que

> [...] entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico.

Para Vigotski, a entrada da criança na escola traz profundas transformações ao desenvolvimento infantil. Afirma também que a aprendizagem escolar produz desenvolvimento psicológico na medida em que atua na zona de desenvolvimento iminente ou próximo, produzindo neoformações psicológicas, como a consciência e o pensamento teórico, foco

da aprendizagem escolar, pois é este que auxilia na construção da autonomia intelectual dos sujeitos.

Assim, a entrada na escola altera a posição social da criança, pois em situação de formação assume novas obrigações, tem que organizar o seu trabalho de forma sistemática e assume novos deveres. É neste processo que o estudo se torna o centro da vida das crianças.

A atividade de estudo não acontece de maneira natural, por isso, é preciso preparar a criança para a sua realização. A escolatem papel fundamental neste processo. Assim, nos anos iniciais, a formação de uma postura de estudante constitui elemento central no processo, ocorrendo mediante a formação de motivos para o estudo. Segundo Davidov e Márkova (1987), os elementos que compõem a estrutura da atividade de estudo são: a compreensão das tarefas de estudo pelo estudante; a realização de ações de estudo e das ações de controle e avaliação. Segundo Asbahr (2016, p. 180),

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele quem organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação.

Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. Outra característica fundamental da atividade de estudo diz respeito a sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor como por desenvolver-se entre os estudantes.

Dessa forma, é o professor quem encaminha as situações que envolvem a atividade de estudo, cujo conteúdo é o conhecimento teórico, promovendo assim a formação do pensamento conceitual, no qual as palavras, portanto, as linguagens, têm papel central.

Vigotski investigou e diferenciou a origem e desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são aqueles gerados no cotidiano, na comunicação direta da criança com os adultos, formados por tentativa e erro e com base nos atributos puramente empíricos dos objetos, organizados em um conjunto de relações inconscientes e sem sistematização.

Segundo Vigotski, os conceitos espontâneos seguem o caminho de baixo para cima, ou seja, são formados na experiência cotidiana do sujeito com os objetos e, por meio da comunicação com os outros, há uma generalização e apropriação do significado do objeto (expresso na palavra). (ASBHAR, 2016, p. 183-184)

Por sua vez, os conceitos científicos são a referência básica do processo de ensino e condição necessária para a formação do pensamento teórico, fundamental para a compreensão da realidade de forma menos caótica e sincrética.

São formados na escola, por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. Assim,

Sua apropriação começa com a conscientização das características essenciais presentes na definição do objeto. Esse tipo de conceito tem início em uma atividade mediada com o objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional. São formados mediante procedimentos analíticos e não só com experiência cotidiana. Segundo Vigotski, seguem o caminho de “cima para baixo”, pois são apreendidos pelos símbolos, pelas generalizações teóricas, pela via do abstrato ao concreto. Vigotski considera que os processos de formação dos dois tipos de conceito estão interligados. A base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos e, em contraposição, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que os conceitos científicos são aprendidos. (ASBHAR, 2016, p. 184)

O pressuposto defendido aqui é o de que a escola deve ensinar as crianças a pensarem teoricamente, reconfigurando e ampliando, dessa forma, os conceitos espontâneos que já possuem ao entrar na escola,na medida em que os conceitos científicos são aprendidos a partir da mediação realizada pelo professor.

Considerando o exposto, entendemos que o ensino de geografia tem importante papel na configuração e reconfiguração dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, uma vez que entender a ordenação e a materialidade dos espaços em múltiplas escalas é o objetivo fundamental do ensino de geografia na escola básica.

O ponto de partida do processo de ensino desta disciplina é a localização dos sujeitos e fenômenos no espaço em que vivem, assim como de outros sujeitos, objetos, processos e fenômenos abordados.Para apreender e compreender a lógica da localização dos fenômenos no espaço, é imprescindível usar as representações cartográficas. Segundo Katuta et al (2016, p. 164-165),

> [...] não é possível perceber e compreender a organização dos diferentes lugares pelos grupos humanos e/ou distribuição geográfica dos mais variados elementos (Geografia), quaisquer que sejam eles (berço, casa, escola, bairro, cidade, município, estado, país, planeta, indústrias, florestas, áreas de reflorestamento, ilhas fluviais e marítimas, produção familiar, faxinais, quilombos, comunidades de populações tradicionais, entre outros), sem os conhecimentos cartográficos, ou seja, há uma interdependência entre Geografia e Cartografia, uma não existe sem a outra.

Considerando o exposto, é importante que o trabalho pedagógico tenha como ponto de partida o cotidiano, a vivência, a materialidade de vida dos alunos, o concreto real. A partir destes elementos, o professor deve elaborar estratégias para o desenvolvimento da capacidade de observar, representar, cartografar, registrar, descrever, analisar os elementos no espaço para o desenvolvimento do conhecimento geográfico.

A aprendizagem dos conteúdos geográficosdeve permitirao educando[223] compreender a realidade na qual está inserido, num primeiro momento, levando-o a perceber a existência de diferenças entre o espaço ao seu redor, dos outros, em diferentes escalas (município, região, estado, país e mundo). É por meio dos conhecimentos geográficos que o aluno deve apreendere compreendero mundo em diferentes escalas e níveis de complexidade.O professor [224] possui papel fundamental nesse processo.Segundo Katuta et al(2016, p. 169),

---

[223] Convém fazer referência a Martins (2016, p. 28) quando afirma que, “[...] o percurso lógico da aprendizagem segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos do senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos. Esse percurso revela-se ‘de baixo para cima’”.

[224]Lembrando que, segundo Martins (2016, p. 29), “[...] o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso revela-se ‘de cima para baixo’”.

> [...] o educador deve mediar a aprendizagem do conhecimento possibilitando, gradativamente, que os educandos compreendam a lógica da organização dos arranjos espaciais em diferentes escalas, desde a local, regional, nacional e mundial, não necessariamente nesta ordem [...].

Ao se adotar a perspectiva multiescalar, o ponto de partida da observação e análise da paisagem é a localização dos sujeitos nos espaços em que vivem, bem como de outros processos e fenômenos. A partir do conhecimento dos espaços, das paisagens e das relações humanas mais próximas, o aluno desenvolve sua capacidade de compreender os arranjos espaciais no qual está inserido e, por meio desta,a de entendera lógica da organização dos arranjos espaciais em diferentes escalas.

Esta proposta se desenvolveu na perspectiva vigostskiana, tendo a periodização do desenvolvimento como base teórico-metodológica, pois nega a tese da existência de fases naturais e universais para todos os seres humanos em qualquer tempo e contexto. Defendemos que o psiquismo não é guiado pela natureza, embora seja por ela influenciado, possui gênese histórico-cultural, dependendo das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo. Assim, o atrelamento dos fenômenos psíquicos em relação à vida e à atividade social indica o caminho metodológico para uma abordagem histórico-dialética. A atividade humana exerce papel fundamental como fenômeno situado e determinado, permitindo explicar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento dos seres humanos. A atividade é assim uma categoria-chave para a explicação dos períodos de desenvolvimento. Pasqualini (2016, p. 68) afirma que

> [...] A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve). Ao eleger a atividade como categoria nuclear do psiquismo – e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento -, os autores soviéticos garantem a perspectiva da totalidade na explicação do psiquismo individual.Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade.

Dessa maneira, as atividades propostas às crianças no contexto educativo devem seguir a ideia de que estas devem ser experiências, que podem partir do concreto vivido pela criança, mas não devem, de forma alguma, permanecer apenas nessa perspectiva, uma vez que devem ser ampliadas e pensadas na condição também do não vivido na sua realidade, mas vivido em outras perspectivas, de outras pessoas, em diferentes espaços, tempos e realidades sociais, naturais e culturais. Os conceitos espontâneos, que muitas vezes a criança já traz para a escola e que conhecemos como conhecimentos prévios e também chamados de senso comum, devem ser confrontados no processo de ensino-aprendizagem com os conceitos científicos que se constituem no foco do trabalho do professor. É dessa maneira que a teoria amplia a compreensão da realidade pelo sujeito.

É importante que a criança, nesse processo, adquira a capacidade de estabelecer relações, pensar e representar situações e condições que extrapolem não apenas o vividoem seu cotidiano, mas também o vivido em outras realidades, condições e situações. As crianças do nosso mundo contemporâneo possuem recursos tecnológicos que permitem dialogar com outras realidades de forma muito mais intensa do que aquelas de outras épocas. A internet, as redes sociais, a comunicação rápida por e-mails, celulares e WhatsApp permitem aos indivíduos trocar informações sobre realidades diferentes e diversas, proporcionandoàs crianças acesso a acontecimentos, situações e realidades distantes e próximas, permitindo trabalhar com localização, orientação e representação de forma muito mais real e ampliada. As crianças se comunicam com pessoas, familiares e amigos que moram em outros bairros da cidade, de outros municípios, de outros estados, no país e fora dele, trocando o tempo todo informações sobre essas realidades, o que permite, a partir dessas trocas, o confronto, a comparação entre o espaço em que vivem e que vivem outras pessoas,se estabelecendo relações e interpretações sobre variadas espaço temporalidades. Essas características do contexto social atual constituem-se como objeto de estudo para nossos alunos e devem ser abordados pelos professores desde os anos iniciais. No caso específico da geografia, se deve ensinar linguagens que possibilitemàs

crianças pensar o espaço, sua organização, causas e consequências dos arranjos espaciais existentes na sociedade capitalista, entendendo seu lugar no mundo e as possibilidades de transformações dos espaços e das condições sociais pela ação dos grupos humanos.

Assim, nossa proposta coloca os conteúdos numa perspectiva de movimento do pensamento que parte do singular, passando pelo particular para o geral, e deste para o particular e singular. Propomos partir do contexto vivido, porém,é fundamental estabelecer relações que permitem pensar e analisar contextos diversos. No primeiro ano, o trabalho inicia com o contexto da criança e seu lugar, de outras crianças em diferentes lugares do mundo, sua família e outros arranjos familiares encontrados, sua residência, a residência das crianças de sua turma e grupo social, os espaços da escola.

No segundo ano, o enfoque espacial amplia para o espaço do bairro, da sua comunidade e de outras comunidades, considerando que as crianças e sua família podem fazer parte de comunidades que não estão espacialmente localizadas em seu bairro. Localizar, identificar e entender os diferentes usos do solo de seu bairro, suas características, hábitos e costumes de seus moradores, nome das ruas, endereços, história do seu bairro e de outros em intercâmbios com alunos de outras escolas e bairros, entre outras questões que envolvem o trabalho com esta unidade espacial.

O terceiro ano tem como foco o estudo do município, compreendendo o espaço urbano, rural e distrital, as relações cidade-campo, sua história, serviços que oferecem, produtos e demais atividades vividas por seus habitantes, número de pessoas que moram no município, outros municípios, outras realidades.

Nos quartos e quintos anos, o foco do trabalho se amplia para o estado ou unidade da federação, região (regiões, tanto dentro do estado, quanto as regiões do país e do planeta), país e mundo. A exploração dessas espacialidades devem ser estudadas, observadas, localizadas, pesquisadas e representadas para que o aluno(a) entenda e tenha compreensão das escalasem que tais representações são construídas. Em outras palavras, ao olhar o mapa entender como o espaço está representado, o que está sendo representado, entre outros elementos, auxiliando assim no domínio da

linguagem cartográfica. Compreender todos esses espaços e suas características, considerando os fenômenos naturais e sociais e suas inter-relações:é esse processo que auxilia o sujeito entender-se no mundo, inserido em diversas espacialidades, suas determinações e possibilidades, sendo capaz de analisar sua condição no mundo e das demais pessoas.

Assim, propomos a organização dos conteúdos de acordo com o quadro que segue, elaborado a partir da periodização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental:

| Ano | Níveis Escalares |
|---|---|
| **1º, 2º e 3º** | **Eu (Meu Corpo) – Família – Casa – Escola – Bairro – Comunidade – Município (Cidade – Campo – Distrito)** – Estado – Região – País – Mundo. |
| Periodização da aprendizagem dos conteúdos da geografia | **Raciocínios geográficos**: eu e o meu espaço de convivência; minha família e minha casa no espaço do bairro; minha escola no espaço do bairro e da cidade; a comunidade no bairro e fora dele; espaço do bairro e da cidade (interdependências); cidade e município (espaço urbano, espaço rural e distrital); abordar esses arranjos espaciais como materialização dos diferentes modos de vida, da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular. |
| **4º e 5º** | Eu (Meu corpo) – Família – Casa – Escola – Bairro – Comunidade – Município (Cidade – Campo – Distrito) – **Estado – Região – País – Mundo.** |
| Periodização da aprendizagem dos conteúdos da geografia | **Raciocínios geográficos**: deslocamentos do aluno nos espaços mais imediatos de seu cotidiano e de outros mais complexos, envolvendo rede de cidades; o estado de São Paulo e sua extensa rede de municípios (inter-relações, interdependências e arranjos espaciais); regiões do estado e suas características naturais e de produção; o espaço estadual e o espaço brasileiro (estado-país e país-estado); o país e as demais unidades da federação; o espaço brasileiro e as regiões do país; espaço mundial e espaço brasileiro (mundo-país e país-mundo). |

Esse quadroapresenta uma síntesedos conteúdos a serem enfocados em dois ciclos de aprendizagem:o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, que correspondem aos 5 primeiros anos de escolaridade da

criança, cuja periodização se caracteriza pela atividade de estudo a ser desenvolvida com a mediação do professor. Dessa forma, a geografia, de acordo com Cavalcanti (2003, p. 203), como ciência que estuda o espaço, considerando suas manifestações globais e singulares, precisa que seus conteúdos sejam “apresentados” para serem trabalhados pelos alunos nessa dupla inserção: a global e a local, tendo em vista que o processo de globalização tem influência planetária.

Nos itens que seguem, apresentamos os quadros dos objetivos de aprendizagem e conteúdos a serem trabalhados do 1º ao 5º anos. Neles, estão apresentadas as categorias de pensamento que organizam o raciocínio geográfico: Trabalho – ação que constitui o humano, e Espaço – *locus* onde e por meio do qual ocorre este processo. Também estão indicados os instrumentos do pensamento geográfico: a linguagem gráfica e cartográfica e outras linguagens, instrumentos por meio dos quais se constituem o pensamento em relação aconexões (relações entre fenômenos, processos e lugares), escalas (extensão e/ou abrangência em que os fenômenos geográficos ocorrem), formas de representação (linguagens que fazem a mediação entre o objeto e a sua compreensão) epensamento espacial (compreensões dos espaços produzidos em vários processos educativos – informal, não formal e formal).

| Geografia – 1° ano | | | |
|---|---|---|---|
| **Categorias e Instrumentos do pensamento geográfico** | **Eixos** | **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| **Categorias:**<br>Trabalho e Espaço<br>**Instrumentos do pensamento geográfico:**<br>Linguagem gráfico-cartográfica e outras linguagens | **O sujeito e seus lugares no mundo** | (BNCC-EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, entre outros), reconhecendo a importância das práticas e atitudes cooperativas e responsáveis com o meio em que vive.<br>Identificar e associar regras, combinados e convenções dos diferentes espaços (por ex.: escola, casa, igreja, praça), considerando as diferentes funções e necessidades estabelecidas.<br>Compreender que existem diferentes:<br>- formas de organização familiar: papéis sociais de cada um dos membros da família;<br>- formas de organização escolar: papéis sociais de cada um dos membros da escola.<br>Compreender que essas diferenças acontecem em distintos lugares, além dos descritos acima e influenciam a organização dos mesmos. | As funções e regras de convívio em diferentes espaços: práticas e atitudes cooperativas.<br><br>Relações sócio-históricas e espaciais: família e escola e suas formas de organização. |
| | | (BNCC-EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, entre outros) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, dando enfoque aos atributos e funções dos diferentes locais.<br>Compreender a (re)produção dos espaços através das relações sócio-históricas e da convivência entre os indivíduos da família e da escola. | Lugares de vivência:<br>- residência e escola – características, atributos, funções, semelhanças, diferenças e representações;<br>- a reprodução dos lugares pelas relações sócio-históricas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Observar os modos de vida cotidianos nas moradias, escola, bairro e município (campo e cidade) e outros espaços comuns vividos. | O modo de vida cotidiano das crianças nas moradias, escolas, bairros, município (campo e cidade) e de outros lugares. |
| | | Compreender as semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras.<br>(BNCC-EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares, utilizando-se de pesquisas no ambiente familiar, na comunidade e no desenvolvimento dos jogos e brincadeiras.<br>Reconhecer e conhecer brincadeiras e jogos como manifestações culturais através do tempo e espaço.<br>Identificar brincadeiras e jogos como representações de identidade. | Conceito de jogo e brincadeira.<br>Jogos e brincadeiras na família e na comunidade em diferentes espaços e tempos.<br>Jogos e brincadeiras como expressões identitárias.<br>Semelhanças e diferenças no uso do espaço em jogos e brincadeiras. |
| | | Compreender as semelhanças e diferenças das regras, da organização e apropriação dos lugares onde ocorrem os jogos e brincadeiras (casa, escola, bairro, comunidade, quadras poliesportivas, praças, parques e outros). | Regras já existentes e criadas pelo grupo e lugares onde ocorrem os jogos e brincadeiras: semelhanças e diferenças, formas de organização e apropriação dos lugares. |
| | | Identificar os espaços públicos e privados do bairro e da comunidade mapeando o uso do solo.<br>Verificar a existência e o acesso de equipamentos e serviços públicos. | Espaços públicos e privados do bairro e da comunidade: mapeamento dos diferentes usos do solo e formas de ocupação. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | (BNCC-EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques, complexos esportivos) para o lazer e diferentes manifestações sociais, artísticas, culturais e desportivas.<br>Apresentar a escola como espaço público e seus usos. | Semelhanças e diferenças de usos do espaço público, com ênfase na escola.<br>Os direitos do cidadão aos equipamentos e serviços públicos. |
| | | Compreender o trabalho como constituinte do espaço e do ser humano.<br>Compreender as diferenças entre trabalho e emprego.<br>Observar e identificar o papel do trabalho na organização dos espaços doméstico e escolar, relatando as atividades de trabalho nele existentes (cuidado, educação, limpeza, alimentação, segurança, ensino, gestão, entre outras).<br>(BNCC-EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade e seu grupo familiar, compreendendo a importância do trabalho para o homem e a sociedade. | O trabalho na constituição do ser humano, as diferenças entre trabalho e emprego.<br>O trabalho na organização do espaço doméstico e escolar.<br>Diferentes tipos de trabalho (ocupações) e suas transformações ao longo do tempo, sua importância social e influência na organização dos espaços. |
| | | (BNCC-EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas, jogos e brincadeiras.<br>Organizar estratégias de alfabetização cartográfica utilizando as convenções coletivas das crianças estudantes e o alfabeto cartográfico | As linguagens gráficas e cartográficas: representação gráfica e cartográfica dos espaços literários, lúdicos e de convivência cotidianos.<br>Alfabetização gráfica e cartográfica: uso de símbolos, cores, tamanhos, formas, texturas em representações gráficas e cartográficas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | (símbolos, cores, tamanhos, formas, texturas, outros).<br>Conhecer as diferentes representações cartográficas. | |
| | | Trabalhar os referenciais espaciais a partir do corpo da criança (frente, atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora), em desenhos, croquis e mapas. | O corpo como referência para a orientação, localização e representação.<br>Elaboração de desenhos, croquis e mapas visando a orientação, localização e estabelecimento de relações espaciais. |
| | **Natureza, ambientes e bem viver** | (BNCC-EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras, por meio da observação e compreensão da paisagem nos distintos espaços de vivência (escola, bairro, casa, entre outros).<br>Observar e descrever os ciclos naturais e sua influência na vida humana. | Os ritmos e a variação de temperatura e umidade ao longo dos dias, das noites e das estações do ano em diferentes lugares e suas interferências nas ações dos grupos humanos.<br><br>Ciclos naturais e sua influência na vida cotidiana nos diferentes lugares. |
| | | (BNCC-EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente. | Variação anual da temperatura e umidade no ambiente: mudanças de vestuário e hábitos alimentares. |
| | | Comparar os tipos de moradia existentes, identificando os materiais utilizados na sua construção ao longo dos tempos e espaços.<br>Comparar diferentes utensílios que fazem parte do cotidiano doméstico quanto às técnicas e materiais utilizados na sua produção. | Moradias e utensílios: diferentes tipos, materiais e técnicas de produção ao longo dos tempos e espaços. |

| Geografia – 2° ano | | | |
|---|---|---|---|
| **Categorias e Instrumentos do pensamento geográfico** | **Eixos** | **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| **Categorias:**<br>Trabalho e Espaço<br>**Instrumentos do pensamento geográfico:**<br>Linguagem gráfico-cartográfica e outras linguagens | **O sujeito e seus lugares no mundo** | Identificar de onde veio (origem) a população que atualmente compõe a comunidade, descrevendo suas histórias de deslocamento.<br>Compreender e identificar as contribuições culturais do processo migratório expressas na organização espacial da comunidade ou bairro. | Conceito de migração.<br>As influências dos processos migratórios na organização sócio-territorial do bairro. |
| | | Identificar e conhecer os costumes e tradições de sua família.<br>(BNCC-EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. | As diferenças entre costumes e tradições.<br>Os costumes e tradições da minha família e seus lugares de origem.<br>Convivência, interações e respeito entre as pessoas na comunidade que possuem diferentes costumes e tradições.<br>Os diferentes costumes e tradições dos moradores do bairro e suas influências em sua organização espacial. |
| | | Conhecer e identificar os diferentes meios de transportes existentes e os usos realizados pelos diferentes grupos humanos.<br>Compreender os impactos sócio-ambientais dos meios de transporte e incentivar o uso daqueles | Meios de transporte: tipos e usos em diferentes espaços e tempos.<br>Os impactos sócio-ambientais dos meios de transporte.<br>As transformações dos meios de transportes nas áreas urbanas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | ecologicamente corretos (caminhar, bicicleta, skate, patins, patinete e outros).<br>Analisar as consequências do desenvolvimento dos transportes nas áreas urbanas.<br>Compreender o Transporte Público coletivo como direitos do cidadão. | A mobilidade e o transporte público coletivo como direitos do cidadão.<br>Transportes alternativos ecologicamente corretos. |
| | | Identificar diferentes meios de comunicação utilizados no cotidiano e seu papel na conexão entre lugares e pessoas.<br>Reconhecer a importância e o papel social dos meios de comunicação na transformação das relações humanas e dos lugares. | Meios de comunicação: tipos e seu papel na conexão entre os lugares e nas relações entre as pessoas. |
| | | (EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, descanso), identificando as atividades cotidianas, realizadas em cada um desses períodos. | Atividades cotidianas diurnas e noturnas e a organização dos espaços. |
| | | Investigar e descrever as atividades econômicas realizadas no município, suas influências no mundo do trabalho e na paisagem.<br>Conhecer os setores econômicos: primário, secundário e terciário e as diferentes atividades econômicas. | Atividades econômicas no município, seus impactos ambientais, no mundo do trabalho e expressões paisagísticas.<br>Setores da Economia (primário, secundário e terciário) e seus impactos ambientais.<br>Atividades econômicas: extrativismo, produção industrial e prestação de serviços. |
| | | (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e | Orientação e localização de si e de objetos utilizando relações espaciais na realidade e por meio de |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.<br>(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).<br>Identificar, usar e elaborar diferentes formas de representação gráfica e cartográfica (desenhos, croquis, mapas, maquetes, entre outras) para compreender as paisagens e os lugares de vivência. | representações espaciais dos espaços vividos.<br>Identificação de objetos e lugares de vivência por meio de imagens aéreas, fotografias, mapas.<br>Representações gráficas e cartográficas das paisagens e lugares de vivência. |
| | **Natureza, ambientes e bem viver** | Compreender que a relação sociedade / natureza, mediada pelo trabalho, produz semelhanças e diferenças e particularidades na organização dos espaços, no modo de vida das pessoas nos diferentes espaços e tempos. | Relação sociedade / natureza, em diferentes espaços e tempos por meio do trabalho e suas influências na organização das paisagens.<br>Semelhanças, diferenças e particularidades na organização dos espaços em diferentes tempos. |
| | | Identificar as transformações na paisagem utilizando diferentes linguagens (imagens, textos escritos, músicas entre outros).<br>(BNCC-EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos, identificando os fatores que contribuíram para essas mudanças e permanências. | As transformações da paisagem por meio de diferentes linguagens. As mudanças e permanências dos lugares ao longo do tempo por meio do uso de imagens. |
| | | Observar a qualidade dos ambientes, identificando as ações de preservação e conservação dos solos e das águas no espaço vivido.<br>Compreender a importância dos solos e das águas para as vidas, identificando seus usos nos diferentes setores | Os usos dos solos e das águas no campo e na cidade, pelos diferentes setores da economia e seus impactos ambientais.<br>Qualidade ambiental dos lugares de vivência: ações de preservação e |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | econômicos, bem como seus impactos ambientais na cidade e no campo.<br>Apontar possíveis soluções para os problemas identificados em relação aos usos dos solos e das águas, considerando a redução de impactos ambientais e a produção de espaços do bem viver. | conservação dos solos e das águas.<br>Levantamento de possíveis soluções para problemas relativos aos usos dos solos e das águas visando à redução de impactos ambientais e produção de espaços do bem viver. |

| Geografia - 3° ano | | | |
|---|---|---|---|
| **Categoria e Instrumentos do pensamento geográfico** | **Eixos** | **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| **Categorias:**<br><br>**Trabalho e Espaço**<br><br>**Instrumentos do pensamento geográfico** | | Reconhecer os diferentes modos de vida de povos originários (hábitos alimentares, tipos de moradia, aspectos culturais) e comunidades tradicionais em distintos lugares.<br>Desmistificar e discutir a imagem estereotipada e homogeneizada do índio e confrontar com a realidade dos povos originários e comunidades tradicionais do Brasil. | Modos de vida (hábitos alimentares, moradias, aspectos culturais, entre outros) dos povos originários e comunidades tradicionais e suas formas de organização no espaço.<br>A realidade atual dos povos originários e comunidades tradicionais: questionando os estereótipos e as homogeneizações. |
| | | (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.<br>Reconhecer a importância que os diferentes grupos têm para a formação sócio-territorial do nosso município. | Grupos de diferentes origens étnicas (indígenas, africanos, migrantes, comunidades tradicionais, europeus, asiáticos, entre outros) e sua contribuição econômica e cultural para a formação sócio-territorial do município. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Linguagem gráfico-cartográfica e outras linguagens** | **O sujeito e seus lugares no mundo** | Compreender as semelhanças e diferenças na organização dos espaços de vida no município (cidade, campo e distritos). | O município (cidade, campo e distritos): semelhanças e diferenças na organização dos espaços de vida. |
| | | Investigar as atividades econômicas do setor primário (agricultura, pecuária, extrativismo vegetal e mineral, caça e pesca) que ocorrem no município e as ocupações por elas geradas. | A interdependência cidade / campo: as atividades econômicas do setor primário existentes no município. |
| | | Diferenciar a produção da agricultura familiar e da monocultora em relação ao abastecimento de alimentos no mercado local.<br>Investigar a produção da agricultura familiar local e regional e sua distribuição (circuitos de circulação e consumo).<br>Compreender o papel das feiras livres no circuito da produção, circulação e distribuição de alimentos produzidos pela agricultura familiar local e regional de alimentos.<br>Reconhecer a importância das feiras livres e de orgânicos como expressão cultural, evento social e comercial. | O abastecimento de alimentos no mercado local: agricultura familiar X monocultivo.<br>Os circuitos da circulação e consumo da produção da agricultura familiar.<br>As feiras livres e de orgânicos como evento comercial no circuito da produção, circulação e distribuição de alimentos da agricultura familiar local e regional e como expressão cultural e social.<br>As feiras livres e de orgânicos como expressão territorial da produção e do consumo de alimentos em mercados de cadeias curtas e redes agroalimentares. |
| | **O sujeito e seus lugares no mundo** | Compreender as relações de interdependência entre o campo e a cidade na produção industrial.<br>Compreender que atividade industrial compõe o setor secundário da economia e a classificação da produção industrial (bens de produção – extrativa, bens de capital e equipamentos; intermediários e de bens de consumo – duráveis e não duráveis). | A interdependência campo-cidade na produção industrial.<br>O setor secundário da economia.<br>A classificação da produção industrial. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Identificar os tipos de indústrias existentes no município, sua produção e a origem das matérias-primas utilizadas. | Os tipos de indústrias existentes no município e a origem das matérias-primas. |
| | | Compreender a passagem da realidade concreta do espaço em que se vive (tridimensional), para a representação sob a forma de mapas e outros recursos cartográficos (bidimensional), a fim de identificar e interpretar diferentes tipos de imagens e representações cartográficas.<br>(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).<br>(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 (bairro, cidade e município). | Diferentes tipos de imagens e representações cartográficas: a passagem do tridimensional para o bidimensional a partir dos espaços da sala de aula, escola, bairro, cidade e município.<br>Identificação de objetos e lugares de vivência (sala de aula, escola, bairro, cidade e município) em imagens aéreas, mapas e fotografias.<br>Identificação de objetos e lugares de vivência (sala de aula, escola, bairro, cidade e município) em imagens aéreas, mapas e fotografias.<br>Uso de princípios de localização e posicionamento de objetos em representações espaciais (sala de aula, escola, bairro, cidade e município). |
| | | Ler e produzir mapas (sala de aula, escola, bairro, cidade e município) a fim de reconhecer e elaborar legendas associando as informações cartografadas aos diversos símbolos. | Leitura e produção de mapas (sala de aula, escola, bairro, cidade e município), estabelecendo relações entre as informações cartografadas e os símbolos das legendas. |
| | | Observar, comparar e explicar os impactos dos processos naturais e históricos nas transformações das paisagens (naturais e antrópicas) em seus diferentes ritmos. | Processos naturais e históricos na produção e transformação das paisagens (naturais e antrópicas) em |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Categorias:**<br><br>**Trabalho e Espaço**<br><br>**Instrumentos do pensamento geográfico**<br><br>**Linguagem gráfico-** | **Natureza, ambientes e bem viver** | Identificar e compreender as alterações antrópicas na paisagem local, considerando a formação sócio-territorial do município (bairro, cidade, campo e distritos). | seus diferentes ritmos. As transformações das paisagens na formação sócio-territorial do município. |
| | | Compreender os diferentes tipos de resíduos produzidos na casa e na escola e as formas adequadas de descarte (compostagem, coleta seletiva e outras).<br>Reduzir o consumo e bem alimentar-se (alimentos não industrializados, ultraprocessados e outros) para diminuir a produção de resíduos.<br>Compreender a importância de políticas públicas voltadas à gestão de resíduos (reúso, descarte, reciclagem e outros)<br>Identificar os problemas ambientais causados pelo descarte inadequado dos resíduos, entulhos e lixo hospitalar. | Os diferentes tipos de resíduos produzidos no município (casa, escola, bairro, cidade, campo, distritos).<br>Redução do consumo e bem alimentar-se e seus impactos na diminuição de resíduos.<br>Os impactos ambientais decorrentes da fragilidade das políticas públicas municipais voltadas à gestão dos resíduos e do descarte inadequado pela população. |
| | **Natureza, ambientes e bem viver** | Compreender a apropriação dos recursos naturais, destacando os usos das águas na cidade (atividades cotidianas, indústrias, construção civil e outros) e no campo (atividades cotidianas, irrigação, agroindústrias, hidrelétricas, mineração e outros), verificando os impactos ambientais provocados pelos mesmos.<br>Compreender que a disponibilidade de água potável tem relação com a manutenção das florestas e matas ciliares, políticas públicas e transformação de hábitos ligados ao uso e consumo da água na cidade e no campo.<br>Compreender como ocorre o processo de tratamento da água.<br>Compreender como é o processo de produção e distribuição de energia elétrica nas usinas hidrelétricas, saber de onde vem a energia consumida no município e os impactos ambientais e sócio-territoriais. | Impactos ambientais decorrentes dos usos da água na cidade e no campo.<br>Os elementos que influenciam na disponibilidade e qualidade da água potável.<br>O processo de tratamento da água.<br>A produção de energia elétrica e seus impactos ambientais e sócio-territoriais, sua distribuição e consumo. |
| **cartográfica e outras linguagens** | | | |

| Geografia – 4° ano | | | |
|---|---|---|---|
| **Categoria e Instrumentos do pensamento geográfico** | **Eixos** | **Objetivos de Aprendizagem** | **Conteúdos** |
| **Categorias:**<br><br>**Trabalho e Espaço**<br><br>**Instrumentos do pensamento geográfico**<br><br>**Linguagem gráfico-cartográfica e outras linguagens** | **O sujeito e seus lugares no mundo** | Compreender a matriz triádica (indígena, portuguesa e africana) da formação sócio-territorial brasileira e a contribuição latino-americana, europeia, asiática, entre outras na cultura local, regional e nacional a partir dos seus lugares de vivência, familiares e comunidades.<br>Investigar palavras de matriz africana (iorubá) e indígena que utilizamos cotidianamente.<br>Compreender o sequestro dos africanos, seu processo de escravização e as políticas públicas de periferização que ainda hoje provocam situações de preconceito e assassinatos de negros na cidade e no campo. | A matriz triádica da formação sócio-territorial brasileira e as influências latino-americana, europeia, asiática e outras na cultura local, regional e nacional a partir de lugares de vivência (família e comunidade).<br>As palavras de matriz africana (iorubá) e dos vários povos indígenas usadas no nosso cotidiano. O sequestro e a escravização dos povos africanos e sua influência nas políticas públicas de periferização e produção de preconceitos e assassinatos de negros na cidade e no campo. |
| | | Compreender a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos (produção e circulação de | Interdependência campo e cidade e seus fluxos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **O sujeito e seus lugares no mundo** | mercadorias), de informações, de ideias e de pessoas (migração) na formação sócio-territorial nas escalas local, regional, estadual e nacional.<br>Compreender o papel das cadeias produtivas locais (feiras livres e agroecológicas) na produção dos espaços. | econômicos, de informações, ideias e pessoas (migração).<br>O papel das cadeias produtivas locais (feiras livres e agroecológicas) na produção do espaço. |
| | | Compreender que a gestão do município, do estado e do país deve ser feita a partir da participação popular.<br>Compreender a importância da participação na administração pública (municipal, estadual e federal) e o papel dos representantes políticos na efetivação das demandas populares.<br>Compreender o caráter político e coletivo da produção do espaço.<br>Compreender as funções e os papéis do poder público municipal, estadual, federal (executivo, legislativo e judiciário), seus respectivos órgãos na criação, acompanhamento e controle de programas e políticas públicas, em atendimento às demandas populares e seus desdobramentos na produção desigual do espaço. | A participação popular na gestão do município, estado e país.<br>A participação popular por meio de seus representantes políticos na administração pública (municipal, estadual e federal) e na criação de programas e políticas públicas.<br>O caráter político e coletivo da produção do espaço.<br>As funções e papéis do poder público municipal, estadual, federal (executivo, legislativo e judiciário), seus respectivos órgãos na criação, acompanhamento e controle de programas e políticas públicas, em atendimento às demandas populares e seus desdobramentos na produção desigual do espaço. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **O sujeito e seus lugares no mundo** | (EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.<br>Identificar diferentes formas de regionalização existentes, considerando os territórios étnico-culturais com ênfase em instituições oficiais, como o IBGE. | Unidades político-administrativas oficiais do Brasil: fronteiras e hierarquias.<br>Objetivos e formas de regionalização. |
| | | (BNCC-EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.<br>Investigar os processos geográficos e históricos das formações territoriais a partir de aspectos étnico-culturais. | Territórios étnico-culturais (terras indígenas e remanescentes de quilombos): formações sócio-territoriais, reconhecimento e legitimidade de estar e ser no mundo em sua diferencialidade.<br>As relações sociedade / natureza nas terras indígenas e nos remanescentes de quilombos e as ameaças às suas geografias (modo de estar e ser no mundo). |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | (EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.<br>Considerar as diferenças, semelhanças e interdependência entre o trabalho no campo e na cidade.<br>(BNCC-EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.<br>Reconhecer o processo de transformação de matérias-primas em diferentes produtos (o papel das fábricas, indústrias, a produção em geral).<br>Reconhecer a importância das feiras livres como expressão cultural relacionada ao trabalho, como evento social, comercial, de circulação e consumo de diferentes produtos. | Trabalho no campo e na cidade: modos de viver e de produzir.<br>Campo e cidade: espaços da produção, circulação e consumo.<br>O trabalho nas feiras livres: a produção e comercialização de produtos em mercados de cadeias curtas e sua relação com as redes agroalimentares. |
| | | (EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.<br>Utilizar recursos para orientação relativa no espaço a partir do estabelecimento de referenciais geográficos (Rosa dos Ventos e bússola).<br>Utilizar recursos de localização absoluta (sistema de coordenadas geográficas, GPS). | Sistema de orientação e localização relativos e absolutos: pontos cardeais e coordenadas geográficas.<br>Utilização de recursos de localização: da bússola ao GPS. |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Categorias:**<br><br>**Trabalho e Espaço**<br><br>**Instrumentos do pensamento geográfico**<br><br>**Linguagem gráfico-cartográfica e outras linguagens** | **Natureza, ambientes e bem viver** | (EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.<br>Identificar a escola e a moradia como ambientes a serem cuidados e conservados, reconhecendo a importância de sua manutenção, dos processos de solidariedade no bem viver. | As características das paisagens naturais e antrópicas e as ações dos diferentes grupos humanos na sua conservação e degradação.<br>A escola e nossa moradia: cuidados, conservação e solidariedade para o bem viver. |

Os dois eixos a partir dos quais os objetivos de aprendizagem e os conteúdos estão organizados são a expressão da leitura de espaço geográfico a partir de abordagens que contemplam a construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Assim, o primeiro eixo – “O sujeito e seus lugares no mundo” – indica a necessidade do trabalho pedagógico com a realidade do sujeito que vive no espaço e nele produz, que nele se desloca, convive, habita, provoca mudanças e transformações em si próprio, nos outros e nos lugares.

No segundo eixo – que denominamos de “Natureza, ambientes e bem viver” – indicamos o necessário trabalho pedagógico desde a perspectiva do bem viver, que desde os modos de vida dos povos originários transforma o conceito de natureza, evidenciando relações ecossistêmicas equilibradas. Para Acosta (2016, p. 32), trata-se de um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.

### 5.4.5. Avaliação

Para concluir, trazemos aqui algumas reflexões visando a contribuir com os processos de avaliação, tendo como base o percurso realizado e os referenciais teóricos metodológicos da pedagogia e psicologia histórico-crítica utilizados na construção e escrita dessa proposta curricular. Sabemos da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta é instrumento fundamental no processo de constituição das estratégias para a organização do trabalho em sala de aula voltado às novas aprendizagens, bem como para avaliar os encaminhamentos realizados a fim de, se necessário, retomar, reordenar e readequar processos de ensino e aprendizagens que tenham apresentado lacunas e inconsistências no tocante à compreensão e ao domínio dos conteúdos historicamente produzidos. Dessa forma, a avaliação é um processo imbricado com o trabalho em sala de aula, sendo:

Diagnóstica: auxilia a verificar o conjunto de conhecimentos que os alunos já possuem (conceitos cotidianos e/ou espontâneos), suas necessidades e a elaborar os encaminhamentos do processo de ensino e

aprendizagem que, posteriormente, devem também passar por avaliação a fim de verificar o avanço em relação à aprendizagem dos conceitos científicos;

Processual: pode e deve ser realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois auxilia o professor e o aluno a se orientarem, reorientarem, reorganizarem e fazer novos encaminhamentos do trabalho em sala de aula;

Formativa: ao ser realizada ao longo do período letivo, tem como objetivo verificar se os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem, indicando os resultados do processo. É por meio dela que podemos saber como prosseguir com as aprendizagens dosalunos.

Dessa maneira, pensamos a avaliação em uma perspectiva histórico-crítica que defende que a finalidade da educação escolar é socializar os conhecimentos historicamente produzidos (os conteúdos culturais) a fim de que, por meio de conceitos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, os alunos consigam atingir odesenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Nesse sentido, segundo Magalhães e Marsiglia (2013, p. 244),

> [...] o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive.

Tratando da questão da avaliação e compreendendo-a no contexto do processo de ensino e aprendizagem, é necessário pensar a relação entre os elementos: alunos (para quem), objetivos (para que), conteúdo (o que), metodologias e recursos (como),aliado ainda às condições objetivas para a realização do trabalho educativo (Pasqualini, 2010).

Assim, podemos afirmar que avaliar é a verificação da aprendizagem a partir dos elementos citados, sendo que

> [...] É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para

> potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação deve deflagrar um processo **qualitativo** das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 245)

Assim, a avaliação nos conduz, nos orienta e nos ajuda a ensinar mais e melhor, é o parâmetro que orienta o constante ir-e-vir imprescindível ao ensino realizado numa continuidade histórica e à aprendizagem de conteúdos contextualizados que auxiliem na compreensão da realidade.

Nessa proposta, construímos o quadro de encaminhamentos metodológicos como um exemplo de processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido pelos professores. As dimensões do espaço vivido, percebido e concebido são parâmetros que norteiam o ensino de geografia desde o primeiro ano, numa perspectiva de que os alunos vivem, percebem e concebem o espaço mesmo antes do trabalho pedagógico encaminhado pelo professor, ou seja, possuem conceitos cotidianos e/ou espontâneos sobre o espaço e que devem ser explorados em atividade inicial que chamamos de avaliação diagnóstica, também conhecida em nossa rede como sondagem.

Esse trabalho com os conceitos cotidianos ou também denominados de conhecimentos prévios são importantes para traçar procedimentos e estratégias de ensino que conduzam os alunos à aquisição de conceitos científicos, objetivo primeiro da educação escolar. A exploração de conceitos cotidianos ou espontâneos é um parâmetro para a avaliação das aprendizagens que os alunos adquirem quando desencadeados processos qualitativos de ensino, considerando qual era a concepção inicial que possuíam e como ela se alterou após os encaminhamentos metodológicos propostos e realizados pelo professor, contribuindo para a verificação do avanço em direção aos conceitos científicos.

Cada conteúdo previsto nos quadros exige um trabalho de exploração inicial (sondagem), para a elaboração do planejamento que conduza o

processo de aquisição dos conceitos científicos, prevendo procedimentos e estratégias adequados para esse devido avanço no processo de aprendizagem, buscando realizar um processo de ensino que conduza os alunos à apropriação dos conhecimentos clássicos e historicamente acumulados pela humanidade.

No que se refere à avaliação dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, deve-se ter como referência o processo de desenvolvimento considerando as aprendizagens desses sujeitos nas suas singularidades. No campo do ensino da geografia, com a progressiva inclusão dos alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação, houve ampliação dos estudos, pesquisas e reflexões em torno dessa relevante questão. É possível que muitos profissionais estejam desenvolvendo trabalhos com as crianças com deficiência e altas habilidades/superdotação, com as devidas adaptações, contudo, em levantamento realizado pela equipe, quase não encontramos trabalhos sobre a temática. Assim, é muito provável que os profissionais da educação que estejam atuando com alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação não estejam divulgando seus trabalhos. No ensino da geografia há o predomínio de trabalhos voltados à deficiência visual, sobretudo aqueles ligados ao trabalho com a cartografia tátil.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abid et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ASBAHR, Flávia da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Ligia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (orgs.).**Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.parei

BORDALO, Karina Barbosa. O trabalho na concepção de Marx.In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. PUC – Curitiba/PR, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. Campinas, **Cadernos Cedes**, vol.25, n.66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. Campinas, **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan/jun., 2005.

KATUTA, Ângela M. et al. **Subsídios teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental fundamentados na pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazémdo Ipê, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (Do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão: início fev.2006

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional,** [S.l.], n. 15, feb. 2017, p 235-248. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>. Acesso em: 15 out. 2020. doi:https://doi.org/10.22633/rpge.v0i15.9354.

MARTINS, Ligia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, Ligia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (orgs.)**Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1988.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Ligia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (orgs.).**Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, Ago. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=en&nrm=iso>. Accesso em:13 fev. 2020.

SANTOS, Milton. **O *Espaço do Cidadão*.** 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## HISTÓRIA

# GT III – HISTÓRIA



**Alexandre Tadeu Martins Videira**



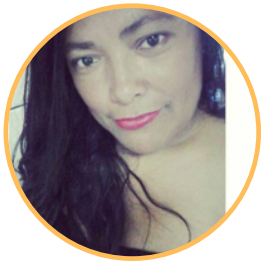
**Fábio Perboni**



**Claudio Felix dos Santos**



**Lucilene Aparecida dos Santos**



**Marlene Maria da Silva Moeira**



**Rosiane Maria Casseta Caldeira**



**Milene Aparecida Elias Ciabattari**

## 5.5. HISTÓRIA

**Integrantes do Grupo de Trabalho – Componente Curricular História:**

| Membros do Grupo | Formação acadêmica | Cargo/Função |
|---|---|---|
| Alexandre Tadeu Martins Videira | Graduado em História e Pedagogia | Supervisor de Ensino e Coordenador do GT História |
| Milene Aparecida Elias Ciabattari | Graduado em História e Pedagogia, Mestre em Educação | Professora no Ensino Fundamental |
| Rosiane Maria Casseta Caldeira | Graduada em História | Professora no Ensino Fundamental |
| Marlene Maria da Silva Moreira | Graduada em Pedagogia | Orientadora Pedagógica |
| Lucilene Aparecida dos Santos | Graduada em Pedagogia | Diretora de Escola |
| Claudio Felix dos Santos | Graduado em História, Mestrado e Doutorado em Educação | Especialista convidado |

### 5.5.1 Concepção e objeto da disciplina

**Sobre História**

Iniciamos essa argumentação com algumas reflexões**:** *O que queremos dizer quando afirmamos que o ser humano é um sujeito histórico? Qual o significado da expressão "todos fazemos a História"? O que precisamos conhecer do nosso passado? Qual a importância do conhecimento histórico para os estudantes nas séries iniciais do fundamental?*

Essas perguntas, e tantas outras que poderíamos nos fazer, perpassam o exercício de elaboração de nossa concepção de história, os métodos de

investigação e a história enquanto componente curricular a ser ensinado às crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

A concepção de história que fundamenta esse currículo parte do princípio de que os seres humanos precisam produzir as condições materiais e intelectuais para fazerem história. Para tanto precisam produzir seus alimentos, se proteger, se vestir e nesse processo elaboram conhecimentos, valores, transmitem seu legado para outras gerações. Como afirmam Marx e Engels (2007, p.40): “A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores”

Aqui falamos de uma concepção de história que parte do ser humano real e do desenvolvimento do processo real da produção da vida em diferentes estágios, espaços e tempos. Essa produção deixa legados geracionais que precisam ser transmitidos e apreendidos pelas novas gerações num sucessivo processo de apropriação, pelos indivíduos em sociedade, do conjunto dos bens culturais oriundos dessa dinâmica.

Portanto, em primeiro lugar, para fazer a história os seres humanos precisam estar vivos. Todavia, diferente de outros animais que agem instintivamente, os seres humanos necessitam ir além dos instintos naturais e agir de forma intencional e ativa na natureza para garantir a sua sobrevivência.

Desde os nossos mais antigos ancestrais até os dias de hoje, a atividade do trabalho se faz presente nas nossas vidas. É ela uma atividade essencial para o gênero humano. Como analisa Dermeval Saviani,

> o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material.” Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção, que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. (SAVIANI, 2003, p. 11-12)

As reflexões de Saviani nos ajudam a compreender como o trabalho material e não-material e seus produtos estão imbricados e articulados.Segundo Marx e Engels (2007), a atividade do trabalho envolve o pensar e o agir, a reflexão e a ação, o uso das mãos e do cérebro para transformar a natureza de forma consciente e, por consequência, transformar os próprios seres humanos e produzir o mundo da cultura.

A cultura configura-se como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional do processo.” (BOSI, 1992, p. 16).

A cultura, comoexpressão de modos de vida, é profundamente marcada pelo trabalho. Na própria etimologia da palavra cultura, de acordo com Bosi (1992), há uma denotação da relação do trabalho do ser humano na/com a terra em duas dimensõestemporais que expressam presente e futuro, quais sejam, “cultus” e “culturus”. Assim, cultus é expressão de realização passada e indica dois significados: o trato da terra e o culto aos mortos. “Cultus” dá a ideia do ser humano ligado à terra e nela abrindo covas que o alimentam e abrigam os mortos que precisam ser lembrados. Em resumo: “cultus (1): o que foi trabalhado sobre a terra; cultivado. Cultus (2): o que trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos; ritual feito em homenagem dos antepassados” (Bosi, 1992, p. 15). Por sua vez, a expressão latina “culturus” informa a ideia do que se vai trabalhar, o que se quer cultivar, logo, é uma expressão que indica futuro, porvir.

A cultura é dinâmica, está em constantes transformações, elaborações e re-elaborações que se articulam no terreno de equilíbrios/desequilíbrios particulares das relações sociais, sejam essas de cooperação ou de exploração.

Portanto, compreender as relações entre **trabalho, relações sociais e cultura** e seus desdobramentos no **tempo** é de grande importância para o entendimento do processo histórico e da construção de uma consciência histórica que articule o conhecimento dos fatos históricos ao desenvolvimento de concepções de mundo emancipatórias.

Quando falamos em relações sócio-culturais no tempo, bem como do processo de desenvolvimento do trabalho como elementos que orientam o ensino de história no nível fundamental, buscamos compreender a contradição entre ser humano e sociedade e nos esforçar por superá-la. Pensemos melhor sobre isso.

Como vimos anteriormente, a humanidade se desenvolve produzindo instrumentos e conhecimentos que tendem a ampliar as potencialidades criativas humanas de uma forma geral (genérica). Por outro lado,quando a propriedade privada e as classes sociais, por conta de um conjunto de circunstâncias históricas, passam a fazer parte da vida social, os processos e relações de trabalho adquirem formas e dispositivos que se configuram em exploração e dominação de parcelas amplas de indivíduos que ganham especificidades em cada tempo histórico, gerando conflitos e lutas na sociedade.

Desse modo, enquanto vivemos numa sociedade dividida em classes, partes consideráveis da produção coletiva material e não-material é negada à maioria das pessoas. Ora, cada indivíduo na sociedade, de algum modo, contribui para que a sociedade funcione: os agricultores, operários, garis, médicos, professores, estudantes, agentes penitenciários, tributaristas (arrecadação e controle social) etc. Todavia, na hora de dividir o resultado desse produto, a apropriação é feita de forma desigual e privada.

No caso da educação, é notória como essa atividade humana vem sendo negadaem quantidade ou em qualidade para a maioria das crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido, ao estudar história na escola, busca-se compreender o desenvolvimento dessas relações sócio-culturais no tempo.

Entendemos que essa perspectiva é de fundamental importância para problematizar as contradições entre indivíduo e sociedade, entre a criança e o mundo social em que vive a fim de que a ação do educando na prática social se dê de forma autônoma e com consciência histórica e crítica.

Essa perspectiva de análise da história aqui apresentada fundamenta-se em um método científico de análise da realidade que estuda os fatos visando

a conhecer de forma rigorosa, profunda e em seu conjunto as relações sociais, a produção da vida material e intelectual dos seres humanos no tempo.

O Método ao qual nos referimos diz respeito ao Materialismo Histórico-Dialético. Esse método busca apreender o movimentoda realidade (prática social) em suas várias dimensões. Compreendê-la o mais profundamente possível a fim de transformá-la e produzir novas práticas sociais nas quais os indivíduos intervenham com uma visão do todo, buscando compreender as contradições desses processos.

Por meio desse método investiga-se a dinâmica e a estrutura da realidade partindo do entendimento de que todas as nossas ideias têm sua origem na realidade concreta. Portanto, “pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.” (NETTO, 2011, p. 21).

O esforço da investigação histórica e do ensino de história, desde a perspectiva materialista histórico-dialética, visa a compreender a relação entre parte e todo (parte/partes e todo/partes analítico e dialético), entre aspectos objetivos e subjetivos dos fenômenos estudados.

Sendo assim, a ciência da história busca analisar as especificidades de cada objeto de estudo histórico apreendendo as contradições, especificidades e generalidades num sentido de compreender as conexões entre elas.

Ter essa dimensão de totalidade, universalidade e especificidade, explorando suas contradições e as mais diversas dimensões, contribui para a percepção, análise e intervenção na prática social buscando problematizar e enfrentar concepções e atitudes que podem se desdobrar em preconceitos ou mesmo ódio ao outro, como o racismo, a misoginia, o machismo, a LGBTfobia, o anti-intelectualismo, a antipolítica, entre outros.

Este trabalho educativo demanda um esforço coletivo e individual no sentido de desenvolver concepções de mundo e de história que busquem desenvolver reflexões que auxiliem professores, professoras e crianças a pensarem a história em seu conjunto.

No entanto, em uma sociedade como a nossa, dividida em classes e saturada de desigualdades, muitos são os obstáculos de todas as ordens para que à maioria das pessoas sejam negadas possibilidades teóricas e práticas

para pensarem a realidade e suas contradições. Talvez por isso, muitas vezes nos limitamos a enxergar apenas perspectivas binárias e excludentes dos fenômenos como, por exemplo, o bem ou o mal; o bonito ou o feio; o certo ou o errado; isso ou aquilo, sem uma percepção das relações e nexos entre os fenômenos e sua dinâmica[225].

Essa forma de pensar e agir no mundo de forma estanque, sem a noção do todo, tem suas raízes nos processos históricos de organização e produção da vida, as quais têm se dado por meio de relações sociais de exploração e dominação, produzindo ideologias que visam a capturar a subjetividade das pessoas, sobretudo dos trabalhadores e trabalhadoras. Esse fato tende a limitar as possibilidades da construção de concepções de mundo que vão além do imediatamente observável na sua aparente naturalidade cultural.

O conhecimento histórico tem uma importante contribuição nesse sentido, especialmente se esse conhecimento desenvolver o entendimento de que a História é uma produção humana.

#### 5.5.1.2 O conhecimento histórico escolar e o currículo

A história entendida como um estudo crítico do passado é da maior importânciapara a compreensão de quem somos e de como nos organizamos em meio a todo um conjunto de relações sociais complexas construídas.

Concordamos com Rüssen quando afirma que, no plano da educação escolar, a história deve possibilitar a crianças, jovens e adultos, aproximações ao conhecimento do passado para a compreensão do próprio tempo pretérito empregando esses saberes “na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (RÜSSEN, 2007, p. 45).

Para a professora Selva Guimarães Fonseca (2003), a história tem como papel central a formação da consciência histórica nos indivíduos, e um segundo

[225]Vale um alerta para que não paire dúvida. Pensar com base na dialética histórica não minimiza a importância da lógica formal. Muito do que se conseguiu produzir em termos científicos nas ciências da natureza se deu pelos princípios e métodos da lógica formal. Na vida prática temos noção de bem e mal, escolhas cotidianas na base do “ou isso ou aquilo” que não podem ser contornadas. Todavia, estamos chamando a atenção à necessidade de se fazerem reflexões teóricas e tomadas de decisão práticas que vão além do imediatamente sentido ou percebido, mas que exigem reflexão para além das aparências.

objetivo o de ter consciência de que o debate sobre o significado de ensinar história processa-se, sempre, no interior de lutas sociais, políticas e culturais.

Pensar historicamente diz respeito a desenvolver no indivíduo reflexões elaboradas sobre a realidade, buscando o contexto em que as informações e os fatos são produzidosconsiderando as formas de organização do trabalho, suas peculiaridades culturais, os enfrentamentos de classe que se refletem em posicionamentos políticos, ideológicos, enfim, um esforço por apreender a relação entre as partes e o todo em suas temporalidades.

O trabalho educativo que desenvolve consciência histórica e apropriação dos conteúdos da história está mediado e marcado por disputas em meio a uma sociedade cindida em classes e amplamente diversa em termos de etnia, gênero, geração. Esse fato reflete nas concepções de mundo das pessoas e, por conseguinte, nos objetivos de ensino, nos métodos, nas teorias e abordagens da pesquisa e do ensino desse componentecurricular.

Compreender os processos de produção da existência humana no tempo: seus sujeitos, relações sociais, cultura, suas relações com o espaço se apresentam como elementos da maior importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, o qual tem o direito de ter acesso a esses conhecimentos em âmbito educativo escolar. A isso denominamos de “saber histórico escolar”.

Como todos os outros conteúdos estudados na escola, o conhecimento histórico precisa ser selecionado e sistematizado para ser transmitido por meio dos vários métodos e das técnicas no percurso formativo dos estudantes. Esse fato nos aproxima do que afirma Dermeval Saviani ao tratar do objeto da educação. Segundo ele,

> (...) o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Quanto ao primeiro aspecto trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Discutir e elaborar uma proposta curricular para o ensino de história no âmbito municipal com estas perspectivas nos remete, em primeiro lugar, ao processo histórico do próprio ensino de história no Brasil.

Conforme Bittencourt (2009), ainda no século XIX, se iniciou a construção de um projeto curricular de História, segundo o qual se privilegiava o conhecimento de grandes fatos e personalidades políticas visando à formação de uma identidade nacional, bem como uma formação moral e cívica que continuaria nos primeiros tempos do período republicano acrescentando-se ideais nacionalistas.

À História era conferido o papel de transmitir a noção de que todos no Brasil – independentemente de sua classe, etnia, território – compartilhavam das mesmas tradições e possuíam um passado comum e, portanto, unificador de uma ideia de nação.

Desse modo, a seleção dos conteúdos apresentava-se a partir de um elenco de heróis, acontecimentos e festejos nacionais visando ao conhecimento da história “oficial” e à formação de uma memória social e histórica pautada nesses marcos.

Nos anos 1950, os interesses desenvolvimentistas de um país em processo de industrialização e modernização acelerada levaram o Brasil à experiência democrática após o período de ditadura do Estado Novo de Vargas.

Esse momento indicava a necessidade de preparar o cidadão para a vida política democrática. Essa mudança de concepção se operou pelo crescente número de profissionais formados pelas Faculdades de Filosofia e suas defesas de métodos ativos para se ensinar História. Variados materiais didáticos (filmes, documentos, textos) e técnicas, como os trabalhos em grupo, contatos com fontes diversas incentivavam um ensino de história mais dinâmico.

Esse período que vai de 1945 a 1964 oportunizou a realização de leituras e análises históricas críticas na universidade, institutos de pesquisa públicos e privados, bem como em organizações político-partidárias.

Com o golpe empresarial-militar de 1964 e o regime ditatorial implantado que vai até o ano de 1985, o ensino como um todo, incluído o de História, sofreu profundos retrocessos.

As disciplinas de História e a Geografia, nas primeiras séries do primeiro grau (atual ensino fundamental), foram fundidas em uma única disciplina

denominada Estudos Sociais. Seus conteúdos eram selecionados visando à aprendizagem de uma história factual, de uma narrativa política e de uma noção de espaço cujo objetivo era formar cidadãos passivos portadores de sentimento ufanista. Para tanto foi retomado o estudo acrítico, “decoreba” dos heróis nacionais, as celebrações cívicas de comemoração obrigatória.

Para reforçar esse objetivo foram criadas novas disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

No final dos anos 1970, a crise do regime ditatorial promovida pela crise econômica e pela reorganização da classe operária por meio da luta sindical, bem como os movimentos populares, o apoio de setores progressistas da Igreja Católica e outras denominações religiosas aprofundaram as críticas e resistências à ditadura empresarial-militar levando a um amplo movimento de massas que levou a um processo de redemocratização em meados dos anos 1980.

Nesse período ocorreu em São Paulo uma série de manifestações reivindicando ao poder público estadual a reformulação dos guias curriculares em vigor desde os anos 1970, denominados de “verdão”.

Segundo Martins (1998),

> [...] discutir, em âmbito estadual, a inadequação dos guias curriculares a uma sociedade em vias de se redemocratizar, significava ampliar as discussões sobre a importância dos conteúdos programáticos, métodos de ensino e teorias educacionais que subsidiavam o trabalho docente e a defesa essencialmente da educação pública, estatal e de qualidade (...). (MARTINS, 1998, p.1)

Discutia-se a pertinência da construção de uma nova proposta bem como as novas tendências historiográficas a serem incorporadas no projeto. O foco das discussões visava a adequar os conteúdos escolares ao estudante que frequentava a escola pública de um país que passava por mudanças políticas e econômicas aceleradas.

Emerge dessa situação um debate acerca do currículo a ser implementado na rede estadual que respondesse a esses processos.Portanto, da década de 1980 aos dias em que redigimos nosso documento de proposta curricular, muitos outros norteadores acerca da política educacional e curricular

foram promulgados, tais como: a Constituição de 1988; a LDBEN de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; a Lei 10.639/03, sobre o ensino de História e a Cultura Africana e Afro-brasileira; o Currículo Básico Comum (CBC/MG), 2007; a Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão; a Base Nacional Comum Curricular de 2017; o Currículo Paulista de junho de 2019.

Considerando as peculiaridades da produção desses documentos e das propostas curriculares específicas que deles se desdobram, faz-se necessário observar que nenhum documento é isento de intencionalidade. Todos são sempre marcados pelas relações e correlações sociais e políticas de cada momento.

Como adverte Apple (2011), o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, e sempre parte de uma tradição seletiva. Currículos construídos a partir de uma base comum favorecem o engessamento da organização do trabalho pedagógico e o forte controle estatal de todo processo educativo, por meio de avaliações em larga escala, do controle burocrático e administrativo das equipes de gestão escolares, o que contribui para a precarização do trabalho docente.

Ao discutirmos o ensino de história que seja ponto de apoio para leituras críticas do passado e intervenção, também crítica que, no presente, precisamos atentar ao fato de que

> (...) ensinar e aprender história requer de nós, professores de História, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício do professor de História como forma de luta política e cultural (GUIMARÃES, 2003, p. 37- 38).

Nesse contexto, a construção de um currículo e, no seu interior, de uma organização do componente História tendo na teoria Pedagógica Histórico-Crítica seu fundamento teórico para o desenvolvimento da prática educativa, aproxima nossas perspectivas da concepção materialista histórico-dialética da História, considerando os vários temas que emergem nos estudos contemporâneos em História, tais como: a infância, a morte, o medo, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, a limpeza, os gestos, o livro e a leitura e até

mesmo o silêncio, entre possibilidades de objetos, fontes e abordagens, superando a compreensão positivista de documento e objetos de estudo, como pondera Peter Burke (1992).

### 5.5.2.Princípios ativos, categorias e eixos fundamentais dos conteúdos

Nesse trabalho de revisar a concepção de homem, sociedade e escola, na **perspectiva inclusiva** e na urgência de reconhecer as suas particularidades, consideramos que estas são muitas vezes decorrentes de uma exclusão material. Para Vigotsky (2006), a deficiência não é algo pertinente apenas ao indivíduo, mas às condições de uma sociedade marcada pela propriedade privada e pelos meios de produção.

Neste sentido a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica oferecem subsídios para uma revisão conceitual e atitudinal mais humanizada, por considerar todo indivíduo como ser social e humano, com diferentes percepções de tempo e espaço, o educar para além da vida normalizada, do capacitismo, para a coletividade, para o trabalho útil e político.

A história como a produção da vida humana situada no tempo pode ser entendida como um processo no qual as gerações legam a outras gerações um conjunto de bens materiais, produção intelectual, cultural, valorativos, ideológicos, etc., que “dão continuidade à atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 40).

Estudar e ensinar história a partir de tal concepção diz respeito a apreender como as várias gerações produzem a sua existência material, intelectual e afetiva em dadas temporalidades e espacialidades oportunizando ao educando a experiência com o estudo do passado visando a desenvolver uma consciência de processo histórico, de movimento dinâmico da produção da vida, que pode ampliar sua visão de mundo acerca das questões da prática social pretéritas e do presente.

Segundo Bergmann (1985), para atingir objetivos formativos do ensino de História, é fundamental uma reflexão a partir da preocupação da Didática da História.

> Nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico (...), pois esta consciência é fator da autoidentidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente. (...) Portanto, investigar reflexiva e sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem de História, que são os processos de formação de indivíduos, grupos e sociedade, dos modos imagináveis de História. (...) pesquisa da elaboração da História de sua recepção, que se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros, intencionalmente ou não, assimiladas: a partir da história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; história não experimentada nem vivida imediatamente, ou seja transmitida, cientificamente ou não; história apresentada pela Ciência Histórica como uma disciplina específica, com suas problemáticas específicas, intenções, hipóteses e os seus pressupostos, teorias, métodos, categorias e resultados. (BERGMANN, 1985, p.207-217).

Diante da formulação de Bergmann, constata-se a multiplicidade dos objetivos e conteúdos para o ensino de história o que inclui como objetos e fontes de estudoos veículos e meios de comunicação de massa, a internet, bem como as várias linguagens artísticas, tais como Pintura; Escultura; Arquitetura; Dança; Teatro; Ilusionismo; Música; Literatura; Cinema; História em Quadrinho (Banda desenhada, Graphic Novel, Charge, Meme); Jogos Eletrônicos; e Arte digital. Esses são meios que potencializam a possibilidade formativa da consciência histórica,

> [...] constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do individuocom a coletividade na evolução dos tempos favoreça uma práxis social e racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdos e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos (BERGMANN, 1985)

Com isso busca-se ampliar objetivos de ensino de história que:

transmita um instrumental metodológico e teórico que permita uma compreensão crítica da realidade;

elabore um conhecimento sempre provisório e aperfeiçoável que se refere, ao mesmo tempo, ao presente e futuro, que permita aos indivíduos e subgrupos sociais uma identidade de mudança no tempo;

possibilite a libertação das relações de coação provenientes de situações mal compreendidas do passado, na medida em que mostra e

denuncia o caráter antiquado e inconveniente de determinadas condições de vida diante da demonstração objetivade outras condições sociais, trazendo reflexão e possibilidades de reatualização de determinadas maneiras da convivência social que, no decorrer da História, foram idealizadas, antecipadas, experimentadas, às vezes com êxito, outras como fracasso.

Espera-se que com esses objetivos os estudantes sejam capazes de:

intervir com explicações racionais em discussões públicas sobre temas históricos;

ver e comportar-se de maneira crítica frente à própria Ciência Histórica;

fazer exigências ao ensino da História e a todas as outras formas de transmissão e exposição de conhecimentos históricos para que sejam fundamentados e regulados em critérios de racionalidade;

submeter a uma reflexão crítico-científica todas as analogias precoces entre presente e passado, que surgem muitas vezes no uso público da História, revelando seu conteúdo ideológico.

Segundo Saviani, “a educação serve ao objeto de transformação dos indivíduos”, ou seja, a apropriação da cultura contribui com os indivíduos na medida em que, de posse[226]desses conteúdos as possibilidades de ampliação da ideia de si, do outro e do mundo tornam-se mais amplas. A leitura de diferentes temas e contextos históricos, além de trabalhar a memória, com a problematização e o diálogo entre professor e alunos, constrói um ambiente propício que instrumentaliza o indivíduo historicamente, tornando-o capaz de se ver como sujeito histórico e não apenas como mero espectador.

Saviani (1994, p.15-28) entende que a superação da contradição escolar no Ensino Fundamental diz respeito a superar a contradição entre indivíduo e sociedade, na medida em que essa etapa da educação básica é o momento da apropriação dos elementos da produção social da vida.

Nesse processo de superação da contradição, a escola pode, ou deveria poder ser o *lócus* onde os elementos culturais seriam transmitidos, assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, pois diferentemente das outras espéciesnecessita produzir continuamente sua própria existência e adaptando a natureza a si, transformando-a, através do

[226]Posse no sentido de saber, conhecer, sentir, tomada de consciência.

trabalho e suas representações (trabalho não-material), “o que inclui domínio dos aspectos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), ou seja, saber sobre a natureza e sobre a cultura, que são social e historicamente produzidas e transformadas”.

Ao dialogarmos sobre o currículo da rede Municipal de Presidente Prudente, o qual atenderá aos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso atentar aos destinatários dessa atividade: as crianças.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Philippe Ariès (1986), acerca da história das crianças e a valorização desses sujeitos históricos. Em suas análises Ariès traz a criança para a produção da história dando visibilidade a suas formas de se relacionar com os adultos e com a própria infância.

Segundo Mary Del Priori, resgatar o passado e dar voz aos documentos históricos principalmente das crianças no Brasil é dialogar com a história como algo vivido e construído por diferentes sujeitos, e questionar como esta história é construída: “quem conta”, “por que conta”, “como conta”, “quando conta”, e nas presenças e ausências perceber o que não édito é iluminar as lembranças modestas e apagadas.

Para isso, é necessário compreender os aspectos (regularidades, recorrências) culturais do desenvolvimento humano.

Barbara Rogoff (2005) chama atenção para as idades e responsabilidades sociais da criança em culturas variadas como também nas identificações ou reforços nas expectativas sociais ou formação ou determinação de gênero. Sua abordagem cultural, observando e comparando pesquisas e comunidades distintas, destaca os “calendários” de desenvolvimento diferentemente esperados nas atividades infantis de outras comunidades.

> [...] a pesquisa cultural é necessária para que se possa superar generalizações (...), e para que se possa entender tanto as semelhanças quanto as diferenças entre comunidades”, com objetivo de compreender as regularidades na natureza cultural do desenvolvimento humano. (ROGOFF, 2005, p.18-21).

Os conceitos orientadores de seu trabalho são originários de como as práticas culturais estão relacionadas ao desenvolvimento de formas de pensar, lembrar, raciocinar e resolver problemas. Seus estudos se baseiam na abordagem de Vygotsky (apud 1987, p.20): “em vez de tentar revelar a criança

eterna é objetivo descobrir a criança histórica". Para compreender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva sociocultural-histórica, é necessário examinar a natureza cultural da vida cotidiana, o que as pessoas fazem das ferramentas e tecnologias culturais, e seu envolvimento nas tradições culturais dentro das estruturas e instituições de vida familiar e nas práticas de comunidade.

As transformações pelas quais as modernas sociedades industriais passaram, impulsionadas pela reprodução ampliada do capital e suas contradições imanentes, reforçaram segmentação social na qual a ciência, a indústria e a comunicação influenciaram as vidas das pessoas de maneira revolucionária, novas ênfases na produtividade que fortaleceram as metrificações como tentativa de impor a ordem e a previsibilidade à vida humana e ao ambiente, cientistas, engenheiros e administradores esforçaram-se para atingir precisão e controle mediante a especialização do conhecimento e a consciência das idades e a classificação etária de atividades e instituições escolares não ficaram imunes a essa mensuração racionalista e a idade se tornou critério de classificação, às vezes de maneira muito subjetiva na "cabeça de um homem sem talento" (meritocracia e fracasso).

Nesse sentido, a classificação etária acompanhou a crescente segregação das crianças do conjunto das atividades. À medida que a escola se tornou compulsória, acabou por se conectar com ideias sobre etapas da vida, processos de pensamento e aprendizagem. Motivação, relações com os pares e pais, práticas disciplinares em casa e na escola, competição e cooperação. Da primeira infância à idade adulta, as suposições das pessoas com relação aos papéis que se esperam de sua fase de desenvolvimento, e das habilidades associadas a eles, refletem objetivos, tecnologias e práticas da comunidade, que comunicam inclusive os papéis de gênero. Certamente na medida em que os seres humanos continuam transformando suas práticas culturais, esses papéis mudam e ao mesmo tempo permanecem nas longas tradições.

Imaginar as vidas e as comunidades culturais de nossos ascendentes, ou de predecessores, ou mudanças ocorridas ou iniciadas no mundo antes deles é tarefa difícil, mas são constructos das formas de pensar e de viver das

atuais gerações, como, por exemplo, o gene/*meme*. O ritmo e a velocidade da mudança e os intensos contatos de diferentes culturas por diferentes meios culturais causam vertigem. Há, ainda, formas eletrônicas de comunicação e uma imensidade de dados que podem instantaneamente ser transmitidos ou acessados, os movimentos migratórios de comunidades culturais deslocadas por conflitos, flagelos ou busca por inserção ou incorporação ao mundo do capital, a sociedade da informação e do consumo. Esses encontros de diversas tradições culturais e a convivência em perspectivas multiculturais tensionam o ambiente, trazem conflitos entre grupos culturais, alteram papéis sociais, rompem tradições. Entretanto, também apontam novas perspectivas, aproximam os humanos das necessárias resistências em defesa dos direitos humanos, dos protocolos ambientais de sustentabilidade e de exploração do trabalho.

Para o universo escolar e para as crianças, também há benefícios em entender e conviver com as diversas tradições culturais. A criança, tendo contato com a diversidade cultural, poderá aumentar sua flexibilidade cognitiva, social e potencial, e assim construir novas sínteses e hábitos culturais (ROGOFF, 2005).

Com essa premissa,advertimos o sujeito quanto às contradições, pois as planuras conformam seus habitantes, desprovidos da “dimensão crítica” das potencialidades para transcender seu estado presente. Tudo tem seu lugar. Aqui, até as opções (as quais aparentemente são muitas) são pré-definidas, não há mistério quanto aoporvir. Nas palavras imagéticas de NickSousanis, os limites sociais

> (..) são difusos, que os habitantes não enxergam e nem percebem o papel que desempenham na perpetuação. Pois é algo que começa cedo, quase que no instante em que conseguem deixar rastro, eles são classificados e postos em esteiras, designados em seus trajetos e despachados para receber instruções, nível a nível, (...) não só o espaço, mas também o tempo e experiência foram encaixotados, separados e bem empacotados em unidades distintas, de transmissão eficiente, ministrados do emissor aos receptores, todos estão sujeitos a inspeções periódicas (...) calcular e converter humanos em dados... mais caixas impostas por forças distantes – que não veem e não são vistas. (SOUSANIS, 2017, p.8-12).

### 5.5.3. Unidades temáticas, objetivos e conteúdos

Desenvolver a consciência histórica é um objetivo fundamental desse componente curricular. Isso implicaa realização do trabalho educativo no sentido de fazer com que as/os estudantes sejam estimulados a pensar *a totalidade* (a história é um conjunto complexo, não um conglomerado de coisas separadas) e *a objetividade* (diferente de neutralidade, ser objetivo é pensar e agir buscando compreender que as coisas são independentes do que nós queiramos que elas sejam).

Em linhas gerais, trata-se do esforço de ensinar e aprender os conteúdos de estudo do passado em sua multiplicidade cultural, sócio-econômica, política, no sentido de desenvolver concepções de mundo que avancem do senso comum a uma consciência histórica e crítica do passado, bem como do presente.

Contribuir com a consciência histórica das crianças significa, também, romper com concepções idealizadas ou romantizadas que veem na história uma ferramenta para o progresso. Quantas vezes não ouvimos afirmações do tipo: “devemos aprender com o passado para não cometer os mesmos erros no presente”.

A história não pode ser tomada como uma espécie de antídoto para evitar problemas da atualidade.O ensino da história deve procurar organizar o pensamento histórico, o qual, segundo Cerri (2011), diz respeito a

> nunca aceitar as informações, ideias, dados, etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidade e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.(Cerri, 2011)

Desenvolver nas crianças essa perspectiva de historicidade e temporalidade nos remete às reflexões do professor DermevalSaviani acerca da relação entre fins a atingir e a organização dos métodos e processos de ensino/aprendizagem. Segundo ele, é preciso saber dosar e sequenciar esses processos para a apropriação dos conteúdos estudados “de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (2003, p. 17).

A dosagem e o sequenciamento dos processos de ensino e aprendizagem nesse currículo se ancoram na unidade temática, nos objetivos e conteúdos de ensino.

A unidade temática diz respeito à relação entre o destinatário do ensino e sua relação com os temas a serem desenvolvidos nas aulas.

Essas unidades articulam objetivos e conteúdos que, partindo das categorias trabalho, relações sócio-culturais e temporalidade (eixo do componente curricular história),se relacionam aconceitos ou temas específicos da historiografia, tais como fatos históricos, fontes históricas, patrimônio, memória, cidade, organização de grupos humanos diversos, Estado, cidadania, entre outros.

Essas unidades temáticas estão organizadas nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, considerando a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico na infância, a saber:

**Primeiro ano:Vivências. Sociedade e noções de temporalidade.**

**Segundo ano: Introdução aos Registros e fontes históricas.**

**Terceiro ano: Cidade, Campo e Patrimônio.**

**Quarto ano:Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.**

**Quinto ano: Noções de Estado, cidadania e organização coletiva**

Os quadros a seguir detalham os objetivos e conteúdos de cada ano em suas respectivas unidades temáticas.

### 5.5.4. Unidades, Objetos e Conteúdos

| **1º Ano** | | |
|---|---|---|
| **Unidade temática** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** |
| **Vivências, sociedade e noções de temporalidade** | **Perceber** a noção de tempo (passado e presente) a partir das experiências da criança com a família e seu entorno buscando estabelecer relações com outras formas de organização da família em temporalidades diversas.<br>**Reconhecer** que a história pessoal está inserida na história da nossa família e do modo como é produzida a vida na sociedade.<br>**Aproximar-se** de reflexões sobre a importância do trabalho e da cultura para o desenvolvimento da humanidade e dos indivíduos.<br>**Atentar** à existência de diferentes formas de trabalho no espaço rural e urbano e desenvolver reflexões sobre a questão da remuneração e do controle dos trabalhadores.<br>**Identificar** o surgimento da escrita e a contagem como formas de registros da produção do trabalho e da cultura. | Conceito de família e as formas de organização da estrutura familiar em relação a trabalho, expectativas dos papéis sociais e relações de gênero (permanências e mudanças).<br>Eu e Minha família: memória, registros e marcas no tempo.<br>O trabalho na minha família, na escola e a relação desses com a sociedade.<br>Brincadeiras, brinquedos e jogos de outras épocas, povos e culturas frente às novas tecnologias.<br>O Direito de brincar e estudar: possibilidades e impossibilidades no contexto atual da família e da sociedade capitalista.<br>O surgimento da escrita e do cálculo como formas de sistematização e registro da produção do trabalho e da cultura.<br>Formas de contagem e registro do tempo: o calendário, o relógio.<br>Datas comemorativas na escola: origens e análise crítica.<br>O patrimônio local: memória e história.<br>Regras e possibilidades de negociação numa sociedade democrática. |

| | | |
|---|---|---|
| | **Comparar** diferenças e semelhanças do ser criança na relação com os ascendentes familiares, bem como de diferentes povos e culturas em tempos e espaços distintos.<br>**Perceber** como as brincadeiras e a atividade de estudo se relacionam com as condições socioeconômicas, culturais, ideológicas de um determinado tempo histórico.<br>**Conhecer** e comparar brincadeiras e brinquedos de outras épocas, povos e culturas, identificando mudanças<br>e permanências frente às novas tecnologias.<br>**Aproximar** a/o estudante das formas de investigação científica da história a partir das narrativas orais e registros escritos analógicos ou digitais da família e da escola.<br>**Oportunizar** a criança conhecer e se reconhecer nas relações sociais e nos conflitos decorrentes destas relações. | |

| **2º Ano** | | |
|---|---|---|
| **UNIDADE TEMÁTICA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** |
| **Introdução aos Registros e fontes históricas** | **Coletar/selecionar** registros de memória:documentos escritos, sonoros, imagéticos e materiais (objetos) relacionados às atividades familiares, escolares e de trabalho na comunidade.<br><br>**Reconhecer** que a história pessoal está inserida na história da nossa família e do modo como é produzida a vida em e na sociedade.<br>**Identificar** as regras e normas como decorrentes das necessidades dos grupos sociais no tempo e espaço.<br>**Perceber** os acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade correlacionadas à organização social para o trabalho. | As fontes históricas (documentos escritos, imagens, relatos, figuras, pinturas, objetos).<br>A escrita da história os registros e outras possibilidades de fontes: por que e para que se escreve história.<br>As normas e regras de convivência na família, na escola e na sociedade e os direitos da criança.<br>O tempo como medida: Noções de tempo: biológico, psicológico, cronológico, histórico.<br>Política e Economia: o tempo como controle do trabalho/produção e a relatividade do tempo.<br>Temporalidade: Marcas do passado no presente da Família, da escola e da comunidade.<br>Trabalho, sobrevivência e relação com a natureza.<br>Consumo como elemento de junção e separação da |

| | | |
|---|---|---|
| | **Conhecer**, identificar, comparar, classificar os objetos e fontes de documentos pessoais (fontes de memória e história) relacionando-os aos personagens, usos e situações, e outros contextos históricos.<br>**Introduzir** o conceito de sincronia e diacronia respeitando os tempos e espaços históricos prevenindo o anacronismo histórico;<br>**Reconhecer** o trabalho e sua valorização como fruto das perspectivas da passagem do tempo para diferentes sujeitos.<br>**Discutir** as diversas formasde marcação do tempo associadas às formas de organização do espaço e das relações entre as pessoas para o trabalho, percebendo suas relações com o trabalho, a produção e a cultura humana.<br>**Comparar** diferenças e semelhanças no modo de vida em diferentes tempos históricos.<br>**Diferenciar** os espaços da comunidade e perceber as | comunidade, da cultura, da família.<br>As tecnologias e os seus impactos sobre o mundo do trabalho, da natureza e das relações sociais.<br>As normas de convivência na escola.<br>Os direitos e deveres da escola e do estudante.<br>Regras da classe, regimento comum das escolas públicas e Grêmio Estudantil da Escola.<br>ECA e o artigo 5º da Constituição Federal. |

| | | |
|---|---|---|
| | ocupações de trabalho da comunidade e sua ascendência.<br>**Perceber** a intensidade e o tempo de cada trabalho e sua importância, o significado e destino desse trabalho. | |

| **3º Ano** | | |
|---|---|---|
| **UNIDADE TEMÁTICA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** |
| **Cidade, Campo e Patrimônio** | **Identificar** nas marcas do passado o registro do desenvolvimento urbano e regional. (Cidade como objeto de estudo.)<br>**Identificar** a forma de organização do povo indígena | Marcas do desenvolvimento regional no espaço urbano: a cidade como objeto.<br>Os grupos sociais da cidade, povos originários, pioneiros e colonos (indígenas, africanos, europeus e asiáticos) na |

| | | |
|---|---|---|
| | e compreender o processo de dizimação do povo indígena com o processo de apropriação das terras.<br>**Identificar** os vestígios que existem do percurso no processo de ocupação territorial da história da cidade.<br>**Conhecer**, identificar, comparar, classificar, relacionando-os aos personagens, usos e situações, e outros contextos históricos.<br>**Selecionar** e analisar imagens (fotos e mapas históricos), músicas e documentos escritos, edifícios e patrimônio histórico, organizando e relacionando o núcleo inicial de organização da cidade, às atividades econômicas e relações sociais delas decorrentes, que reproduziram e permanecem no espaço, na cultura, a mentalidade os valores da elite fundiária paulista, com sua maneira pioneira e desbravadora.<br>**Comparar** os registros do processo de desenvolvimento histórico do município com outros | organização da comunidade e suas relações no trabalho e na cultura.<br>Os patrimônios históricos e culturais e símbolos representativos (Hino, bandeira, brasão) da cidade e/ou do município em que vive.<br>A cidade/município e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.<br>Ciclos do desenvolvimento econômico da cidade e da região.<br>A produção dos marcos da memória: formação culturalda população.<br>A cidade/município, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.<br>Os instrumentos de trabalho e as formas de trabalho (homem, mulher e criança) em tempos, espaços, classes e sociedades.<br>Organização do espaço de trabalho e sua interdependência: o rural e o urbano.<br>Diferentes trabalhadores: assalariado, volante, produtor familiar, meeiros, grileiro, posseiro e outros.<br>Migração e rupturas: formação das populações locais.<br>Os processos migratórios: por que as pessoas migram, expulsão das populações locais.<br>Formas de organização política e instituições sociais.<br>A mídia e as tradições populares. |

| | | |
|---|---|---|
| | da região, observando semelhanças e contradições.<br>**Perceber** a intensidade e o tempo de cada trabalho e sua importância, o significado e destino deste trabalho.<br>**Analisar** o surgimento de bairros e serviços públicos na cidade, observando como a vida da cidade se transforma de acordo com as necessidades coletivas e/ou interesses privados, reconhecendo o impacto econômico, cultural e geográfico sob o modo de vida dos povos originários, classes sociais sob as quais se constitui a cidade; como os hábitos alimentares, a língua e a religião e os acessos aos meios de produção se mesclam, e se alteram a partir das interações sociais no decorrer do tempo e espaço.<br>**Conhecer** o papel das instituições políticas no cenário local.<br>**Identificar** as marcas do tempo em imagens, textos, mapas. | |

| | | |
|---|---|---|
| | **Identificar** e comparar narrativas sobre eventos significativos do local em que vive; aspectos relacionados a relações sociais e culturais com especial destaque às culturas indígenas, africanas e de migrantes.<br>**Reconhecer** o processo de reorganização dos povos indígenas e sua luta para manter sua forma de viver em meio à sociedade capitalista.<br>**Reconhecer**a influência da mídia na imposição de marcos comemorativos. | |

| **4º Ano** | | |
|---|---|---|
| **UNIDADE TEMÁTICA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** |
| **Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos** | **Identificar** mudanças e permanências ao longo do tempo;<br>I**dentificar** as transformações ocorridas nas sociedades observando as **mudanças no modo** | Nomadismo: as sociedades dos coletores e caçadores.<br>Agricultura e domesticação dos animais e a fixação dos grupos no espaço<br>As mudanças e permanências da divisão social do trabalho do nomadismo; as formas sedentárias de grupos sociais (homem/mulher/criança/adulto/ idoso). |

| | | |
|---|---|---|
| | **de produção da vida** e suas motivações.<br>**Identificar** as motivações dos processos migratórios e verificar as implicações decorrentes nos espaços.<br>Deslocamento das pessoas decorrentes dos processos migratórios.<br>**Identificar** motivos para êxodos populacionais rurais e urbanos. Textos escritos científicos, literários e jornalísticos; imagens e mapas.<br>**Identificar** as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel | Êxodos, movimentos migratórios e relações de dominação.<br>Povos originários da América e do Brasil. Os movimentos migratórios de ontem até a atualidade.<br>A escravidão dos povos africanos no Brasil – como migração compulsória e suas justificativas. (comérciotriangular – diferenças religiosas) |

| | | |
|---|---|---|
| | desempenhado pela migração nas regiões de destino (atração/possibilidade/diáspora).<br>**Identificar** tipos de movimentos de resistência indígena, negra, sujeitos e personagens e grupos sociais em condição de opressão (fugas, greves, ludismo, sedições, revolta, revolução, Hip-Hop, Funk) decorrentes do trabalho e da cultura.<br>**Desenvolver** uma visão crítica acerca da ideia de progresso construída pelos colonizadores europeus (eurocentrismo).<br>**Identificar** as diversas associações nas relações entre os meios de produção (homem – instrumentos de produção e a natureza) e as relações de produção e trabalho que caracterizam diversas sociedades humanas, e modos de produção: comunismo primitivo, asiático (Egito,Mesopotâmia), escravismo grego e romano, feudalismo medieval, capitalismo.<br>**Identificar** nas relações sociais os processos de dominação e exploração oriundos dadesigualdade.<br>**Observa**r horários de funcionamento, jornadas de | Os movimentos de resistência e contraofensivas populares às estruturas de dominação e produção, adaptaçãoe marginalização (resistências indígenas/quilombolas/movimentonegro/ operário/ movimentos de lutas sociais e suas manifestações culturais (Hip Hop, Funk, Grafite) contraofensivas aos movimentos. Narrativas da periferia como resistência e contraofensiva aos movimentos de opressão.<br><br>A relação do município com a totalidade do movimento migratório e processo de sua formação econômica do Brasil.<br><br>História e Memória da ocupação do espaço no município transformado pelo movimento migratório.<br><br>A infância: domínios dos espaços públicos e privados na história e memória da ocupação do espaço na cidade de Presidente Prudente. |

| | | |
|---|---|---|
| | trabalho, tipo de trabalho e papéis desempenhados nos diferentes espaços.<br>**Observar** avisos e sinalizações (visuais e sonoros) em que se indiquem orientações e/ou regras.<br>**Perceber** o quanto as relações de poder permeiam as relações de trabalho. Qual a concepção de trabalho para cada grupo étnico ou social? Como essas relações de dominação se manifestam também na religião e nas ciências?<br>**Conhecer** as diversas formas de tributos e exploração do trabalho na América Colonial, ontem e hoje. | |

| **5º Ano** | | |
|---|---|---|
| **UNIDADE TEMÁTICA** | **OBJETIVOS** | **CONTEÚDOS** |
| **Noções de Estado, cidadania e organização coletiva** | **Identificar** os mecanismos de organização da sociedade com vistas à compreensão da ideia de Estado e outras formas de ordenação social.<br>**Observa**r os movimentos históricos, suas contradições sociais e os desafios parauma sociedade democrática.<br>**Associar** a noção de cidadania à relação entre igualdade e respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.<br>**Reconhecer a historicidade** da escravidão, da opressão e dos movimentos de resistência a esta mesma opressão indígena, negra e operária: fugas, guerras, "servilismo", revoltas, sedições, revoluções, greves, ocupações, movimentos sociais rurais e urbanos e flexibilização do trabalho.<br>**Reconhece**r a criança como sujeito histórico e mobilizador de possibilidades de organização coletiva/ colaborativa.<br>**Identificar** as transformações ocorridas nos meios de comunicação, avanços na difusão das informações e das ciências e | As formas de organização social e política e a noção de Estado.<br>Cidadania e democracia. Aspectos ideológicos e conflitos de narrativas.<br>A criança e as possibilidades de organizações de projetos coletivos/ colaborativos.<br>Os limites e as possibilidades do Estado na manutenção e afirmação dos direitos básicos da cidadania: Alimentação, Educação, Saúde, Moradia, Cultura e Lazer (art.5º Constituição Federal).<br>As marcas das religiões nos seus diversos matizesna formação do povo brasileiro.<br>Cidadania e diversidade cultural e o respeito ao diferente.<br>Aspectos históricos do acesso e das restrições aos recursos naturais e os conflitos decorrentes e recorrentes destas relações (água, território, queimadas, agrotóxicos, saneamento).<br>As perspectivas de vida das crianças, dos direitos dos povos e dos trabalhadores no contexto das relações sociais de dominação e exploração.<br>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.<br>O surgimento da escrita e a noção de fonte histórica para transmissão de saberes, culturas e histórias. |

| | | |
|---|---|---|
| | seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.<br>**Investigar** e comparar a existência de formas alternativas individuais e coletivas de produção e difusão de conteúdo jornalístico, analítico e cultural.<br>**Valorizar** a memória utilizando o resgate das tradições orais.<br>**Remeter** a**s** temáticas sobre a democracia e cidadania ao escrutínio (análise minuciosa – sincrética – analítica- abstrata - simbólica).<br>**Identificar** aspectos históricos do acesso e das restrições aos recursos naturais e os conflitos decorrentes e recorrentes destas relações (água, território, queimadas, agrotóxicos, saneamento). | |

### 5.5.5.Orientações e procedimentos de ensino

Essa representação de abordagem curricular não é exagerada ao dizer que nenhuma apresentação poderia fornecer aos desavisados a bagagem necessária para desenredar o emaranhado de referências intertextuais que a compõem. Assim, a palavra só pode imitar as coisas, mas não pode vertê-las, não substitui, não repõe o objeto da produção humana (mais valia: isto já nos foi alienado).

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), a atividade de ensino se sustenta na relação conteúdo-forma-destinatário. Essa conforma uma unidade mobilizadora de conhecimentos para a ação na prática educativa.

Desta feita, tomando a docência em história na perspectiva histórico-crítica, tem-se que, no plano dos **conteúdos a ensinar,** a referência docente se dirige ao domínio teórico e metodológico da ciência histórica: o conhecimento dos fatos históricos, da historiografia, da epistemologia da história, a concepção de história com a qual trabalha. No que diz respeito à **forma**, trata-se dos conhecimentos para ensinar:currículo, didática, cultura escolar, técnicas variadas, tecnologias de ensino, etc. Em relação ao **destinatário,** busca-se conhecer os processos de aprendizagem, o desenvolvimento do psiquismo humano, a formação do pensamento histórico nos sujeitos, a memória histórica e a memória coletiva dos estudantes, entre outros aspectos (SANTOS, 2020).

Esse complexo encadeamento entre conteúdo, forma e destinatário estrutura oscinco momentos do método da pedagógica histórico-crítica, a saber: a prática social no ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social no ponto de chegada[227]. Contudo, é importante reafirmar que esses não devem ser entendidos como passos sequenciais, mas sim momentos que “ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos da aula em si” (MARTINS, 2013, p. 289).

Este entendimento é de fundamental importância a fim de não reduzir a teoria a um conjunto de procedimento e planos de aulas a serem realizados.

Partir da prática social não diz respeito, por exemplo, a fazer um levantamento do que os estudantes já sabem sobre o conhecimento histórico que eles já dominam

[227] Para análises mais detalhadas e profundas sobre esses aspectos da teoria, ver: Lavoura, Marsiglia, Martins(2019); Martins (2013).

parcial ou mais profundamente; um procedimento necessário que geralmente fazemos.

A compreensão da prática social por parte do professor diz respeito à percepção da situação histórica e aos desdobramentos na vida social com suas contradições; ao mesmo tempo que visa ao desenvolvimento do conteúdo de ensino de modo a buscar as melhoresformas para que o destinatário (o educando) apreenda o objeto de estudo proposto.

A prática social não deve ser confundida com a realidade imediata, aquilo que o aluno já sabe. No sentido empreendido por Saviani, ela corresponde à prática social da própria sociedade atual em sua forma mais desenvolvida que se expressa nas objetivações construídas historicamente, as quais devem ser apropriadas pelas novas gerações.

A prática social, como pondera Martins (2013, p. 290), “tem caráter filosófico e não procedimental, o que está em questão, a rigor, é o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social”.

Ao ensinar história ou outras disciplinas, é importante a clareza do docente em relação a essas diferenças a fim de não identificar prática social com conhecimento prévio do aluno.

Outro momento do método é a problematização. “Em conferência proferida em 2012, no congresso ‘Infância e pedagogia histórico-crítica’, Saviani afirmou ser a problematização, na verdade, o primeiro passo do trabalho educativo’, não sendo a prática social uma etapa didática’” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131).

Problematizar não é sinônimo de arguição aos estudantes acerca do que pensam sobre determinado conteúdo histórico. A problematização se coloca, em primeiro lugar, aos professores. É nesse sentido que cabe ao professor se perguntar sobre o que é importante os alunos aprenderem, promovendo, assim, *a posteriori*, a problematização didática que promova contradições em relação às impressões ou percepções dos estudantes. Essas contradições podem impulsionar motivos aos educandos na busca pela apropriação do conhecimento e elaboração de novas sínteses.

De acordo com Lavoura, Marsiglia e Martins (2019), instrumentalizar implica oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos para a compreensão da realidade. Nesse momento tem-se a utilização de procedimentos,

recursos e técnicas os mais variados no processo de ensino. O uso de ferramentas didáticas (instrumentalização), configura-se como meios materiais nos processos de ensino e aprendizagem no sentido de abrir novas problematizações que têm por finalidade gerar a mudança da compreensão da realidade pelos estudantes (a catarse). Em breves palavras, a mudança de visão de mundo pelo educando; “a transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de agir.” (Idem, p. 135).

O retorno à prática social como ponto de chegada diz respeito a uma nova atitiude, novas práticas diante da vida, das relações sociais distintas de como era anteriormente.

A título de exemplo, podemos abordar o estudo da escravidão no Brasil, tomando várias questões da prática social no presente ou no passado em relação ao tema da escravidão e seus desdobramentos, tais como o preconceito de cor, religião;condições detrabalho, situação da mulher, do homem ou da criança escravizada;cabelo; comportamento; vida dos escravos nos séculos XVI a XIX; escravidão contemporânea. Essas várias dimensõesda prática social pode ser o ponto de partida a ser problematizado por meio de vários instrumentos a critério da professora e do professor (filmes, texto didático, bate-papo, recortes de jornal, cochicho, trabalho em equipe, exposição oral, etc.). A sequência de aulas visa a desenvolver uma visão de mundo dotada de consciência histórica e crítica, radical e de conjunto das relações de trabalho, da cultura, das resistências, das festas e comida, das lutas, enfim, de um conjunto de conhecimentos que pode conduzir à catarse, à ampliação da visão do objeto estudado nas sequências de aulas planejadas pelo professor. Espera-se que, com esse processo de teorização e estudo sistemático sobre o tema, o indivíduo tenha uma atitude na prática social mais consciente, mais proativa em relação ao entendimento das razões e ao desdobramento de questões étnicas, de classe, de gênero, da cultura, dos preconceitos.

Portanto, os momentos do método histórico-crítico não podem ser tomados como procedimentos lineares ou sequência didática independente uns dos outros.

É importante ter em mente o princípio, segundo o qual, os fins a atingir modulam os meios a serem utilizados nos processos de ensino. Desse modo, recursos didáticos para o ensino de história – como revistas, internet, técnicas clássicas de

ensino (aula de campo, jogral, júri simulado, dramatização, aulas de campo, filmes, músicas), modelos de sequências didáticas – podem ser utilizados de várias maneiras. O que diferencia o uso dessas técnicas é a concepção de mundo, de história, de educação, de ensino e aprendizagem por parte do docente.

### 5.5.6.Avaliação

A palavra, a imagem, a memória e a linguagem são coisas diferentes entre si, que se desdobram e se interpenetram. Definem-se intermediando nossas relações com nosso exterior e interior, funcionando como imitações, referências, tentativas de aprender e lidar com as coisas que são em si, dado o modo de produzi-las.

Ao mesmo tempo em que a palavra, a imagem, a memória e a linguagem permitem ao ser humano expressar suas ideias, elas condicionam, também, a elaboração destas. Pode-se inferir que elas constituem o instrumento que possibilita a comunicação do pensamento (dimensão exterior) e, simultaneamente, constituem-se também como material de produção do pensamento (dimensão interior).

Avaliar é [re]olhar e analisar a aula como “Prática Educativa”.

Assim, torna-se necessário analisarem-se os aspectos constatados a partir dos seguintes movimentos:

– levantamento dos aspectos prioritários do conteúdo de ensino, que deveriam ser compreendidos pelos alunos;

–levantamento dos aspectos conceituais presentes nas diferentes formas de o aluno expressar suas ideias sobre o conteúdo de ensino desenvolvido, em especial, a partir da comparação dos registros que ele produziu no “Resgatando/Registrando” (iniciais) e no “Produzindo” (finais);

–levantamento dos fatores externos à aula, que prejudicaram o desenvolvimento do conteúdo de ensino;

Em seguida, de posse desses dados, é possível identificar, a partir das comparações dos textos dos alunos, os aspectos do conteúdo de ensino compreendidos pelos alunos e, didaticamente, delimitar os fatores que interferem no processo de ensino para replanejá-los.

As atividades sistematizadoras, por utilizarem a **função informativa**da linguagem e serem organizadas em função do conteúdo de ensino, oferecem ao aluno a oportunidadede ele organizar e sistematizar suas informações.

As atividades do “Produzindo”, formais ou informais, possibilitam ao professor e ao aluno discutirem os aspectos do conteúdo de ensino compreendidos ou não, facilitando a retomada do processo de ensino.

Finalizando, todas essas considerações acerca do currículo são orientações e não uma camisa de força. Tudo deve ser analisado, pensado e posto em prática de forma dinâmica e cotidiana.

**Referências**

AGUIAR, José. **A infância do Brasil**. São Paulo: Avec Editora, 2017.

APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.).**Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da Mediação dialética: proposição pedagógica inovadora para o processo de ensino e de aprendizagem. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** - modos de ser educador: Artes e Técnicas, Ciências e Políticas, 2005, Águas de Lindóia, SP. CDROM.

BERGMANN, Klaus. História em Quadro-Negro.**Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19. set.89/fev.90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia. das Letras,1996.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília. MEC, 2017.

BRASIL.**Lei n.° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**: novas perspectivas em escrita da História. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticasde uma discussão contemporânea.São Paulo: Editora FGV, 2011.

DEL PRIORI, M. A. (org.) **História das Crianças no Brasil**.São Paulo: Contexto, 1999.

DEL PRIORI, M. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogosempsicologiasocial**[online].RiodeJaneiro:CentroEdelstein de Pesquisas Sociais,2012.p.232-253.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p.177 – 191.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Rev. HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28, 2019.
MARCUSE, H. **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO,JoséPaulo.**IntroduçãoaoEstudo do métododeMarx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994..

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)
SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al.**Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O ensino de história como campo de batalhas**. Vitória da Conquista, 2020. [Texto de palestra proferida em 10/08/2020.]
SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. Tradução de Erico de Assis. São Paulo: Veneta, 2017.
VIGOTSKY, L.S.;LURIA,A.; LEONTIEV, A. **Linguagem,desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## LÍNGUA PORTUGUESA

# GT I – LÍNGUA PORTUGUESA



**Vania Kelen Belão Vagula**



**Maria Amélia Dalvi**



**Adriana Cristina Faria Agudo Lima**



**Elaine Nabor de Lima Escovedo**



**Juliane Francischeti Martins Motoyama**



**Miriam Cristina de Oliveira Lino**



**Renata Guilhem**



**Lidiane Leal**

## 5.6. LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Cristina FávaroAgudoLima
Elaine Nabor deLimaEscovedoJuliane Francischeti MartinsMotoyama
LidianeLeal
Maria AméliaDalvi
Miriam Cristina de OliveiraLino
Renata Daniela Cristo
RenataGuilhem
Vania Kelen BelãoVagula[228]

[228] Adriana Cristina Fávaro Agudo Lima. Pedagogia. Diretora da escola.
Elaine Nabor de Lima Escovedo. Professora.
Juliane Francischeti Martins Motoyama. Pedagogia e Letras, mestrado e doutorado em Educação. Diretora de escola.
Lidiane Leal. Pedagogia e Letras. Orientadora Pedagógica.
Maria Amélia Dalvi Salgueiro. Língua Portuguesa e Literaturas, mestrado em Letras e doutorado em Educação. Professora adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista na área de Língua Portuguesa que orientou o grupo de trabalho.
Miriam Cristina de Oliveira Lino. Pedagogia e Letras. Professora.
Renata Daniela Crito. Pedagogia e Letras, mestrado em Educação. Professora. (Atuou apenas em 2019.)
Renata Guilhem. Pedagogia. Orientadora Pedagógica.
Vania Kelen Belão Vagula. Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação. Coordenadora do grupo de trabalho.

### 5.6.1 Concepção E Objeto Da Língua Portuguesa

Para pensar o ensino da Língua Portuguesa, primeiramente temos que definir qual *concepção de língua e de linguagem* vamos adotar, passando pelo papel que estas desempenham na formação do sujeito, tanto em relação à apropriação de conhecimentos, quanto em relação ao desenvolvimento do seu psiquismo. Osistema municipal de ensino de Presidente Prudente adotou a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por isso, neste documento pensaremos língua e linguagem em articulação com contribuições da Filosofia Enunciativo-Discursiva da linguagem, do Círculo de Bakhtin[229]. De acordocom Dangió e Martins (2018, p.90),

> Ter como concepção basilar da linguagem o dialogismo bakhtiniano, isto é, entender a linguagem humana como forma de interação verbal, concebendo o intradiscurso pautado no interdiscurso, permitirá ao professor planejar um ensino de linguagem oral e escrita na escola respaldado pelo objetivo da aprendizagem dalínguapadrão [variedade padrão] [230] . E, além disso, também oportunizará um movimento dialético por meio do qual, reproduzindo o existente, o indivíduo possa avançar em direção a novas criações.

Para Vigotski (1995), a linguagem é um "sistema de signos simbólicos extremamente complexo" (p. 28) e a palavra é o "signo dos signos"[231]. De acordo com este autor, os signos, já que culturais, possibilitam ações para além dos alcances naturais do psiquismo, promovendo o seu desenvolvimento. A linguagem serve como instrumento de mediação, fornecido pela cultura, entre o sujeito e o objeto do

---

[229] Ao nos referirmos às ideias gerais, apontadas por essa perspectiva teórica, sobre língua e linguagem, optamos por utilizar o termo "círculo de Bakhtin", pois as reflexões apresentadas por esse autor foram elaboradas, na verdade, por um grupo de autores; ademais, considerando que a autoria de algumas obras foi inicialmente atribuída a Bakhtin, discute-se atualmente que, na realidade, teriam sido escritas por outro autor, participante do mesmo grupo de estudiosos.

[230] Este documento curricular não estabelece uma hierarquia entre as variedades linguísticas, entretanto, levando em consideração as funções sociais da escola, entende que "Se estamos destacando, a todo momento, o ensino público destinado às camadas populares, cumpre-nos reiterar a importância de o professor alfabetizador levar em conta os conhecimentos históricos e linguísticos em seu planejamento, com o objetivo de garantir aos alunos a aprendizagem de outra forma de língua, além da coloquial" (DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 82).

[231] Signo, para Vigotski, é *um* instrumento psicológico que medeia as relações dos homens com a cultura humana; ao ser internalizado, transforma o sujeito e qualifica sua relação com o mundo. Já a palavra é o signo dos signos porque constitui uma generalização, não representa apenas um objeto, mas uma ideia, ou seja, a palavra cadeira não representa uma cadeira específica, mas contempla a ideia das infinitas cadeiras que possam existir. Assim, torna-se um instrumento dopensamento.

conhecimento, tornando-se, pois, indispensável à elaboração, transmissão e apropriação de conceitos, em âmbito artístico (sensível), científico oufilosófico.

A língua (no nosso caso, a Língua Portuguesa) é uma necessidade e uma produção humana, que visa à comunicação (de informações, ideias, estados de espírito, sentimentos etc.); como tal, é situada histórica e culturalmente, ou seja, se transforma continuamente, em face dos processos, eventos e atividades humanas.

Embora cada sujeito falante use a língua e possa, nela, produzir um estilo próprio, ela não é "patrimônio" de ninguém particularmente, e não se submete a nenhuma autoridade individual. Tudo, no que se refere à língua, é resultado de tensões, embates e disputas. Toda norma e toda transgressão linguística (e, assim, toda conservação e toda mudança linguística) são decorrentes de processos sociais: razão pela qual não é possível estudar a realidade da língua apenas em sua dimensão formal ou, noutras palavras, deixando de fora a situação concreta em que se dá a comunicação. Fazer isso seria mutilar ou violentar a linguagem.

Tanto a palavra (como principal unidade linguística) quanto a língua (em sua totalidade) são externas ao sujeito e elaboradas socialmente – tendo, pois, uma natureza ideológica. Como a consciência humana é sígnica e como o signo é social, a consciência individual é também social. Ou seja: não há nada que se possa pensarou dizer ou escrever que não esteja articulado à historicidade (e, assim, às situações de enunciação e aos discursos).

Para que os signos sejam apropriados e possam, assim, qualificar o psiquismo, precisam ser transmitidos por aqueles que deles já se apropriaram. Daí a importância da atividade mediadora[232] feita pelos participantes das diferentes esferas de atividade humana e, assim, nas diferentes instituições sociais, especialmente a escola, para organizar e transmitir conhecimentos elaborados pela humanidade, visando a sua apropriação pelos sujeitos menos experientes. Esse processo intencionalmente organizado é o ensino – e, no âmbito da perspectiva teórico- metodológica eleita, é também um *processo de humanização*. Isso porque a humanidade precisa ser produzida pelos próprios homens: e língua e linguagem são fundamentais paraisso.

Entendemos, assim, que é papel da escola e, sobretudo, do professor, realizar um ensino sistemático da língua adotada no país (no nosso caso, da língua

[232] Entendendo-se **mediação** como "interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas" (MARTINS, 2016, p. 59).

portuguesa falada no Brasil), em seus diferentes registros (formais e informais, populares e eruditos etc.), bem como realizar um ensino sistemático dos diferentes *conhecimentos e conteúdos* que constituem a disciplina escolar “Língua Portuguesa”.

Tais *conhecimentos* a serem ensinados na escola são, primordialmente, aqueles decorrentes da investigação científica tanto em Linguística, quanto em Literatura – e devem contemplar a *oralidade*, a *leitura*, a *escrita*, a *análise e reflexão linguística*, a *cultura literária*, privilegiando a língua em sua realidade concreta, em enunciados[233] produzidos nas diferentes esferas discursivas[234]e utilizando diferentes recursos semióticos, materialidades e suportes. Eles são transformados em conteúdos de ensino por intermédio dos estudos pedagógicos e, em específico, porintermédio das chamadas “metodologias específicas” (no caso, Metodologia do Ensino de Língua e Literatura), que constituem o campo da Didática.

A concepção que se tem de linguagem e língua interfere na abordagem pedagógica do processo educativo. Historicamente, a linguagem e a língua foram pensadas por três grandes concepções distintas:1º) *expressão de pensamento*; 2º) *instrumento de comunicação*; e 3º) *sistema ideológico materializado enunciativo-discursivamente*.

Sintetizando, temos as três concepções organizadas da seguinte maneira:

| **CONCEPÇÃO** | **EXPRESSÃO DE PENSAMENTO** | **INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO** | **SISTEMA IDEOLÓGICO MATERIALIZADO ENUNCIATIVO-DISCURSIVAMENTE** |
|---|---|---|---|

[233] O termo enunciação, utilizado por Bakhtin, remete ao conceito de enunciado, definido como materialização da linguagem, “a unidade real de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 269), tendo um começo, um meio e um fim, compondo um todo significativo que é atravessado por diferentes vozes. Os distintos usos da língua se realizam por meio de enunciados orais e escritos. Cada enunciado é considerado único, portanto, impossível de ser repetido. O conceito de enunciado que usamos aqui diverge do sentido usual em muitos contextos escolares, nos quais o termo enunciado é sinônimo de comanda de atividade. Bakhtin entende o enunciado como toda elaboração oral ou escrita ocorrida em contextos reais de comunicação e interação humana. Os enunciados não emergem do vazio, não são inteiramente novos, mas oriundos de outros já lidos, ouvidos e escritos.

[234] Esfera discursiva é cada campo da vida (atividade humana) em que recorremos à linguagem oral ou escrita para interagir socialmente: religiosa, publicitária, artística, de estudos etc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ideias | Tem como base a gramática tradicional grega, pautada no idealismo inatista e na Gestalt (teoria que considera os fenômenos psicológicos comototalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, como configurações). Assim,a linguagem é umdom individual e transferível de modo hereditário. | A língua é vista como um código que se estrutura a partir da fonética, morfologia e sintática, e o processo de ler eescrever é mecânico e distante dos usos sociais da escrita. | A língua étomada como o elo que relaciona os homens e a sua vivência histórica e social. |
| Abordagem da gramática no processo de ensino | Normativaouprescritiva (descontextualizada). | Descritiva. | Análise linguística, tomando os aspectos linguísticos e sociais da construçãodos discursos. |
| Atividades recorrentes | O ensino da língua realiza-se pormeiodefrasese palavrasdescontextualizadas, como vemos nas cartilhas. Não trabalhacomleiturae produção textual centrados em ações e práticassociais. | Trabalho com a descrição gramatical de fragmentos textuais, retirado de “modelos” de bons textos escritos. Exercícios de treinamento com múltiplas alternativas e lacunas para serem preenchidas. | Produção e análise significativa, ou seja, pautada nos usos reais, a partir de enunciados concretos e levando em conta a dimensão discursiva organizada em gêneros do discurso. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alfabetização | Método sintético: primeiro se ensinam as letras (vogais e consoantes), sílabas (das simples para as complexas), palavras, frases e textos memorizáveis. | Inicialmente, primou-se pelo método analítico, que começavacom historietas que tinhama finalidade de alfabetizar as crianças com frases e palavras e, a partir daí, apresentavam-se as unidadesmenores (famílias silábicas e letras). Posteriormente, aderiu-se ao que denominaram métodos mistos ouecléticos. Aqui entram as ideias de Piaget e dos construtivistas. | Defende-se que a criançaseja alfabetizada a partir de atividades que façam apresentação e uso real da linguagem em situaçõesde comunicação. A partir do gênero dodiscurso é que, posteriormente, a criança conhecerá as unidades menores da língua. |
| Alfabetizado | Conhecer o código gráfico. | Conhecer o código gráfico. | Dominar a leitura e a escrita como prática sociocultural crítica, criativa e interventiva na sociedade em que o sujeito está inserido. Assim, o sujeito se reposicionaqualitativament e no mundo. |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como pode ser observado no quadro acima, as duas primeiras apresentam uma visão monológica e estática, isolada dos contextos de produção e recepção dos enunciados, resultando em um ensino da língua baseado na gramática normativa e em materiais de leitura e escrita desvinculados dos usos reais da língua. Interessa-nos a terceira concepção por seu caráter histórico e social que se articula, portanto, à consciência crítica – e é sobre ela que se pauta este documento.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é um fenômeno enunciativo e discursivo. É também dialógica, pois, para ele, todo discurso estabelece diálogo com outros discursos, com os que vieram antes e os que ainda virão: nas palavras do Círculo, todo enunciado é um elo numa corrente de enunciados que o antecedem e o sucedem; ou seja, todo enunciado se posiciona, no mundo, em relação a outros enunciados e deles demanda uma "resposta". Daí porque Bakhtin assume uma concepção de linguagem como, simultaneamente, responsável eresponsiva.

Nesta perspectiva, Bakhtin traz o conceito de polifonia[235] – assim, "não há palavra adâmica", ninguém é "dono" (individual) da sua palavra. Portanto, a natureza enunciativa, discursiva e a realidade interdependente, dialógica deve estar contemplada no ensino da Língua Portuguesa que se dedique à realidade concreta da linguagem. Aprender a ler e produzir enunciados orais e escritos implica aprender a fazer escolhas linguísticas, ciente de que tais escolhas estão carregadas de ideologias, possuem intencionalidades, pretendem causar um efeito, reforçar ou apresentar uma ideia etc.

A concepção de língua e de linguagem pautada na filosofia enunciativo-discursiva, de base materialista, pressupõe um ensino da língua em sua realidade concreta, experienciada em diferentes contextos sociais. Além disso, seu caráter não-monológico nos remete à necessidade de ações de combate aos preconceitos[236] quanto às diferentes variedades linguísticas[237]. Ao ensinar língua materna nas nossas escolas, precisamos deixar claro que não existe uma única variedade, ou uma que

[235] **Polifonia** no Círculo de Bakhtin, *grosso modo*, refere-se à alternância de vozes heterogêneas (ou seja, que assumem diferentes posicionamentos discursivos) que se articulam (por sobreposição, alternância etc.), formando uma unidade.

[236] O **preconceito** ao qual nos referimos aqui – e que é preciso combater – é aquele que corresponde à depreciação das variedades ou estigmas sofridos pelos falantes daquelas variedades mais identificadas às camadas desfavorecidas socialmente: pobres, população rural,idosos.

[237]**Variedade linguística** é a variação que pode haver no uso da língua em diferentes contextos e em decorrência de fatores como a diferença de idade, a posição social, o nível culturaletc.

seja correta, mas maneiras diferentes de usar a língua em coexistência, atendendo a diferentes situações enunciativas.

É preciso ensinar que a variação é um fato cientificamente comprovado e que não implica maior ou menor complexidade, como o atestam inúmeros estudos – de modo que, *de um lado*, é preciso (re)conhecer e respeitar as variações regionais, geracionais, étnicas, entre classes sociais; *de outro*, é preciso que a educação escolar permita a ampliação do repertório linguístico dos estudantes e, consequentemente,aapropriaçãodavariedadedemaiorprestígiosocial,paraque os sujeitos em escolarização possam se posicionar (e ser ouvidos) em todas as esferas da vida humana. Para tanto, é necessário (re)conhecer exemplos de muitas variedades da nossa língua, refletir sobre os contextos dos quais emergem e sobre seu valor cultural.

> A língua tem natureza social. Reconhecer isso implica um ensino fundamentado nos usos reais dela, ou seja, em situações comunicativas entre sujeitos: ler para finalidades como conhecer, entender, seguir instrução, divertir-se; escrever para reivindicar, transmitir ideias, polemizar, divulgando saberes, humanizando-se.
> Nessa perspectiva, as produções orais, escritas ou multissemióticas dos alunos precisam sempre ser destinadas a um interlocutor, real ou potencial, para que aprendam a usar a língua viva e dinâmica.

Nas palavras do autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que arealizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Eles – os enunciados – são matéria linguística, o objeto dos estudos da linguagem. Nesta perspectiva o estudo da língua e das unidades que a compõem só faz sentido se for realizado a partir de enunciados.

Embora cada enunciado seja individual e único, ele se insere emdeterminado *campo davida*e cada*campo deutilizaçãodalíngua*elabora tipos de enunciadosrelativamente estáveis, com características linguísticas comuns. A esses diferentes tipos de enunciados nascidos das necessidades comunicativas, Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Para o círculo de Bakhtin, o conceito de gêneros do discurso se diferencia do conceito de gêneros textuais – pautados na estrutura e tipologia do texto – pois, para Bakhtin, gênero discursivo[238] é altamente ideológico e vai se transformando em decorrência das necessidades discursivas preconizadas pelas mudançashistóricas e

[238] Esclarecemos ainda que, mesmo que em alguns momentos seja mencionado o termo gênero textual, em coerência do autor citado, a concepção adotada para orientar o ensino da língua está pautada no conceito de gênero do discurso.

culturais, visto que a língua é um elemento vivo e, portanto, em constante transformação.

O **texto** é a materialidade linguística de um gênero. Os gêneros discursivos são relativamente estáveis e infinitos (pois as situações sociais são inúmeras e os gêneros relacionados a cada uma delas vão sendo modificados e criados à medida que a vida social também se modifica) e vão desde o diálogo cotidiano em espaço privado às teses científicas. O grau de formalidade exigida e de complexidade de uso da língua varia principalmente de acordo com o campo deutilização.

Mikhail Bakhtin classifica os gêneros do discurso em **primários**: os gêneros mais simples, elaborados em condições de comunicação discursiva cotidiana, imediata (diálogos, cartas pessoais, recados etc.); e **secundários**: os gêneros complexos, que emergem de "condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (BAKHTIN, 2011, p. 263), como os romances, dramas, pesquisas científicas etc. Embora tenham as mesmas funçõesdo ponto de vista do uso da língua, se diferenciam pelo grau de complexidade de elaboração desta. No processo educativo, em geral, nos anos iniciais, começamos pela apropriação dos gêneros primários em direção a gêneros secundários – mas esse processo funciona numa lógica de "espiral", pois, mais adiante, nós retomamos gêneros já estudados, aprofundando a compreensãodeles.

Estudar os gêneros não pode se dar abstraindo-se o estudo da esfera social de produção e circulação desses gêneros, e, portanto, requer uma compreensão mais ampliada do próprio processo social, dos interesses envolvidos e em disputa, do lugar social ocupado pelos enunciadores e enunciatários. Mesmo as crianças em processo inicial de alfabetização conseguem compreender as diferenças deobjetivoe de esfera de circulação inerentes, por exemplo, a uma receita, uma cantiga de roda ou um bilheteescolar.

Considerando-se aspectos como a heterogeneidade dos gêneros discursivos e as diferenças de complexidade na elaboração da linguagem nos mesmos, concluímos que o ensino de cada gênero não pode ser realizado da mesmamaneira. Cada um deles tem suas próprias características que se concretizam em trêselementos:

**conteúdo temático –** é diferente do assunto, pois é o enunciado inteiro, o conteúdo sócio-ideológico que pode ser registrado por meio de um gênero específico e indissociável da situação deprodução;

**estilo –** são escolhas do locutor com relação ao vocabulário, formas gramaticais, organização sintática, entre outros, que constituem também os traços de autoria, que podem diferenciar os textos escritos por este dos escritos por outro autor;e

**construção composicional –** refere-se à estrutura formal do gênero, ou seu formato, lembrando que a estrutura não é rígida, mas dinâmica, dentro dos limites estáveis dogênero.

Entendemos que o ensino dos gêneros discursivos pressupõe o conhecimento de sua historicidade e transformações ocorridas. Embora não seja possível estudar a *extensa heterogeneidade* deles, é papel da escola garantir um trabalho significativo com gêneros primários e secundários que permita a interação nos diferentes campos de utilização da língua, e, portanto, nas diferentes esferas sociais.

A escola precisa garantir que o aluno circule nas múltiplasesferas discursivas, entre as quais está a literatura. Apropriação dos usos não cotidianos e, portanto, das formas mais elaboradas da linguagem é também tarefa do ensino da língua na escola. Sobre essa questão, Dalvi (2013, p. 77-78), por exemplo, afirma: “o texto literário não deve ser considerado uma área apendicular ou como uma área perifericamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa”. Isso porque “o texto literário sempre desempenhou, ao longo de toda a história do ocidente, um papel preeminente na formação dosjovens”.

Já Candido (2011, p. 186) vai enfatizar a Literatura como uma necessidade do processo de humanização: “A literatura corresponde a uma necessidade que deveser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Neste sentido, Vagula (2016, p. 41) acrescenta que “negar à escola a função de ensinar a leitura do texto literário é negá-la em sua essência, ou seja, como instituição de

Gostaríamos de destacar que, conforme Saviani (2013, p. 20), referentemente ao papel da apropriação da leitura e da escrita para o acesso ao saber elaborado pela humanidade: “A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático”.

formação ampla dos sujeitos e de sistematização de processos de ensino para acesso e apropriação de saberes". O trabalho com a literatura permite também a leitura de outros recursos semióticos, complexificando e qualificando o processo de formação doaluno.

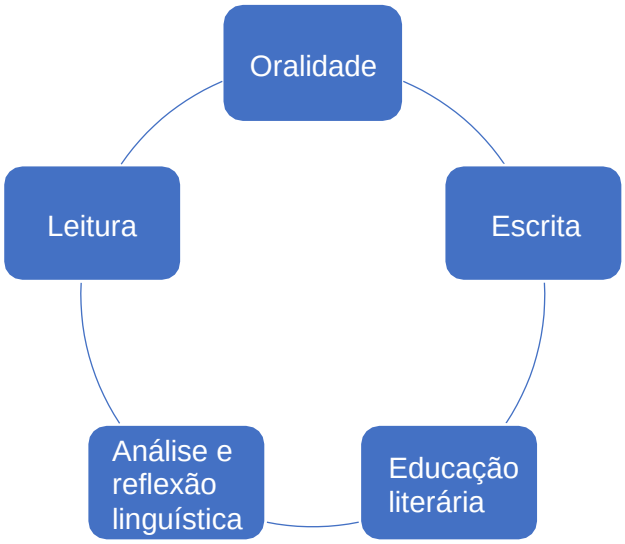
Assim, por entendermos que é objetivo do ensino levar os alunos a se apropriarem da cultura humana em suas máximas realizações, incluímos neste documento, como um dos eixos do ensino da língua (ao lado da oralidade, da leitura, da escrita e da análise e reflexão linguística), a educação literária.

Considerando isso, para garantir o acesso dos alunos à literatura e aos conhecimentos e experiências enunciativas que eles podem proporcionar, a biblioteca escolar é fundamental.

A biblioteca escolar ou, na inexistência desta, a sala de leitura é essencial para mediar a relação entre a comunidade escolar e os diferentes gêneros, suportes e materiais de leitura e acesso à informação, não apenas aos literários. Para a efetiva utilização desses materiais na formação dos alunos, evidencia-se a necessidade de materiais comoum acervo adequado em relação à qualidade estética e literária do material de leitura; organização e catalogação do mesmo a partir de padrões de catalogação que formem o usuário da biblioteca escolar[239]; constituição da mobília; disponibilidade de equipamentos que permitam o acesso aos itens catalogados e aos materiais de leitura nas diferentes mídias; mas também de *profissionais com formação* para mediar o acesso ao acervo, dinamizando as práticas culturais próprias à biblioteca como leitura, contação, consulta e empréstimo de materiais, procedimentos de pesquisa e uso de fontes diversasetc.Destacamos a relevância de o aluno ter acesso irrestrito ao acervo, permanecer com o material de leitura pelo tempo que necessitar, aprender procedimentos de pesquisa em diferentes suportes e fontes, entre outros.

Visando a uma sistematização didática e almejando um ensino de qualidade que envolva conhecimentos essenciais elaborados pelos homens,organizamos, como já mencionado, a proposta curricular em cinco eixos, que serão discutidos a seguir, sendoeles:

[239] Ver orientações no Manual de Normas e Procedimentos da Sala de Leitura / SEDUC.




**5.6.2. Eixo De Oralidade**

A oralidade é uma prática social por meio da língua falada que representou um grande ganho para a humanidade, permitindo o acesso a um nível superior de consciência, ampliando a compreensão do mundo e conquistando novas possibilidades de interaçãohumana.

Tanto do ponto de vista da história da humanidade, quanto do desenvolvimento da criança, a oralidade é preliminar à escrita. Ambas são elaborações da humanidade, portanto não são desenvolvidas espontaneamente pela criança, mas precisam ser ensinadas. A apropriação não se dá de uma só vez, mas o conhecimento sobre elas vai sendo aprimorado ao longo de todavida.

Por mais que a criança entre em contato com a oralidade e inicie a apropriação da mesma nos contextos cotidianos (diálogos, ligações telefônicas, recados, trovas populares, cantigas de roda, áudios gravados em aplicativos etc.), e possa ou não participar de situações de comunicação com gêneros orais complexos (palestra,cultoreligioso,discussãopolítica,entreoutros),épapeldaescola,desdeos primeiros anos de escolaridade, ampliar o conhecimento da linguagem oral, o que continuará sendo aprofundado nas etapas posteriores do ensino. Há uma gama de gêneros orais complexos presentes em conjunturas sociais mais amplas e que precisam ser aprendidos pelos alunos (como a aula, contação de histórias, entrevista, discussão em grupos, declamação de poemas, jogral, discurso de autoridade, reflexão

temática em datas comemorativas, relato de experiências, palestra, jornal falado, apresentação de seminário etc.). Lembrando que, para apropriar-se do gênero, *não basta entrar em contato com ele*, mas participar de situações de ensino sistematicamente planejadas, elaboradas e executadas para que a aprendizagem possa realmenteacontecer.

O processo de ensino do discurso oral precisa considerar que, embora a oralidade e a escrita sejam inter-relacionadas, há especificidades em cada uma delas que precisam ser apreendidas pelos alunos. Embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, apresentam diferenças significativas e características próprias quanto ao nível organizacional, estrutural e deconteúdo.

É importante considerar que as pesquisas científicas em linguística rechaçam o senso comum que diz que a linguagem oral é mais “simples” que a escrita: o que acontece é que cada sistema (oral e escrito) tem seus próprios recursos e suas próprias regras de funcionamento, que, evidentemente, às vezes se aproximam e às vezes se distanciam – e, historicamente, houve mais investimento científico na produção de metodologias para descrição e estudo da escrita do que da fala.

Se a oralidade, em alguns contextos, pode prescindir de elementos exigíveis na escrita, por outro lado, ela conta com outros recursos (como as interrupções, as ênfases, os subentendidos, a modulação de voz, os gestos e expressões faciais, o movimento do corpo, o tipo de relação estabelecida entre os interlocutores...) e com a própria situação de enunciação, que é decisiva no processo de produção de sentidos.

Tudo isso evidencia que, no processo de educação escolar, precisamos **sim** refletir sistematicamente sobre a oralidade tanto quanto fazemos em relação à escrita, inclusive porque a oralidade está muito além da simples conversa cotidiana – sendo constituída de esferas sociais, práticas e gêneros discursivos de importância decisiva na transformação da realidade (pensamos em um discurso político no parlamento, no debate entre cientistas em um congresso de especialistas etc.). É fundamental, também, não recair no erro que procura avaliar a oralidade com baseem seu grau de proximidade ou distanciamento da escrita: isso é ignorar completamente os avanços da pesquisa científica em linguagem.

O importante é ter claro que fala e escrita apresentam realizações linguísticas distintas, que em determinados momentos podem se aproximar mais ou menos. Bakhtin explica que os gêneros do discurso no decorrer de sua existência linguística

podem perder o vínculo imediato com a realidade concreta de produção e podem incorporar características de outros textos. Assim, existem textos escritos mais próximos da fala conversacional (como bilhetes, cartas familiares, mensagens por aplicativos de celular, textos de humor), ao passo que existem textos orais que mais se aproximam da escrita formal (como conferências, entrevistas profissionais para altos cargos, arengas jurídicas e outros).

Nem todas as características são, portanto, exclusivas de uma ou de outra modalidade (oralidade e escrita, ou ainda modalidades híbridas, que mesclam oralidade e escrita). É importante que o trabalho docente não se pauteem uma visão preconceituosa da fala, como sendo rudimentar, pouco organizada e sem planejamento. É necessário destacar a relevância do conhecimento científico das relações entre fala e escrita para que não se assuma a crença de que apenas a língua escrita seja o modelo correto e a língua falada uma deturpação ou decomposição dessemodelo.

### 5.6.3. Orientações procedimentais

A função principal da fala é a interação social. Isso implica dizer que o domínio da linguagem oral é impulsionado pela necessidade de comunicação. Por isso, é importante que o trabalho com a oralidade na escola seja sistematizado em torno de situações que requeiram a comunicação em diferentes esferassociais.

Ressaltamos aqui que, no processo inicial de alfabetização, a oralidade e a oralização tem papel fundamental para a apropriação de conhecimentos e capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme apontamos sobretudo no eixo de leitura. Indicamos, assim, um destaque para o trabalho, nos dois primeiros anos, com textos memorizados (textos poéticos), atividades de discriminação auditiva, desenvolvimento da consciência fonológica e que estabeçam relação entre a fala e a escrita, contribuindo para que o aluno compreenda o que se escreve e como se escreve.

Cabe à escola, também, apresentar, estudar e valorizar o uso das distintas variedades linguísticas (de natureza regional, geracional, social), sem que se tenha uma visão preconceituosa das que mais se diferenciam da variedade padrão. É preciso acolher os registros e variedades linguísticas dos alunos sem preconceito, e,

também, ensinar a variedade padrão para possibilitar o acesso dos alunos às distintas formas de se comunicar por meio da fala nas diversas esferas sociais.

A linguagem oral também se apresenta em gêneros tão importantes quantoos da escrita. Segundo Marcuschi (2008), o ensino da oralidade deve sertrabalhadode maneira que faça os alunos refletirem sobre os usos da língua nas diferentes dimensões sociais. Os conteúdos que compõem esse eixo são: textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relação entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais; ocasiões de comunicação informais e formais, garantindo aos alunos uma progressão para os gêneros formais.

Embora, quando abordemos a oralidade, nos remetamos ao ensino da Língua Portuguesa, gostaríamos de ressaltar que, no Brasil, existem grupos que se utilizam de outras línguas, principalmente as indígena[240], mas também algumas estrangeiras faladas por pessoas provenientes de outros países, que se organizam em pequenas comunidades ou mesmo em bairros ou distritos[241].

Há, ainda, as línguas resultantes da fusão da língua portuguesa com inúmeras línguas de origem africana, que são usadas em comunidades quilombolas. E há povos (como os pomeranos) que mantêm viva uma língua de origem europeia que já desapareceu na Europa.

Neste sentido, cabe à escolaproporcionar aos alunos o conhecimento de que o uso de outras línguas faladas (que não o português) em nosso país é uma realidade marcante e que essas línguas e seus falantes precisam serrespeitados.

Embora as crianças não precisem dominar cada uma delas, é importante que tenham contato com outras línguas também faladas no Brasil por meio de recursos como vídeos, textos escritos ou contato pessoal direto. O que pode ser feito convidando uma pessoa que a domine para um momento de diálogo na escola, ou assistindo a vídeos em que o uso de outra língua se faça presente.

---

[240] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os resultados do Censo 2010 indicam 274 línguas indígenas, além da Kaapor, uma língua de sinais indígenas. Fonte: https://indigenas.ibge.gov.br/. Acesso em:13 ago. 2020.

[241] A quantidade de línguas estrangeiras faladas no Brasil, de acordo com pesquisa anterior ao Censo de 2010, estava reduzida ao número de 180 línguas, sendo que 24 delas são faladas por mais de mil pessoas e as demais são faladas por uma quantidade menor de pessoas. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_do_Brasil. Acesso em: 11 ago. 2020.

Considerar que, em certas salas de aula, será necessário realizar um trabalho de ensino de português como segunda língua (para surdos) ou como língua adicional, por exemplo, para alunosestrangeiros[242].

Uma outra questão a ser discutida, na educação escolar, é consoante à compreensão do processo histórico relacionado à imposição, inclusive por meio de violência, da língua portuguesa (como língua do colonizador) como língua de “unidade nacional”.

Sendo assim, o trabalho com oralidade implica considerar que ela não existe como um aspecto geral e vago, mas como práticas que se concretizam em inúmeros gêneros orais, os quais podem ser mais ou menos formais, exigindo a variedade culta da língua ou não, dependendo do contexto de enunciação. No trabalho com a oralidade, o professor deverá apresentar e explicar vocabulário até então desconhecido pelos estudantes e também organizar circunstâncias em que eles necessitem utilizar o que aprenderam em situação de interação por meio da linguagemoral.

O domínio da oralidade para elaboração de gêneros discursivos não apenas da vida cotidiana como também dos outros campos é fundamental para que o sujeito possa agir e intervir na realidade social, cultural e política. A fala também é um elemento de poder. Saber elaborar um discurso oral, argumentar, encadear ideias, por exemplo, é essencial para ser ouvido, divulgar ideias, comunicar eventos sociais, influenciar pessoas, e, possivelmente, promovermudanças.

A comunicação por meio da oralidade também tem um papel relevante para o contato e conhecimento da dimensão estética da língua. Historicamente, os textos literários eram transmitidos de geração em geração pelas narrativas orais, ocorridas nos contextos familiares ou reuniões sociais. Parte da produção literária tem a oralidade como meio de produção e circulação, comocantigas, parlendas, provérbios, contos populares, mitos, repentes, entreoutros.

Independentemente de qual seja o campo/esfera de atuação, convém que o trabalho com os gêneros orais envolva:

Quadro: Para o trabalho com oralidade

[242] Para mais informações a respeito, ver Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação: “Chegada de crianças estrangeiras na escola de educação infantil e ensino fundamental”.

| **Compreensão de textos orais** | **Produção de textos orais** |
|---|---|
| **Escuta ativa e produção de textos** orais, em diferentes contextos e com diversas finalidades, refletindo sobre o conteúdo, construção composicional e estilo, observando estratégias discursivas e recursos linguísticos e multissemióticos. | |
| Considerar e refletir sobre as **condições de produção e de circulação** dos textos e as situações sociais que os engendram, os recursos estilísticos e linguísticos que podem ser determinados por esses contextos.<br>Refletir sobre as **tradições orais e seus gêneros**, as práticas sociais em que surgem e sentidos que geram. | |
| Efeitos de sentido provocados por recursos:<br>**Linguísticos** – marcadores conversacionais para dar coesão e coerência entre osturnos (bem, então, mas, entende?, percebe?); atos de fala (elogiar, agradecer, concordar ou discordar); repetições e paráfrases; correções, hesitações etc.;<br>**Paralinguísticos** – voz aguda, rouca, sussurrada; fala mais rápida ou mais lenta; pausas, riso/choro, suspiroetc.;<br>**Cinestésicos** – atitudes e posturas corporais, gestos, trocas de olhares, mímicasfaciais;<br>**Multissemióticos** – a combinação de recursos orais com outros recursos visuais ou musicais (como acontece, por exemplo, em uma contação de história, ou como acontece no jornal televisionado ao vivo, quando a fala dos jornalistas é acompanhada de imagens, estatísticasetc.). | |
| Considerar os **aspectos ideológicos** que interferem na elaboração e interpretação dos discursos.<br>Identificar que quem produz um discurso o faz a partir de um posicionamento sobre o mundo, e faz escolhas de uso das formas de composição da língua, que compõem um estilo próprio daquele autor.<br>Refletir sobre a fala como **instrumento de controle** e dominação e sobre a necessidade dedominar também a variedade culta da língua. | |

Fonte: BRASIL, 2017, p. 79, adaptado pelas autoras

Como exemplos de atividades para trabalhar com a leitura e compreensão dos gêneros discursivos orais, destacamos a escuta orientada (com o apoio de roteiros), a participação em diferentes situações de escuta (como palestra, aula, apresentação de seminário, debate, com a possibilidade de comparação entre desempenhos considerados mais e menos satisfatórios), a discussão sobre comportamentos éticos e de respeito na participação (respeito ao momento de ouvir e de se colocar, respeitar diferentes pontos de vista e ideias,mesmo que discorde etc.).

A escola deve se constituir como ambiente favorável para desenvolver as capacidades de expressão oral dos alunos, promovendo situações em que seja necessário recorrer a diferentes gêneros orais, ensinando o uso da língua nas diferentes situações comunicativas com exigência de diferentes graus de formalidade. Assim, tendo a oralidade como objeto de ensino, as ações pedagógicas e didáticas devem ser planejadas com atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. É fundamental que os alunos avancem da forma coloquial (que, em tese, já dominam) para estruturas mais formais, conhecendo seus funcionamentos e fazendo uso consciente e intencional desses mecanismos, recursos e potencialidades.

Cabe ressaltar, entretanto, que diante da diversidade que temos dentro da sala de aula é primordial considerarmos as características do destinatário buscando estratégias que atendam às necessidades de cada um, como, por exemplo, como trabalhar o eixo oralidade com um aluno que não verbaliza? Nesse caso, poderíamos utilizar a Comunicação Alternativa ou suplementar (CAA). Assim, torna-se fundamental que os professores da sala regular e o professor da sala de recursos estejam em sintonia.

### 5.6.4 Eixo De Leitura

A leitura é uma prática social de linguagem fundamental para a formação humana. Ela acontece em um processo responsivo de produção de sentidos, requerendo necessariamente uma reflexão e um posicionamento acerca do conteúdo que se está lendo – o que está longe de conceber que qualquer coisa é aceitável ou que todo sentido produzido está correto... nada disso! A leitura, como deve ter ficado evidente já neste primeiro parágrafo, nunca se restringe à mera decodificação. Portanto, quem apenas converte letras em sons e sons em letras *ainda* nãolê.

Uma citação muito bonita que evidencia isso está no seguinte trecho, escrito pelo educador Paulo Freire, ao comentar criticamente o ensino de leitura reduzido à mera decodificação, nas antigas cartilhas – que, não sendo um dos autores de referência da perspectiva epistemológica que embasa nosso currículo, é, contudo, uma referência mundial e, portanto, um clássico no campo da educação: “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa

no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1999, p. 254-255).

Para tanto, é necessário que o sujeito possua conhecimentos linguísticos, sociais, políticos e históricos que possibilitem uma compreensão situada dos textos: que nem prescinde da esfera estritamente linguística e tampouco se reduz a ela. Garantir a transmissão desses conhecimentos é papel da escola e, particularmente, do ensino de língua materna.

Na sala de aula, nos deparamos com crianças que não vivenciam em seu cotidiano extraescolar situações de uso da escrita e acumulam quase exclusivamente experiências escolares na vivência desta atividade. Assim, se fora da escola a leitura (e particularmente a leitura de textos mais elaborados) não é de forma geral obrigatória, *então* é uma responsabilidade da instituição escolar o ensinar a ler (e escrever), processo que se materializa em sala de aula através do trabalho sistemático do professor, possibilitando ao aluno a apropriação e objetivação de conhecimentos cada vez mais complexos sobre a linguagem humana. O docente deve ter claro que o processo de ensinar o aluno a ler significa dar a ele acesso ao conhecimento acumulado pelahumanidade.

Para o Círculo de Bakhtin, é na e pela linguagem que o ser humano se constitui como ser social, interagindo com o outro e também se formando como sujeito de seu discurso. O sujeito se institui como tal ouvindo e lendo as palavras e os discursos do outro. Portanto, todo discurso dialoga com outros discursos e toda palavra é resposta e eco de outras palavras (FIORIN, 2014). Isso está em consonância com Leontiev (1978), ao afirmar que a produção da vida humana não é um ato isolado, ao contrário – tem como fio condutor as relações sociais, de modo que os seres humanos estão em interdependência mesmo quando não têm consciência disso; isso porque as relações de produção produzem não apenas "coisas", mas os próprios sereshumanos.

É importante que o aluno compreenda o vocabulário empregado no texto, a relação que existe entre o título e o conteúdo, o modo como são retomadas informações de um parágrafo em outro, os elementos linguísticos que o autor usa para contestar o que foi dito. No que diz respeito a um texto multimodal, deve-se atentar às diversas linguagens empregadas no texto (imagens, cores, figuras, movimentos, sons etc.). Não podemos, porém, prescindir do entendimento de que todo signo é ideológico, e que nunca um recurso linguístico ou semiótico é escolhido fora da

realidade das relações humanas em que foi produzido e em que é usado e transformado.

Entendemos que a leitura é trabalho intencional e processual de produção de sentidos por um leitor ativo que intervém no texto e que é modificado por ele, ao assumir uma posição responsiva. Este processo é, ao mesmo tempo, individual e social.

Deve-se ter claro que a escola é o espaço próprio para formar leitores que sejam capazes de estabelecer relações entre sons e letras e entre sinais diacríticos[243] e suplementares usados na escrita; capazes de reconhecer esferas de atividade e gêneros do discurso correspondentes; capazes, ainda, de compreender, interagir, inferir, produzir sentidos, posicionando-se crítica e criativamente em relação ao lido – isso porque, sem a possibilidade de se posicionar, o leitor não assume a potencialidade e a responsabilidade de transformar a realidade a partir de sua compreensão. Assim, os professores devem ter claro que a leitura é uma atividade discursiva, que se realiza na interação verbal, através de textos orais, escritos ou multissemióticos.

### 5.6.5. Orientações procedimentais

As atividades de leitura não devem estar separadas das demais esferas da linguagem que abarcam o ensino da língua portuguesa, como a oralidade, a produção de texto, a análise e reflexão linguística, ou a educação literária, pois o conhecimento delas favorece o desenvolvimento de capacidades de leitura. Houve um tempo, na história humana, em que, por exemplo, havia uma nítida separação entre a capacidade de ler e a de escrever – mas isso, hoje, em nossas realidades, não se sustenta mais. Ao formar o leitor, estamos formando também um sujeito produtor de textos, capaz de tomar o dito de outros para formular seu próprio dizer.

No que se refere à metodologia do trabalho com a leitura, é importante considerar que os objetivos para a prática de leitura devem sempre ser previamente planejados, assim como os momentos de leitura em sala de aula. Isso não somente referente à leitura do texto literário, mas à leitura dos textos dos diferentes gêneros

[243]Sinais diacríticos são sinais gráficos que se acrescentam a uma letra para conferir-lhe novo valor fonético e/ou fonológico, ou para marcar outra característica linguística. Exemplos: os acentos **agudo**, **circunflexo**, **grave**, o **trema**, o **til**, o **apóstrofo**, a **cedilha** e o **hífen.**

que serão trabalhados em sala de aula, inclusive em outros campos do conhecimento como, por exemplo, história, geografia,etc.

Destacamos, assim, a necessidade de umarotina diária de leitura e proposituras que contemplem as diferentes funções sociais do ler, tais como:

Ler para obter informaçãoprecisa;

Ler para seguirinstruções;

Ler para obter informação de carátergeral;

Ler para aprender;

Ler para um escritopróprio;

Ler porprazer;

Ler para apreciar umtexto;

Ler para conhecer diferentes culturas e para compartilhar com os outros;

Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala deaula;

Ler para praticar a leitura em voz alta ouproferição;

Ler para verificar o que secompreendeu;

Ler para se posicionar em relação a algum aspecto darealidade;

Ler para relembrar;

Ler para estudar;

Ler para seguir instruções/procedimentos para realizar algo; entre outras.

Para tanto, em seu planejamento, o professor deve ter como centro do trabalho a leitura de diferentes gêneros discursivos aliados a situações reais de uso da leitura (por isso a importância de que o planejamento de ensino tome a realidade social como eixo estruturador), levando o aluno a, além de decodificar, identificar a esfera de atividade humana em que o texto foi produzido, o gênero do discurso, a situação discursiva de produção do texto (não somente seu gênero) e a situá-lo na vida e na história (pois essa é uma condição necessária para a leitura crítica e aprofundada do texto). A leitura implica, ainda, o exercício da dimensão axiológica[244], possibilitando realizar um julgamento e um posicionamento diante do texto.

[244] Sobre a dimensão axiológica da linguagem, é importante considerar que O Círculo de Bakhtin visou à produção de uma filosofia materialista da linguagem, compreendendo como os discursos, materializados nos enunciados (sejam eles das esferas da vida cotidiana, sejam eles das esferas formalizadas e sistematizadas), organizados por meio de signos, refletem e refratam a realidade ideológica. A partir dessa relação, os autores desenvolvem o conceito de valoração. Estabelecida a relação entre ideologia e signo linguístico/linguagem, observamos a postulação da dimensão axiológica/valorativa dos discursos, não havendo, pois, neutralidade. Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa (ainda quando esta não seja intencional) e expressam um posicionamento social. Nesse sentido, ler é também aprender a desvelar a dimensão axiológica dostextos.

É imprescindível que o professor, em seu papel de mediador da leitura, tenha como finalidade não apenas a leitura para interpretar ou resolver atividades, mas como uma forma de interagir, produzindo sentidos e intervindo na realidade onde está inserido; assim, pode-se ler criticamente uma notícia de jornal (escrito ou falado), um projeto de leietc.

Embora utilizemos os termos leitura, compreensão e interpretação, para garantir que não estamos nos referindo apenas ao processo de decodificação, entendemos que o conceito de leitura pressupõe uma compreensão e uma interpretação do texto, aqui assumida como um posicionamento fundamentado diantedele.

Ou seja: não deixamos de ensinar de maneira *sistemática e intencional* as relações entre sons e letras e entre letras e sons, bem como todos os demais conhecimentos básicos necessários à leitura (tais como: a direção convencional da escrita, que é da esquerda para a direita e de cima para baixo; o espaçamento entre palavras; os sinais diacríticos; os recursos visuais de sublinha, separação de sílabas, paragrafação; a atribuição de títulos e a subdivisão interna dos textos etc.). Porém, fazemos isso a partir de enunciados concretos (ter algo a dizer a alguém, por algum motivo, em alguma situação) e em função da produção de sentidos. Toda leitura é também o pontapé inicial da produção de novos textos, haja vista que o sujeito irá tomar posição face ao lido.

### 5.6.6. Conhecimentos iniciais para o domínio da leitura

Pensando no que é próprio ao processo de aquisição do sistema de escrita, é necessário que o professor, ao planejar o trabalho com a leitura, assuma que ela precisa ser explorada sistematicamente em suas várias possibilidades. Dessa forma, é necessário que ele considere a decodificação como um conjunto de saberes e capacidades necessários para que a leitura se efetive; contudo, para além disso, o aluno deve ser preparado para ir além da decifração.

Gostaríamos de lembrar que o processo de apropriação do sistema de escrita envolve conhecimentos inter-relacionados sobre ler e escrever. Portanto, as discussões apresentadas neste documento referentes à apropriação da escrita, remetem-se, em sua maioria, a conhecimentos fundamentais também à apropriação

da leitura. Contudo, enquanto a escrita assenta-se sobre a relação fonema-grafema, na leitura é entre grafema-fonema.

Do ponto de vista linguístico, compreender o sistema de escrita alfabética, de modo a ser capaz de ler,

> [...]requer um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que também fazem parte da linguagem oral. Outras capacidades como o conhecimento enciclopédico ou a capacidade de fazer inferências contribuem, igualmente para a capacidade de compreensão" (GODOY [245], 2005, p. 18, apud DANGIÓ e MARTINS, 2018, p. 153)

A leitura e/ou escuta dos textos deve estar direcionada tanto à reflexão sobre a língua – percepção auditiva e relações entre a pauta sonora e seu registro, por exemplo – quanto à construção de sentidos para essestextos.

Conhecimentos como a discriminação dos sons da fala (da palavra falada) e, portanto, das unidades sonoras na linguagem, as formas das letras precisam ser ensinadas como convenções elaboradas historicamente pela humanidade.

Destacamos aqui, por exemplo, atividades como:

- Ler, compreender e analisar textos como o do livro "Chapeuzinho Amarelo", de Chico Buarque, "História em três atos", de Bartolomeu Campos de Queirós, "Cabe na mala", de Ana Maria Machado, que exploram a mudança de sentido diante da troca de letra ou alteração da ordem das sílabas, ou "O guarda-chuva do guarda" ..., que explora palavra dentro depalavra.
- Jogos a exemplo dos que compõem as caixas dos programas PNAIC e TRILHAS, que exploram aspectos sonoros e de sintaxe da palavra, como o Jogo de troca de letrainicial.




Fonte: Jogo de troca de letra inicial, da caixa de jogos do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Ceale.

- Jogos ou cartazes com janelas vazadas, propostos porElkonin.
- Comparação quanto ao tamanhoentre palavras e frases com diferentes extensões.
- Com aliterações, como jogos com trava-línguas, nos quais as crianças são desafiadas a oralizar esses textos várias vezes aumentando a velocidade a cada vez que fizer aoralização.
- Ler/ouvir, desfrutar e interpretar textos versificados, como os poemas "As Meninas", de Cecília Meireles, ou "A Casa de Caco", de Elias José, e perceber as rimas, estabelecer relação de rima com o próprio nome ou com o nome dos colegas.

[245] GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. 188p.

Na perspectiva teórica deste currículo, a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada, entre outros elementos, à memória sequencial e à consciência fonológica[246]. O trabalho com consciência fonológica no final da educação infantil e início do ensino fundamental está direcionado para a consciência da palavra, da frase, das sílabas e dosfonemas.

Destaca-se que, para além da consciência silábica, é preciso trabalhar com a sintaxe da sílaba, compreendendo que mudar a ordem das letras ou sílabas altera o sentido da palavra, assim como ocorre diante do acréscimo ou supressão de letras e sílabas.

A consciência fonêmica proposta aqui não não se limita ao trato mecânico das relações entre os sons e cada grafema[247]. Assim, pretende levar o aluno a perceber que a sílaba é composta por unidades sonoras menores. Embora inicialmente isso se dê oralmente, a aprendizagem dos grafemasedarelaçãoentreesteseos

fonemas, vai contribuindo para a compreensão sobre como as palavras são formadas e. portanto, como se escreve. Neste processo, ao analisar palavras oralmente e sua escrita, vale destacar os sons e letras iniciais, mas gradativamente também os mediais efinais.

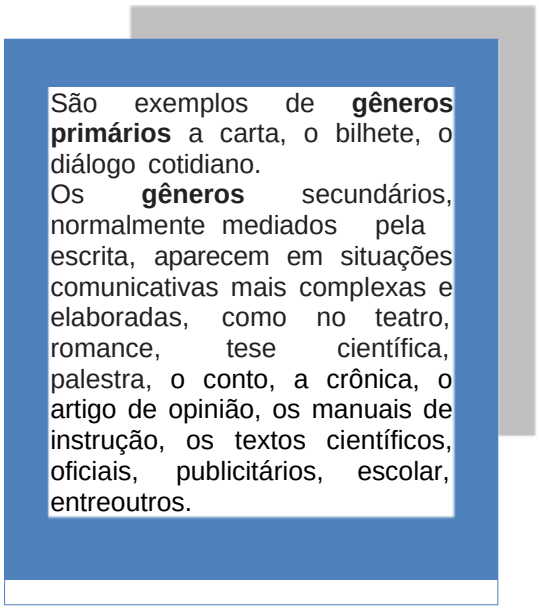
No processo inicial de alfabetização, é importante que o professor proponha a leitura de textos de imagem, de textos memorizados, textos que brinquem com o som das palavras: obras literárias, músicas, poemas, contos de repetição, de acumulação. Dangió e Martins (2018) sugerem, como um dos procedimentos que auxiliam a refletir sobre o sistema de escrita, destacar palavras diferentes que compartilham a mesma letra ou sílaba em posições diferentes, como saBOnete, BOneca,quiaBO.

A leitura em voz alta feita pelo professor ou por outro que já consiga fazê-lo é de grande relevância em qualquer momento ou ano de ensino e é indispensávelpara o processo de alfabetização. O professor pode (e deve) oferecer-se como leitor em todos os momentos em que houver a necessidade ou o desejo de ter acesso a textos que, sozinhos, os alunos ainda não conseguiriam ou teriam muita dificuldade de ler.

---

[246] Referente à sugestão sobre os jogos do material do PNAIC e TRILHAS, queremos ressaltar que, embora não coadunemos com a totalidade das orientações e fundamentação teórica desses programas e, mesmo que os jogos não envolvam a interação com os diferentes gêneros discursivos, sendo este um recurso pedagógico disponível aos professores nas escolas, e abordando conteúdos e reflexões pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita, apresentamos aqui como um dos recursos possíveis para auxiliar o ensino e a aprendizagem.
[247]Tampouco significa que está sendo proposto que se adote o método fônico; não é isso que apresenta essa proposta curricular.

Como modelo de leitor, além de comunicar o que está escrito, o professor pode comentar a história com os alunos, compartilhando suas impressões, relendo trechos que considerou especialmente belos ou engraçados, voltar a determinado trecho para esclarecer dúvidas sobre o que se lê adiante. Estas são ações realizadas por qualquer leitor (sem que se dê conta de que são estratégias para compreender melhor o texto); no entanto, ao realizá-las na presença dos alunos, é relevante que todas essas ações sejam percebidas, se tornem conscientes. Por exemplo, ao propor aos alunos a releitura de um trecho para esclarecer uma dúvida, é importante que o professor diga que fará isso e por que o fará, pois os alunos necessitam que se diferencie o que é ler e o que é comentar o que foilido.




Quando o professor, nessa situação, lê determinado texto aos alunos, ele garante que as crianças tenham acesso ao conteúdo e à forma como foi construído, além de propiciar uma experiência de construção compartilhada de significado pelo grupo de alunos, formando assim uma bagagem comum de vivências suscitadas pelaleitura.

É importante também que os alunos tenham em mãos alguns dos textos lidos por outros, e possam seguir a leitura com o dedo, percebendo

os diferentes signosusados para compor o texto, estabelecendo um contato direto com o texto lido. Ouvir e/ou acompanhar o texto lido por outro auxilia a criança que está sendo alfabetizada a perceber a direção da escrita na folha (da esquerda para a direita e de cima para baixo), entra em contato com a estrutura do texto, a linguagem que se escreve, o vocabulário próprio do gênero e o estilo do autor.

### 5.6.7. Ampliando e aprofundando a leitura

Devemos ter claro que,mesmo que se usem como ponto de partida para o trabalho emsalade aula os gêneros produzidos/utilizados mais cotidianamente (gêneros primários), é função da escola apresentar e trabalhar também com os

gêneros mais elaborados (gêneros secundários) com os quais o aluno possivelmente não terá contato em sua vida cotidiana.

Meyer (2016, p. 38), em seus estudos, menciona que

[...] o que deve marcar a presença dos gêneros na escola é o trabalho direcionado e intencional que promova a apropriação de diversos gêneros, em especial daqueles com que o aluno não tem contato fora do espaço escolar, ou seja, dos gêneros secundários, daqueles que se inserem na esfera do não-cotidiano (artes, ciência, filosofia). Tal apropriação deve ser tornada possível não pelo mero contato com textos variados, mas pela tomada de consciência do gênero em suas manifestações concretas (enunciações) em sua unidade entre forma, tema e situação de enunciação, marcada pelas relações sociais nas quais a enunciação é produzida e pela presença do outro e do discurso do outro noenunciado.

São exemplos de **gêneros primários** a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano.
Os **gêneros** secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, escolar, entre outros.

O trabalho com textos de níveis de complexidade cada vez maior, de acordo com a BNCC, aumenta a demanda cognitiva do aluno com o passar dos anos escolares, induzindo o desenvolvimento de capacidades cada vez mais sofisticadas de leitura. Por outro lado, a leitura do mesmo texto ou otrabalho com os mesmos gêneros discursivos pode ser feita em diferentes anos do ensino, sendo que, conforme avançam as etapas, o aprofundamento do trabalho com o texto será maior. Quanto ao trabalho com os diferentes procedimentos de leitura, concordamos, assim como aponta a BNCC,quesejam selecionados deacordocom osobjetivospropostos, as características dos gêneros, o suporte e os interlocutores. Assim, o aluno precisa compreender desde o início da alfabetização que não se leem todos os textos do mesmo modo, já que eles têm diferentes funções sociais, ou seja, que não se lê uma história infantil da mesma forma como se lê uma receita, um convite ou uma parlenda; que ora se lê silenciosamente, ora em voz alta, ora de modo muito atento, ora mais superficialmente, ora atentando mais e ora atentando menos aos detalhes, de modo que se atenda ao objetivo de leitura pretendido. As crianças precisam ser ensinadas,

por exemplo, que alguém que passa as páginas de um jornal para se informar não lê com a mesma concentração e atenção de alguém que revisa um texto a ser publicado.

Gontijo e Schwartz (2009, p. 12) escrevem que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos:

É fundamental que a relação das crianças com a linguagem seja mediada por nós, professores. Desse modo, cada suporte que comporta textos ou escritas não pode apenas ser inserido na sala de aula. Precisamos conversar, explicar, ensinar para as crianças aquilo que sabemos e podemos fazer com elas.

Para o trabalho com a leitura, propomos uma mediação docente que contemple práticas orientadas como:

Quadro: Para trabalhar a leitura na escola

| | | |
|---|---|---|
| MODOS DE LER | Leitura com ajuda, em momentos iniciais.<br><br>Leitura em vozalta (feita pelo professor, aluno ou outro).<br><br>Leitura silenciosa (autônoma), sem necessidade de vocalizar ou murmurar.<br><br>Leituracompartilhada.<br><br>Leiturarápida/dinâmica.<br><br>Leitura porpartes.<br><br>Leituradramatizada.<br><br>Leitura de fruição etc. | Sugestões de atividades<br><br>Por exemplo, usando o dedo ou uma régua, acompanhamento na página do que está sendo lido e vocalizando ou murmurando.<br>Leitura e reflexão sobre grafema-fonema a partir de textos de valor poético (versificados, com rimas, aliterações e assonâncias, jogoslinguísticos).<br>Leitura de frases ou cartas enigmáticas, inicialmente com desenhose, posteriormente,lacunadas.<br>Leitura para compartilhar com a turma um texto de que gostou. Leitura em voz alta pelo aluno dentro de contextos necessários: proclamar, dramatizar, participar de um sarau,etc.<br>Leitura por gosto, para acompanhar um personagem ou série, para aprofundar o conhecimento de umtema.<br>Leituras que pressuponham momentos de parar, pensar e/ou discutir com oscolegas(compartilhadas).<br>Busca de uma receita em umlivro de |

| | | |
|---|---|---|
| | | receitas, ou de uma informação ou notícia em jornal ou revista sobre um tema de interesse (isso também pode ser feito por meiosdigitais).<br>Leitura de um texto longo, segmentando em“capítulos”.<br>Realização de um teatro de leitoresem uma reunião de pais, ou outro evento da escola. |
| COMPORTAMENTOS LEITORES | Escolher coerentemente o queler, diante do tempo disponível e das condições materiais para a leitura (barulho, iluminaçãoetc.).<br>Marcar interrupções de leiturapara retomadaposterior.<br>Comentar com o outro o queestá lendo.<br>Recomendar livros ou outras leiturase ser capaz dejustificar.<br>Cuidar dos diferentes materiais de leitura.<br>Comparar o que leu com outrostextos e obras (do mesmo autor ounão).<br>Realizar leituras de forma a acompanhar um autor preferido ou um tema deinteresse.<br>Frequentar bibliotecas, salas de leitura, livrarias e outros espaços análogos e conhecer o comportamento esperadonesses espaços.<br>Socializar critérios de escolhae apreciaçãoestética. | Roda deleitores.<br>Leitura compartilhada guiadapelo professor.<br>Leitura em voz alta peloprofessor.<br>Leitura programada: aquela que todos os alunos leem previamente (em espaços e momentos que extrapolam os da escola e da sala de aula) o mesmo texto ou trecho para discutir em momento agendado coletivamente.<br>Leitura, feita pelo aluno, de textos conhecidos de memória – músicas, parlendas, títulos etc.<br>Vivência de ações de pesquisana biblioteca, nainternet.<br>Leitura de escolhapessoal.<br>Visita a espaços de leitura e a espaços como feiras do livro e a saraus e lançamentosliterários.<br>Elaboração de resenhas ou indicações de leitura |

| | | |
|---|---|---|
| SUGESTÕES DE PROCEDIMENTOS | Destacar informações relevantesem uma leitura deestudo/trabalho.<br>Reler um fragmento anterior para verificar o que se entendeu, fazer movimentos de idas e vindas notexto, a fim de certificar-se da fidedignidade da compreensão einterpretação.<br>Sistematizar o conteúdo do texto em tópicos, palavras-chave ou gráficos organizadores.<br>Fazer anotações nas margensdo texto sobre dúvidas*, insights*, inferências, conexões etc. | Leitura de textos variados recorrendo a estratégias de leitura com auxílio do professor e registros em gráficos organizadores, mapasconceituais.<br>Leitura de textos escolhidos pelo aluno, recorrendo a estratégias de leitura com autonomia e fazendo anotações para a discussão em pequenos ou grandesgrupos. |

Fonte: elaborado pelas autoras

Diferentes materiais oficiais que orientam e definem o trabalho com leitura – como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e BNCC (BRASIL, 2017) – destacam o trabalho com as estratégias de leitura. A despeito da sua gênese identificada com perspectivas teórico-metodológicas diferentes daquela que orientade modo central o currículo de Língua Portuguesa da rede municipal de Presidente Prudente, anuímos com Dangió e Martins (2018, p. 89-90) quando afirmam que,

> [...] à luz do método marxiano, entendemos que a compreensão dos fenômenos demanda sua apreensão como síntese de múltiplas determinações e relações diversas, e isso nos conduz à busca de possíveis contribuições [...]. Sem preterir a análise acerca do desenvolvimento da linguagem na relação dialética entre natureza e cultura, incorporamos, por superação, contribuições cujos limites podem ser suplantados no e pelo reconhecimento dessa relação.

Entendemos que, assim como afirma Solé[248] (1998), não cabe ao professor esperar que o aluno desenvolva estratégias de leitura por si só, mas precisam ser ensinadas de modo explícito. No tocante à leitura, é imprescindível, em situação didática, que o processo envolva a utilização das estratégias antes, durante e após a leitura do texto. Nas palavras de Girotto e Souza (2010, p. 55), ensinar um repertório de estratégias pode “aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”.

[248] Embora a perspectiva teórica desta autora difira da adotada neste currículo, consideramos este aspecto apresentado por ela relevante para o trabalho com a leitura.

Embora saibamos que as estratégias não contemplem a totalidade dos aspectos que constituem a leitura crítica, elas podem ser instrumentos a contribuir; por isso, o trabalho com elas na escola é uma das facetas da formação do leitor. Elas são utilizadas seja consciente ou inconscientemente, para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas durante aleitura.

Propomos, aqui, o trabalho com as estratégias mencionadas na BNCC e outras apresentadas por autores como Solé (1998), Owochi (2003), Harvey e Goudvis (2007) e Girotto e Souza (2010), mas destacamos que o professor também pode acrescentar outras estratégias a serem trabalhadas:

ativar e atualizar conhecimentoprévio;

estabelecer objetivos para aleitura;

fazer previsões;

elaborar perguntas;

inferir;

visualizar (personagens, objetos, ideias,cenários);

avaliar (previsões einferências);

conectar (com outros textos, com o leitor e com omundo);

sumarizar (selecionar informaçõesessenciais;

sintetizar e/ou avaliar/posicionar-se criticamente[249].

Por uma finalidade didática, indicamos que essas estratégias sejam trabalhadas em textos que são mais propícios ao uso de cada uma delas. Embora, durante o processo de diálogo com o texto, o leitor lance mão de mais de uma estratégia ao mesmo tempo, no processo de ensino é preciso didatizar; por isso, sugerimos que seja focalizada uma delas de cada vez, apresentando e sistematizando o ensino de cada uma delas e, progressivamente auxiliar o aluno a articular diferentes estratégias para elaborar a compreensão. Conforme apontam Girotto e Souza (2010) e Vagula (2016), considerando a necessidade de tornar o uso de estratégias consciente para o aluno e a necessidade da interação com o outro, por meio de sucessivas aproximações para o processo de aprendizagem, propomos que o uso de estratégias de compreensão leitora seja vivenciado em situações de leitura tanto

[249]Para maiores detalhes sobre o trabalho com estratégias de leitura, sugerimos: Girotto e Souza (2010), Vagula (2016); Souza, (2011), entre outras.

compartilhada quanto individual, de modo que o aluno possa ir gradativamente adquirindo autonomia para dialogar com os textos, construindo sentidos.

O trabalho com estratégias de compreensão leitora pode auxiliar, também, na apropriação de conhecimentos fundamentais para a produção textual.

Entretanto, vale ressaltar que, para a formação do leitor crítico, não basta trabalhar com estratégias de leitura. É preciso colocá-lo em contato com as diversas práticas sociais de interação em linguagem, materializadas nos mais diversos gêneros discursivos, ler/analisar e responder os textos lidos considerando seus contextos sociais e o posicionamento axiológico do autor. Para tanto, é fundamental o papel do professor ampliando o repertório de textos e gêneros discursivos conhecidos pelos alunos, aprofundando e ampliando também os conhecimentos de mundo por meio da problematização do material de leitura em face da realidade, instrumentalizando, assim, o aluno para dialogar com os textos.

O trabalho com leitura deve contemplar a leitura de textos da tradição popular brasileira, textos das cosmovisões afro-brasileira e indígenas, bem como textos em português de outros países/territórios que também falam essa língua (Angola, CaboVerde, Guiné-Bissau, GuinéEquatorial, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste), percebendo

No trabalho com as estratégias de leitura recomenda-se, por exemplo:

- Previsão - que o aluno, antes e durante a leitura, perceba como outros leitores (professor e colegas) consideram seus conhecimentos sobre a língua, o autor, o gênero etc. e pistas textuais para fazer previsões, e vá realizando, com gradativa autonomia, suas próprias previsões;
- Elaborar perguntas – assuma uma postura ativa elaborando questões e buscando respostas antes, durante e após a leitura. Neste sentido, cabe ao professor organizar o ensino de modo que o aluno elabore perguntas de localização, inferência e/ou reflexão, identificando, por exemplo, a quais delas o texto responde, quais são possíveis inferir e quais precisam de uma pesquisa para além do texto;
- Visualização - seja instrumentalizado e orientado a focar a atenção no texto, criando imagens mentais de objetos, personagens, lugares etc.;
- Conectar – por meio dos encaminhamentos didáticos elaborados pelo professor, estabeleça relações entre o texto lido, suas experiências pessoais, conhecimento de mundo e outros textos lidos e, assim, registre, compartilhe e/ou discuta suas conexões e as dos outros. Refletindo sobre elas podem ajudar a ampliar e/ou aprofundar a compreensão, ou sobre como um texto ou trecho pode ganhar um sentido pessoal para o leitor;
- Sumarização – aprenda onde e como encontrar informações essenciais nos diferentes gêneros, conversando com outros leitores sobre como pensam para sumarizar, identificando e registrando, com progressiva autonomia, os aspectos essenciais de diferentes gêneros textuais.

a diversidade de normas e usos dentro de uma mesma língua.

Além disso, se as pessoas utilizam em suas práticas reais de leitura as tecnologias digitais e os diversos textos da cultura digital, cabe à escola incorporá- los em seu trabalho acerca da linguagem na sala de aula e no espaço da biblioteca. De acordo com a BNCC, o professor, ao realizar um trabalho com as mídias digitais, não deixa de privilegiar o escrito/impresso, nem de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, próprios do impresso, mas também deve levar os alunos a contemplarem os novos modos de leitura, essencialmente digitais.

No trabalho sistemático em sala de aula, é preciso que o professor mobilize as práticas da cultura digital, as diferentes linguagens, as mídias e ferramentas digitais, levando os alunos a expandirem as formas de produzir sentidos nos processos de compreensão, possibilitando a ampliação das formas de aprender e refletir sobre o mundo, de maneiracrítica.

### 5.6.8. Eixo De Escrita

Gontijo e Schwartz (2009) explicam que, ao longo da história, a escrita passou por várias transformações que alteraram seu modo de representação e os suportes. A compreensão desse processo por parte dos docentes é importante para conceber como se realiza o ensino e a aprendizagem da escrita.

Os primeiros registros que temos dessa história da escrita datam do período neolítico, em que o homem fazia uso da escritura pictográfica – também chamada de pintura rupestre – para se comunicar deixando desenhos nas paredes das cavernas.

Na antiga Mesopotâmia, desde aproximadamente há 4.000 a.C., existia a escrita cuneiforme, com cerca de 2.000 símbolos que já usavam o modo de escrita da esquerda para a direita, nas placas de barro.Esse modo de escrita sobreviveu por quase três mil anos e foi utilizado por mais de quinze línguas, como o sumério, o persa e o sírio.

Posteriormente, egípcios e chineses desenvolveram seus modos de escrita em um período similar, sendo que o Egito tinha duas formas: a demótica, que era mais simples; e a hieroglífica, que misturava desenhos e símbolos que eram registrados nas paredes das pirâmides e papiros com uma função mais voltada para o religioso. O que se sabe é que, na escrita hieroglífica, as representações dos sinais variavam entre uns que representavam fonograficamente uma letra e outros que eram palavras

inteiras. O modo de escrita egípcio denominado hierático era utilizado especialmente para textos literários.

No decorrer dessa história, essas diferentes lógicas de escrita foram se transformando até chegarmos ao modelo de alfabeto que utilizamos hoje para registrar nossa língua portuguesa (em que o princípio geral é o do princípio acrofônico, ou seja, da correspondência grafema-fonema e fonema-grafema, com exceções pontuais). Neste emaranhado de história, nos apropriamos darepresentação das palavras que eram feitas pelo povo semita há, aproximadamente, seis mil anos atrás, e da fonética que veio do povo fenício para trabalharmos e construirmos o nosso alfabeto, que tem uma forte raiz grega.

Gontijo e Schwartz (2009) explicam que, por volta do século VIII a.C. o alfabeto grego contava com 24 letras, que se organizavam em vogais e consoantes, e que evoluiu e formou o grego clássico; esse grego clássico está na base tanto da língua latina quanto do alfabeto latino, que foi adotado pelos romanos que difundiram esse saber por todas as terras que conquistaram. Com as mesmas orientações de leitura grega da esquerda para direita, o alfabeto latino passou a contar com 26 letras e expandiu-se pelo mundo ocidental.

> A escrita alfabética, caracterizada pelo uso das letras, tem, portanto, origem nos ideogramas, que foram gradativamente perdendo o valor ideográfico, conduzindo a uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. (DANGIÓ; MARTINS, 2018)

Como um invento cultural humano, precisa ser ensinado e não descoberto pela criança. No entanto, a aprendizagem da escrita não se restringe aos sons e letras, pois implica compreender uma variedade de aspectos linguísticos, semânticos, culturais e ideológicos que a constituem.

Numa visão simplista, a escrita pode ser relacionada à forma de registro da fala ou do pensamento, mas ela é algo superior a isso. Na sociedade atual, a escrita tornou-se a chave para o acesso à ciência, literatura e a conhecimentos de todas as formas e áreas; portanto, para além de uma forma de registro, a aquisição da escrita é uma forma de inclusão e democracia. Logo, estar alfabetizado é um processo de pertencimento à esfera humana.

Sendo a escrita uma tecnologia desenvolvida pelo homem e não “natural” aos seres humanos, ela precisa ser ensinada para as crianças, e é justamente essauma das mais importantes funções da escola: alfabetizar. “A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga

da humanidade” (CAGLIARI, 2009, p. 14) e é através dela que o homem acessa a ciência e os recursos do universoletrado.

Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 339) explicam como se dá a aquisição da linguagem pelas crianças durante esseprocesso:

> [...] o desenvolvimento da linguagem acontece a partir do plano interpsíquico, isto é, das relações sociais, e pela via da internalização se firma no plano intrapsíquico. A apropriação dessa objetivaçãohumana ancora-se, por conseguinte, nas relações entre os indivíduos e, a partir delas, se impõe como instituinte do psiquismo de um sujeito particular. Esse processo de internalização atende a um longo percurso de formação, pelo qual a palavra vai se consolidando, ao mesmo tempo, como componente nuclear tanto da fala quanto do pensamento porque, segundo Vygotsky (2001), fala e pensamento, em suas origens, seguem linhas distintas de formação e desenvolvimento; todavia: “... em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da fala, até então independentes uma da outra, seencontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (p. 172). Graças a esse entrecruzamento é que a palavra vai deixando de ser mera extensão ou representação verbal do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em ideia, em conceito. Por essa via, a palavra se institui como fenômeno verbal eintelectual.

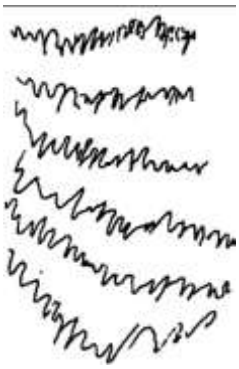
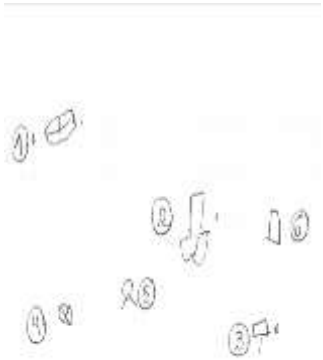
Analisando, então, os processos de apropriação da escrita, Vygotsky (1995) e Luria (1988) apresentam a chamada Pré-História da Escrita e a Transição da Etapa Pictórica à Escrita Simbólica.

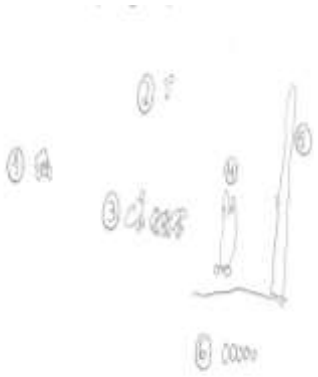
O processo individual de cada criança não copia mas apresenta similaridades com o do desenvolvimento histórico da escrita enquanto tecnologia (conforme foi explicitado nas linhas iniciais deste tópico, quando trouxemos uma brevíssima síntese do desenvolvimento da escrita ao longo do tempo).

A chamada pré-história da escrita foi apontada por Luria (1988) ao analisar os signos auxiliares da memória que crianças não alfabetizadas utilizavam.

Com base nas marcas que elas utilizavam, ele nomeou os seguintes estágios que antecedem a escrita simbólica: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica.

Quadro: Pré-história da escrita na criança

| ESTÁGIO | CARACTERÍSTICA | EXEMPLO |
|---|---|---|
| Pré - instrumental | Há um processo de imitação da escrita por parte da criança e se produzem rabiscos e/ou formato de ziguezague, sem qualquer relação com o que foi ditado para a criança escrever. Luria (2016, p. 150) explica que: "[...] a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito". Isto caracteriza a fase pré-instrumental. | **Figura 1**<br>Os ratos têm rabos compridos.<br>  |
| Escrita gráfica não diferenciada | A criança começa a fazer marcas no papel para lembrar-se do que foi ditado a ela. Esta é uma forma primitiva de escrita que traz marcas, ainda não diferenciadas e sem valor sonoro, mas com funcionalidade. Quando analisado o registro, Luria (1988, p. 157) afirma que "[...] em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas a sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferia-lhe a função de auxiliar técnico de memória". | **Figura 2**<br>Primeira frase: O gato tem o rabo comprido.<br>Segunda frase: Há uma árvore alta.<br>Terceira frase: O cachorro viu o osso.<br>  <br>Quarta frase: A vaca lambeu o sal do cocho.<br>Quinta frase: o passarinho está voltando.<br>Sexta frase: O copo está em cima da mesa. |
| Escrita gráfica diferenciada | As marcas gráficas nesse estágio são mais objetivas e as crianças já começam a fazer uso considerando os signos. Os registros que são | **Figura 3**<br>Primeira frase: O gato tem o rabo comprido.<br>Segunda frase: Há uma árvore alta. |

| | | |
|---|---|---|
| | feitos pelas crianças neste período servem para auxiliar a recordar o que foi ditado. O que diferencia este estágio do anterior é que os rabiscos servem especificamente para a memorização. | Terceira frase: O cachorro viu o osso.<br>Quarta frase: A vaca lambeu o sal do cocho.<br>Quinta frase: o passarinho está voltando.<br>Sexta frase: O copo está em cima da mesa.<br>  |
| Escrita pictográfica | A criança passa a adotar o desenho como escrita. "O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada" (LURIA, 1988, p. 166). | **Figura 4**<br>Primeira frase: O gato tem o rabo comprido.<br>Segunda frase: Há uma árvore alta.<br>Terceira frase: O cachorro viu o osso.<br>  <br>Quarta frase: A vaca lambeu o sal do cocho.<br>Quinta frase: o passarinho está voltando.<br>Sexta frase: O copo está em cima da mesa. |
| Escrita simbólica | Momento em que a criança compreende que é preciso utilizar signos para registrar a escrita, mas ainda não entende o significado deles. | **Figura 5**<br>Primeira frase: O gato tem o rabo comprido.<br>Segunda frase: Há uma árvore alta.<br>  <br>Terceira frase: O cachorro viu o osso.<br>Quarta frase: A vaca lambeu o sal do cocho.<br>Quinta frase: o passarinho está voltando.<br>Sexta frase: O copo está em cima da mesa. |

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Luria (1988) e Polido (2009).

Comparando o desenvolvimento da escrita pela humanidade e o processo de desenvolvimento infantil, vemos que há muitas similaridades, por isso, é importante que os pequenos sejam apresentados a essas circunstâncias e entendam acomunicação como um marco evolutivo que se deu entre as civilizações, de modo que se apropriem da história e cultura da sociedade. Para que isso se dê, é preciso que o docente conheça essa história profundamente e realize mediações significativas. “A escrita não é algo natural no desenvolvimento do ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina” (DUARTE, 2014, p. 4).

Vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem por meio da linguagem. A escrita adquiriu ao longo dos séculos uma grande importância, pois a partir das possibilidades de registro ela se organiza enquanto “produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social” (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p.73), assumindo funções importantes para o desenvolvimento da humanidade, comoorganizar ações cotidianas, **divulgar, assinar, informar, solicitar, comunicar, divertir, convencer e/ou persuadir etc.**

Martins e Marsiglia (2015) reforçam também a contribuição da escrita para o desenvolvimento psíquico da criança e asseveram que um processo efetivo de alfabetização não se dá de forma espontânea e tampouco pela repetição sem compreensão do que se está imitando.

Diante disso, é fundamental que nossos alunos se apropriem da escrita entendendo as ideias do que são e o que representam os símbolos, levando em conta as suas características e relações que estabelecem na composição das palavras.

Martins (2013) afirma que “À escrita corresponde uma ‘função simbólica de segundo grau’, uma vez que não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa” (p. 187). A escrita é, portanto, uma representação de segunda ordem e, dessa maneira, sua aprendizagem exige maior capacidade deabstração.

No processo de formação da criança, ao utilizarmos a escrita em diferentes situações de comunicação, modificamos não só a relação que se estabelece com o ambiente (social) como também entre os sujeitos e por esta razão podemos considerar a escrita uma atividade mediadora porque transforma as relações do homem consigo e com o meio. Constitui-se, assim, o ensino da língua escrita em algo

indispensável para promover o desenvolvimento e a interação humana, pois ela garante o acesso à cultura historicamente produzida, tornando-se condição para a humanização das pessoas que dela se apropriam (SAVIANI,2003).

### 5.6.9. Orientações procedimentais

É papel fundamentalmente da escola garantir a apropriação, pelas crianças, desse conhecimento elaborado historicamente pelo homem. Dominando o sistema de escrita, a língua portuguesa e seus diferentes usos, os sujeitos são instrumentalizados também para atuar de maneira mais efetiva nos diferentes campos de atuação social. Este contínuo processo de transformação, que se dá através da mediação, é razão da importância dada a um processo de alfabetização para além de memorizações de um código e ao encontro de um ensino e aprendizagem significativo, contextualizado e articulado, enquanto unidade de sentido nas práticas sociais (MARTINS, MARSIGLIA,2015).

Martins e Marsiglia (2015, p. 73) definem alfabetização como “processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita”, por isso, essa tecnologia é tão importante para a formação das crianças.

Sobre a importância de se pensar em um conceito de alfabetização, Gontijo afirma que ele deve

> [...] levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 14).

Desse modo, Gontijo (2005) sistematiza um conceito de alfabetização que não se restringe à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]” (GONTIJO, 2005, p. 48), mas que abarca as diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita. Assim, o conceito de alfabetização deve abranger “[...] a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos oraiseescritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo [mas

não se restringindo] a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons" (GONTIJO, 2005, p. 66).

Lemle (2009) destaca a necessidade de se trabalhar com cinco capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização:

1º - A capacidade de simbolização;

2º - A discriminação das formas das letras;

3º - A discriminação dos sons da fala e a conscientização da percepção auditiva;

4º - O conceito de palavra como unidade de sentido;

5º - A organização da página escrita.

Para que a criança entenda e use a escrita, é preciso compreender a representação simbólica, que se inicia muito antes de conhecer as letras e textos. O processo de compreensão dos símbolos tem início ainda no primeiro ano de vida. Por meio dos gestos e, depois, do desenho e dos jogos de papéis, a criança vai aprendendo a usar coisas para representar outras (por exemplo: um aceno para dizer olá, um desenho para representar um sentimento, uma boneca para representar um bebê). Somente após desenvolver essa capacidade de simbolização é que poderá, então, compreender que as letras igualmente podem representar os sons da fala – donde a importância do desenho, das brincadeiras e dos jogos tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, a escrita se desenvolverá da representação simbólica para o simbolismo de segunda ordem e, desse, para o uso da escrita como linguagem. A exploração das atividades lúdicas como jogos e brincadeiras intencionais oferece ajuda de grande valia para essa etapa dotrabalho.

Outra função importante da escola é instigar as crianças a realizarem as comparações e relações entre os sons da fala, as letras do alfabeto e a escrita gráfica deles para que gradativamente entendam os signos e seus significados.

Sendo assim, tal apropriação dispensa a ideia de que após (ou durante) a alfabetização é preciso também oferecer aos alfabetizandos "um suposto letramento, como sinônimo de alfabetização bem-sucedida" (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p.73).

No que tange aos conhecimentos essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita, Gontijo e Schwartz (2009) destacam:

os sistemas deescrita;

a história dosalfabetos;

a distinção entre desenho e escrita (simbolismo de primeira e de segunda ordem);

o nossoalfabeto;

as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever asletras);

a organização da página escrita nos diversos gênerostextuais;

os símbolos utilizados naescrita;

os espaços em branco naescrita;

as relações entre letras e sons e entre sons eletras.

Quanto ao ensino das letras, a criança deve ser orientada a como proceder para construir o traçado correto, visto que essa é uma convenção social que deve ser compreendida para melhorar a comunicação, além disso, as letras maiúsculas e minúsculas também devem ser expostas pela sala para que os pequenos possam ir se familiarizando com as diferentes possibilidades de traçado (cursiva e de imprensa). Para iniciar o processodeescrita, o professor fará uso da letra bastão maiúscula (caixa-alta), pois é mais simples para os pequenos traçarem, mas é importante que as crianças possam já ir associando visualmente as diferentes formas de letras.

Dangió e Martins (2018, p. 187) sugerem, para o trabalho com a evolução da escrita, os livros *Aventura da escrita: a história do desenho que virou letra*, de Lia Zatz (2002); *O livro da escrita*, de Ruth Rocha, bem como outros dessa autora, pertencentes à coleção *O homem e a comunicação*; *Escrita: uma grande invenção*, de Silvana Costa (2011), obra integrante das caixas de livros do PNAIC enviadas pelo MEC às escolas brasileiras, indicada para o 2º ano do EnsinoFundamental.

Para o ensino das letras do alfabeto: é relevante que o ensino do nome das letras ocorra de forma significativa para as crianças, como relacionando com seus nomes próprios, ou por meio de livros de literatura, músicas, jogos e brincadeiras.

Um dos primeiros procedimentos que deve ser ensinado às crianças são as convenções de uso social da escrita ocidentalatravésdaorganizaçãodasletras nas páginas, a ordem da escrita do sistema alfabético, a leitura e escrita da esquerda para a direita e usandoaslinhas de cima para baixo, o respeito às margens, e o espaçamento parágrafo (quando for o caso) – afora isso, em momento oportuno, deve

ser ensinada a separação das palavras por meio de um tracinho e sua continuidade na linha subsequente.

Assim, é preciso oferecer para os pequenos as distintas disposições de escrita presentes em diversos gêneros discursivos esuportes.

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), outra necessidade de trabalho com a escrita é a apresentação dos símbolos que usamos juntamente com as letras na composição de textos: os sinais de pontuação e os diacríticos. Essa necessidade se pauta na prevenção de conduzir a criança ao equívoco de confundir os sinais com letras. Para que isso não ocorra, é necessário apontar e esclarecer a função de cada sinal no contexto da escrita analisada, fazendo-a perceber que seu uso não é arbitrário, carrega e exerce sentido na construção do texto. Uma possibilidade de compreensão é a leitura de um bilhete sem nenhum sinal de pontuação, o que demandará muito esforço para interpretar a intenção daquela escrita.

É importante que a escola ajude as crianças a perceberem as necessidades sociais de leitura e de escrita, para que ela possa refletir e perceber que na vidasocial a gente precisa ler e escrever. É importante que o docente crie comos discentes a necessidade de ler e escrever, o que ocorre quandosão encorajadosa utilizar a escrita como instrumento cultural, que serve para comunicar, interagir, lembrar, conhecer etc. Para isso, torna-se importante que a escrita seja utilizada naescola do mesmo modo como é utilizada na sociedade, com finalidades claras edestinatários reais. Escrever/ler um bilhete, ler e responder a um e-mail, executar oconteúdo de um manual de instrução, criar um blog para divulgar produções autorais, pactuar regras de um jogo são exemplos de atividades que mostram aescrita em sua função cultural e social e que levam os alunos a compreenderem queescrever não é apenas decodificar, mas sim uma necessidade de interação humana. É importante ter claro que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e daPsicologia Histórico-Cultural, o processo de alfabetização,

perpassando “linguagem oral/textos/frases/palavras/letras”, caminha-se do todo para as partes, o que pode dar a falsa impressão de tratar-se de um modelo de interpretação analítico ou global. Todavia, destaque-se que o movimento dedutivo contém, por interioridade, o movimento indutivo. Por conseguinte, no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura. A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o

fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. (MARTINS, CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 342)

Assim, ora se tem a face fonética como foco e ora se tem a face semântica da língua como foco do ensino.

No processo, a turma pode montar um banco de palavras novas que aprenderam, produzindo e utilizando diversos materiais para consulta e para evidenciação das sínteses efetuadas. Entre os recursos que podem ser usados, além daqueles já sugeridos em *boxes* ao longo desse texto, mencionamos cartazes com orientações sobre o traçado de letras e sobre dificuldades/exceções na relação entre letras e sons e sons e letras; destaque, com o uso de cores, de sílabas em foco, em dado momento de aprendizagem; ilustração artística e exposição de textos produzidos coletivamente pela turma ou individualmente pelas crianças sobre a natureza da escrita alfabética; jogos pedagógicosetc.

As produções textuaisnos anos iniciais do ensino fundamental podem ser elaboradas de modo coletivo tendo o docente como escriba[250], e, progressivamente, podem ir sendo produzidas em duplas ou pequenos grupos sob direcionamento do professor, até que cada criança possa individualmente produzir os próprios textos de modoautônomo.

Reiteramos que, para a teoria histórico-cultural, o objetivo maior do ensino e aprendizagem da escrita não está no ensino das letras e sons, mas, sim, na compreensão da escrita como uma das dimensões fundamentais da linguagem, envolvendo, portanto, alguém que escreve com algum motivo, um público ao qual se destina, uma esfera de atividade humana com a qual se relaciona, um suporte por meio do qual circula etc.

Os diferentes usos da escrita se dão por meio de inúmeros gêneros do discurso. Dangió e Martins (2018) destacam que o motivo para a aprendizagem da escrita são seus usos e funções (lembrar, comunicar, divertir etc.). Sendo assim, o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino da língua são os gêneros discursivos

[250] O uso de escribas para o registro escrito dos textos elaborados por outrem, inclusive, foi um recurso histórico usado pela humanidade. Filósofos, reis, cientistas eram, nos termos de hoje, considerados analfabetos, porque a prática usual de então era que elaborassem oralmente textos que eram ditados para escribas (que jamais assumiram a função de autor). Assim, ao lançar mão desse dispositivo no processo de apropriação da escrita, o docente refaz com as crianças um dos momentos históricos de desenvolvimento da humanidade no que concerne à produção de textos escritos.

materializados nos textos e intrinsecamente relacionados às esferasdeatividade humana. Para tanto, o ensino da língua precisa estar pautado em situação de uso real da língua, nas quais se escreve a partir de um contexto, sistematizando um conteúdo com determinada finalidade, para um público leitor. Este texto precisa ser planejado, elaborado e revisto, para adequá-lo, mediante as intervenções docentes.

Nesse sentido, em consonância ao exposto, dialogamos também com a Base Nacional Comum Curricular, a qual defende o texto como unidade central do processo de ensinar e propõe o uso significativo da linguagem por meio da leitura, daescritaedaprodução̧odetextosoraiseescritos(BRASIL,2017,p.65)e estabelece que, durante o processo de produção de texto, o aluno precisa contar com a ajuda do professor para aprender as etapas de planejamento e avaliação de sua própriaescrita.

O processo de organização textual precisa abranger uma reflexão sobre os aspectos referentes ao conteúdo, contextos históricos, culturais, ideológicos e estilísticos, que influenciam a produção dos enunciados. Durante a fase inicial da escrita, por exemplo, o ensino do processo de produção pode ser feito com o auxílio do professor que atua como escriba da turma e os incentiva a criar tendo a oralidade como recurso, enquanto o docente faz uso da escrita para registro. Além disso, a atividade de escrita de modo geral exige uma socialização como, por exemplo, uma leitura em sala para os colegas avaliarem a qualidade do texto que foi produzido. Portanto, a produção de enunciados envolve o planejamento, revisão e reelaboração.

A revisão dos textos envolve checar se atendeu às necessidades dos critérios do gênero do discurso defendido por Bakhtin (estrutura, estilo e composição) e, para isso, o professor tem que dar o direcionamento. Não é preciso corrigir todos os aspectos simultaneamente, mas que tenha objetivo e foco com o que propõe. Além disso, é preciso que se preze pela qualidade e legibilidade da letra, pois há um traçado correto e ele tem que ser reconhecível pelo outro.

Após a finalização das sucessivas versões de um texto, o docente pode e deve assumir o papel de leitor e interlocutor, voltando-se, inclusive, para o ensino e a discussão dos elementos linguísticos (gramaticais, ortográficos, de segmentação, de pontuação, de estilo etc.), de modo que a criança se aprofunde de modo consciente seus conhecimentos sobre a própria língua, de maneira contextualizada no ato

deescrever. As crianças certamente apresentarão dúvidas[251] no processo de escrita e reescrita, e o professor e/ou os colegas mais avançados podem elucidá-las durante a produção e durante os momentos deavaliação.

### 5.6.10. Eixo De Análise E Reflexão Linguística

De acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS; SALLES, 2001) existem diferentes maneiras de se referir ao ensino de gramática[252] e todas elas, de alguma forma, designam “conjunto de prescrições e regras que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada” (Ibidem, p. 1474).

Vigotski (2001, p. 319) explica que a gramática “é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que [...] é aquele objeto específico que pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança”. O estudioso explica que, ao entrar na pré-escola, os pequenos já são capazes de estabelecer uma comunicação na sua língua materna e faz uso dos signos linguísticos de modo eficiente para serem compreendidos e compreendem o que lhe falam. Logo, podemos entender que é desnecessário ensinar a língua para quem já a utiliza. Todavia, é fundamental que a escola aborde os aspectos mais profundos da língua, pois “a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil” (Ibidem, p.319.).

Bakthin (2013, p. 42) corrobora com essa explicação e defende que “a língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando”. Para além disso, o autor amplia essa discussão e defende um ensino mais aprofundado da língua em um aspecto que aborda estilisticamente a sua organização e sentidos, ao afirmar que

> As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser

[251] Lembrando que este é apenas um exemplo, pois as crianças podem apresentar diversas dúvidas sobre tudo e todo o texto no decorrer do trabalho.

[252] Tipos de gramática citadas pelo dicionário: Categorial, Comparada ou comparativa, de casos, descritiva, estrutural, expositiva, generativa, gerativa transformacional, internalizada, normativa, prescritiva, tradicional, transformacional e universal.

analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKTHIN, 2013, p. 23-24)

Bakthin defende que, muitas vezes, há diferentes possibilidades de uso da língua e que são gramaticalmente corretas, logo, o que as difere é a produção de sentido que se obtém com cada uma delas. Portanto, não basta a criança conhecer a construção gramatical correta, mas entender qual pode ou deve usar para produzir o sentido desejado. O papel do professor é ter consciência das possibilidades de construção das orações e ampliar a reflexão dos educandos sobre a língua. O autor apresenta o seguinte exemplo:

*A notícia que ouvi hoje me interessou muito.*

*A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.*

Ambas são gramaticalmente corretas. A gramática permite as duas formas. Mas quando devemos escolher uma ou outra? Para responder a essa pergunta, é preciso entender os aspectos estilísticos positivos e negativos, isto é, a especificidade estilística de cada uma dessas duas formas. O professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases. (BAKHTIN, 2013, p. 25 – grifos do autor)

O ensino da gramática, nesses moldes, leva a criança, ao longo de sua escolarização, ao desenvolvimento de um uso consciente da língua para a transformação de seus discursos e ações.

> [...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano consciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321).

Considerando essa importância de olhar para a língua para além de suas formas estáticas e “gramaticais”, neste texto, partimos da nomenclatura “Análise Linguística” defendida no Brasil desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) (BRASIL, 1997), que defende ser preciso superar o ensino da língua como um objeto de estudo estático e levar as crianças à prática de reflexão sobre a língua. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) foi ampliado para “Eixo da Análise Linguística/Semiótica”. Neste currículo, ampliamos ainda mais essa perspectiva e propusemos o Eixo de Análise e Reflexão Linguística.

De acordo com Bruning e Limoli (2010), a análise e reflexão linguística é uma vertente que começou a ser veiculada no Brasil na década de 1980 por João

Wanderley Geraldi, que, por volta de 1981, publicou o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* e, em 1984, usou o termo pela primeira vez em sua obra *O texto na sala de aula*[253]. Nela, reconhece-se uma visão da linguagem como produto cultural que medeia as situações reais de comunicação entre os sujeitos, e assim defende que os aspectos gramaticais deveriam ser considerados em situações reais de aprendizagem e a língua deveria ser estudada e compreendida principalmente a partir da análise e reflexão na leitura e produção de textos.

A *análise e reflexão linguística* toma primordialmente (mas não exclusivamente) o texto comounidade de ensino, com o objetivo de que os estudantes entendam criticamente o que leem e escrevam textos significativos, partindo dos erros/inadequações seus e alheios para a (auto)correção ou, noutra perspectiva, identificando e refletindo sobre usos acertados ou exitosos. Geraldi (2011, p. 73-74) explica que

> [...] a análise lingüística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele; a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos; para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido pornosso aluno; fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise; material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas; em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo; fundamenta essa prática o princípio: "partir do erro para a autocorreção".

Bakhtin (2013) defende que os alunos precisam superar as regras gramaticais e compreender sua atuação dentro do texto para, então, fazer uso criativo delas criando uma linguagem própria. "Desse modo tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem" (VIGOTSKI, 2001, p. 321), logo, a compreensão das estruturas gramaticais, nesse nível reflexivo, altera o curso do desenvolvimento psíquico infantil.

[253] Embora a obra tenha sido publicada inicialmente em 1984, a edição citada neste documento é de 2011.

A prática de *análise e reflexão linguística* como eixo de ensino da língua materna decorre da superação de perspectivas gramaticais anteriores. Volta-se para a descrição científica, com caráter didático, e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem (transformações que se dão a partir da interação entre sujeitos) e nas reflexões sobre o trabalho de negociações/disputas de sentido nas situações discursivas das quais os sujeitos participam.

Essa prática se dá através da mediação [254] realizada pelo professor que sistematiza, organiza e induz o processo de análise e reflexão linguística, que se diferencia da gramática normativa e da tradicional por diversos aspectos, entre eles, as concepções de língua que os dois processospressupõem. Bakhtin (2013) apresenta sua prática de estudo da gramática do texto de modo dialógico a partir de uma rotina de apresentação de períodos de autores de textos literários famosos e análise de cada um deles e suas possibilidades[255]. O pesquisador, atuando como professor, colocava para seus estudantes frases conhecidas de textos literários e discutia as possibilidades que o autor tinha para construir, de modo gramaticalmente aceito, aquele período e o efeito de sentido que cada construção teria.

Bakhtin (2013) explica que o professor deve incentivar os alunos, a partir da análise das possibilidades da língua, tirar suas conclusões e debater as possibilidades estilísticas da escrita. De acordo com o estudioso:

> [...] é necessário observar que as análises estilísticas, mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e os próprios jovens participem ativamente do trabalho. Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. (BAKHTIN, 2013, p. 40).

---

[254] Entendemos mediação aqui a partir da definição de Martins e Rabatini (2011, p. 350), não como uma ponte estática que liga um sujeito ao outro, mas como a "interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático outeórico".

[255] Exemplos de frases da obra de Púchkin analisadas por Bakhtin com seus alunos: a frase original é "Triste estou: o amigo comigo não está" possibilidades que os alunos debateram: "Triste estou, porque o amigo comigo não está"; "Estou triste, porque o amigo não está comigo"; "Estou triste, uma vez que o amigo não está comigo". Bakhtin fez esse estudo com parte de obras literárias conhecidas por seus alunos para demonstrar que a gramática do texto está a serviço da dramaticidade que o autor buscava ao escrever essa frase. Logo, a consciência da gramática é fundamental para o desenvolvimento da autoria, pois o domínio da regra gramatical, e seu uso consciente, levará ao aprimoramento da escrita.

Logo, o ensino da análise linguística compreende uma gramática viva e a serviço da produção de sentidos no texto. Em contrapartida, há o ensino mais "tradicional" que analisa a língua de modo mais estático. Com base em Antunes (2007), Marcuschi (2008), Travaglia (2009), Possenti (2012), apresentamos os três tipos de gramática "tradicional" e como elas influenciam no ensino da língua nas escolas ao longo desses anos: internalizada, descritiva e normativa.

Quadro : A gramática e suas nomenclaturas

| Gramática | Normativa | Descritiva | Internalizada |
|---|---|---|---|
| Função | Ensinarofalante comofalar. | Descrevero funcionamentoda língua. | Função inconsciente que ajuda o falante a saber o que utilizar no momento da comunicação. |
| Regra | Algo fixo que todos os falantes devem seguir. | Cadacomunidade falante tem umconjunto de regras próprios. | Cada falante mobiliza o sistema deregrasqueestão internalizadas ao falar. |
| Conceitode língua aoqual se relaciona | "Normaculta" estabelecidapela classedominante. | Formadeexpressão mutável que tem pouca regularidade. | Organizaçãocerebralque permiteaossujeitosa aprendizagem daexpressão. |
| Conceito de erro | Tudo que foge à normaqueé Considerada padrão. | Organizações que não sepautamnas variantesdeuma língua. | Quandoosujeitoelabora equivocadamenteasregras internasarespeitoda organização da língua |

Fonte: As autoras, com base em Possenti (2012)

O trabalho com a gramática tradicional ou normativa atenta-se para a instituição de normas que representa uma parcela restrita de falantes da língua portuguesa das camadas elitizadas e que o ensino escolar toma como padrão para o conjunto de normas para o ensino da língua. Nesta visão, se o sujeito não usa a vulgarmente chamada "norma culta"[256], sua produção é considerada "errada". Já a gramática descritiva, conforme sinaliza Perini (1995), volta-se para a observação linguística de singularidades que se encontra entre os falantes de umamesma língua sem buscar

[256] Que, por rigor científico, estaria mais bem denominada como "variedade padrão".

padrões ou normas, mas descrevê-la e documentá-la. A gramática internalizada é aquela que o falante aciona para produzir enunciados que nunca ouviu/produziu antes, ou para fazer declinações ou derivações novas a partir de elementos fonológicos, mórficos ou sintáticos que já são de seu conhecimento, lançando mão, para tanto, de normas e regras internalizadas no processo de aquisição dalíngua.

Historicamente, a maior ênfase das aulas de língua portuguesa se deu na gramática normativa. Porém, com o movimento de crítica a essa postura instituído a partir das pesquisas científicas em Linguística, houve uma “curvatura da vara” para o polo oposto, como se as aulas de Língua Portuguesa devessem abandonar o ensino intencional e sistemático da norma. Não é isso o que defendemos.

A proposta pedagógica aqui delineada lança mão dessas três modalidades de “gramática” sistematizadas no quadro, pois, conforme nos mostram as reflexões de Bakhtin (2013), para analisar e refletir sobre a língua em sua complexidade, tanto é necessário acionar os conhecimentos internalizadospelos falantes nativos, quanto é necessário descrever usos da língua sem uma sanha normativa, e também, por fim, é necessário cotejar os usos mais informais ou espontâneos com os usos mais monitorados ou normatizados, visando a fazer escolhas conscientes ou a compreender as escolhas feitas pelosinterlocutores.

No quadro abaixo, nós fazemos uma comparação sintética das diferenças entre uma aula de Língua Portuguesa centrada no ensino de gramática normativa com uma centrada na prática de análise e reflexão linguística.

Quadro: Aula de gramática e prática de análise e reflexão linguística

| ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA | PRÁTICA DE ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA |
|---|---|
| Concepção de língua como sistema, estruturainflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutivasituada, sujeita às interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e deprodução textual. | Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos. |

| | |
|---|---|
| Metodologia transmissiva, baseadana exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) +treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticase epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados eretomados sempre que necessário. |
| Centralidade da norma-padrão. | Centralidade dos efeitos de sentido. |
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento dessesgênerosnos contextos de interação verbal. | Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e operíodo. | Unidade privilegiada: o texto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, deidentificaçãoeclassificaçãode unidades/funções morfossintáticas ecorreção. | Preferência por questões abertas e atividades depesquisa, que exigem comparação e reflexãosobre adequação e efeitos desentido. |

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Na abordagem da análise linguística, o texto assume o protagonismo, embora não exclusividade para que os alunos atinjam a mudança necessária em sua interação com a língua.

> [...] é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. Uma pessoa completamente adulta no sentido cultural não utiliza essa linguagem. (BAKHTIN, 2013, p. 42)

Os gêneros do discurso (orais, escritos e os demais, como multissemióticos) são o caminho para essa transformação dos alunos. Eles são heterogêneos e compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. *Grosso modo*, o conteúdo é o que se transmite, o que o gênero aborda, por exemplo, o amor entre personagens em um conto ou uma luta em uma HQ; o estilo é o modo de construção do gênero através de recursos sintáticos e semânticos, identidade pessoal, esfera discursiva[257], por exemplo, *como* (por meio dequais recursos, usados de tal ou qual jeito) se conta uma piada ou como se redige um e-mail para o chefe; e, por fim, a construção é a estrutura, o "esqueleto" dos gêneros e como eles comumente se apresentam, por exemplo, a poesia tem uma apresentação distinta do conto.

Assim, há uma gama infinita de possibilidade de gêneros do discurso, sendo papel da escoladesenvolver o trabalho com gêneros primários (os mais corriqueiros e simples do cotidiano), mas principalmente com os secundários (mais complexos e ideológicos) para que os discentes possam apreender a natureza profunda dos enunciados para além do usocorriqueiro/cotidiano.

### 5.6.11. Orientações procedimentais

Sob essa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da análise linguística tem uma natureza dinâmica (e não cristalizada apenas em manuais gramaticais, em conjuntos de regras estanques de "bem falar" ou "bem escrever"), de modo que o aluno precisa partir do que sabe e do que traz consigo sobre a língua, descobrir, a partir da mediação doprofessor, novos elementos, os utilizar, pesquisar e

[257] Azeredo (2000 [1990]), em *Introdução à Sintaxe do Português*, afirma que sintaxe é a parte do sistema linguístico que permite criar e interpretar frases, face à situação pragmática de produção dos enunciados. Em geral, a Sintaxe debruça-se sobre o estudo das frases e orações, reconhecendo uma hierarquia gramatical que segue a ordem: morfema, vocábulo (subdividido em palavras nocionais e em instrumentos gramaticais), sintagma (subdivididos em sintagmas nominais, verbais, adjetivos, preposicionais e adverbiais), oração, período (subdividido em período simples ou composto; e, no caso dos compostos, subdivididos em períodos compostos por coordenação ou por subordinação).Mais além da Fonologia, da Morfologia, da Sintaxe, na escola, os estudantes iniciam-se no estudo da **Semântica**. Abrahão (2018), em *Semântica, enunciação e sentido*, ao lado de outras possíveis definições, apresenta a Semântica como "conjunto de fatores variados e complexos que garantem a sua [da língua] significação" (p. 25); Mari (2018), no prefácio da mesma obra, retomando estudiosos anteriores, apresenta a Semântica como sendo uma fração do conhecimento humano em linguagem dedicada à questão do significado; desse modo, seriam objetos semânticos questões tais como sinonímia, antonímia, polissemia, paráfrase, hiperonímia, ambiguidade, conotação, metáfora, metonímia. Ilari (2006) ampliaria este rol com fenômenos como aspecto, dêixis e anáfora, implícitos, papeis temáticos, vagueza etc.

refletir sobreeles e se apropriar de novos saberes, compreendendo que a língua é viva e dinâmica; portanto, a mudança, a variação e a transformação não podem ser consideradas com uma visão caricata epreconceituosa.

Bakhtin (2013, p. 42) destaca a importância do docente nesse processo de ensino da língua na escola para que eles reflitam sobre a gramática e usem isso em suas produções:

> O empenho perseverante do professor se torna necessário justamente aqui. A nova mudança da produção escrita dos alunos precisa ser obtida com afinco e aproximada novamente do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva. Porém, essa aproximação deve acontecer em um nível mais elevado de desenvolvimento cultural: precisamos aqui não da espontaneidade ingênua da linguagem infantil, mas da confiança adulta e da coragem da produção linguística adquirida por meio do estudo da língua dos clássicos da literatura.

Assim sendo, não há uma única norma linguística a ser atingida, mas uma língua com sua complexidade e variedade; à escola cabe assegurar a apropriação, pelos estudantes, das normas de maior prestígio social (e, portanto, que se relacionam com o poder político). Considerando que a maioria das crianças, em suas experiências cotidianas, tem pouca ou nenhuma oportunidade de conhecer a normapadrão,demaiorprestígiosocial,écomfoconelaquedevemestarorganizadas as principais rotinas, atividades, e é sua aprendizagem e uso (consciente e intencional, quando requerido) o objetivo principal da educação escolar, por isso, a recomendação de Bakhtin (2013) de visitação aos clássicos da literatura.

Vigotski (2001) explica que, mesmo já usando a língua antes de adentrar a escola, é no processo de aquisição da escrita que a criança toma consciência dos sons que formam as palavras. Esse novo conhecimento é importante para que os pequenos tomem conhecimento da própria atividade e passem a usar o signo de forma arbitrária e não mais espontânea como era anteriormente. Essa prática é importante, pois “tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem” (*Ibidem*, p. 321).

Diante do exposto, Cagliari (2009) defende que, no início do processo de alfabetização, o ensino da análise linguística realizado pelo docente tem o papel de explorar junto aos alunos os diferentes aspectos do alfabeto como o **princípio acrofônico,** em que o nome da letra é relacionado aos sons que ela possui, como, por exemplo, a letra A tem o som [a] e a letra B tem o som [bê]; assim, esse princípio

se define como o conjunto de regras que decifram os sons e a união de sons para formação de palavras. Analisando esses sons, o leitor descobre como escrever determinadas palavras, considerando seu conhecimento ortográfico, o dialeto e outros saberes que adquiriu durante suas leituras. No entanto, mesmo nosso sistema tendo base alfabética, não é real dizer que cada letra representa um som ou cada som uma letra; se fosse assim, a alfabetização seria um processo maissimples.

A despeito disso, para facilitar a apropriação das crianças nos primeiros anos de escolarização, elas devem ser instruídas para identificar as **relações biunívocas** em que as letras possuem o mesmo som em uma relação de um para um; exemplo: b é igual a /b/. Para explicar esse processo, Faraco (2005, p. 17) afirma que, nas relações biunívocas, “a unidade gráfica (letra ou dígrafo) representa uma esó aquela unidade sonora; e a unidade sonora é representada por uma e só aquela unidade gráfica. Unidade sonora /p/, /b/, /f/, /v/, /ñ/(a), /t/(b) /d/ (b), /ê/ (c) – unidade gráfica [correspondente] p, b , f, v, nh, t, d, lh”. Essa é a primeira e mais simples relação que se fará para entender a organização da escrita para, posteriormente, com a criança mais consciente sobre o sistema de escrita apresentarmos as irregularidades.

Nos anos seguintes da alfabetização, conforme os alunos avançam no conhecimento da história da língua e de seus usos, é preciso voltar a atenção para as **relações de concorrência ou cruzadas,** quando mais de uma letra pode estar relacionada ao mesmo som, como acontece com as letras X e CH e os diferentes sons aos quais podem corresponder.

A partir da compreensão destes princípios de construção do sistema, a criança começa a entender as possibilidades de ler o nome das letras, além de estabelecerem relações sobre a organização do sistema linguístico. Nas palavras de Faraco (2005, p.15),

> as relações biunívocas: a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica; e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. Exemplo: a unidade sonora /p/ é representada sempre pela unidade gráfica (letra) p; e a letra p só representa a unidade sonora /p/. As representações biunívocas constituem situações de regularidade, digamos assim,absoluta.
> as relações cruzadas: uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível. Exemplo: a unidade sonora /ã/ pode ser representada por ã (irmã), por am (samba), por an(manga).
> A unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora. Exemplo: a letra r pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como em rato; e a unidade sonora /r/ (erre fraco) como em aranha.

Durante a aula, o docente faz a leitura dos textos e sempre que necessário enfatiza as relações que se estabelecem entre palavras, sílabas, letras e o gênero do discurso selecionado.Durante uma aula sobre poesia, por exemplo, o professor pode ir chamando atenção dos alunos para as aliterações (repetição de fonemas idênticos), as assonâncias (repetir sons de vogais em um verso ou em uma frase) e trabalhando letras, sons e o traçado delas. O importante é que o educador organize seus objetivos e o tempo da aula para que gradativamente possa explorara língua em todas as suas dimensões, sem necessariamente fazer tudo ao mesmo tempo.

Bakhtin (2013) descreve uma aula em que faz a análise estilística de frases com seus alunos e defende que o professor, ao analisar a língua em sua forma literária, analise “os recursos que ajudam a alcançar o efeito artístico e sua expressividade” (Ibidem, p. 30), para isso, é preciso que o texto seja lido “com uma expressividade máxima, até reforçando um pouco a sua estrutura de entonação e enfatizando, com ajuda de mímica e de gestos, o elemento dramático contido nessa frase”. Esse processo vai auxiliando as crianças a perceberem os efeitos de sentido das construções linguísticas no texto.

Durante o processo de análise e reflexão linguística, Gontijo e Schwartz (2009) defendem que a criança não deve ficar com dúvidas; se ela perguntar algo enquanto produz, como, por exemplo, uma questão morfológica ou ortográfica é função do professor responder, pois os alunos só progredirão na escrita se aprenderem e entenderem as formas gramaticaiscorretas.

Geraldi (1993) explica que o trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem se distingue em: ações que os sujeitos fazem com a linguagem; ações que os sujeitos fazem sobre a linguagem; e ações da linguagem. Vinculadas a essas distinções, existem as atividades chamadas de:

**1. linguísticas** –são as que se voltam para situações reais de interação e comunicação, envolvendo a leitura e a produção de discursos e a postura responsiva;

**2. epilinguísticas** – voltam-se para a reflexão sobre os recursos expressivos dessas situações, comparando e avaliando escolhas, experimentando novos modelos;

**3. metalinguísticas** –que tomam a própria linguagem como objeto, construindo uma metalinguagem sistemática por meio de conceitos, classificações etc., usando a língua para falar dela mesma, a partir de um vocabulário especializado. Relacionam-

se com a compreensão interna por parte do usuário da língua, da sistematização dos recursos linguísticosque se utilizam durante o processo de produção deenunciados.

Bakthin (2013, p.43) reconhece que não é possível formar o aluno com apenas uma abordagem ou método de ensino “o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalhos” (grifo do autor). Face a isso, recomenda-se o equilíbrio entre esses três tipos de atividades constitutivas do eixo de ensino, com o objetivo de garantir tanto o uso da língua quanto o saber sobre ela. Por tal motivo é que não nos restringimos à análise linguística, contemplando também a dimensão de reflexão linguística (ou seja, de volta da linguagem sobre si mesma).

Marcuschi (2008, p. 51-52) explica que devemos ensinar a língua para os estudantes a partir do texto oral e escrito, e não há como estabelecer um limite inferior ou superior de exploração de problemas linguísticos. Diante disso, ele elenca uma série de problemas que podem ser abordados, de acordo com o momento de estudo:

a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
e) a organização fonológica da língua;
f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
h) os padrões e a organização de estruturas sintáticas;
i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
l) as estratégias de redação e questões de estilo;
m) a progressão temática e a organização tópica;
n) a questão da leitura e da compreensão;
o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
p) o estudo dos gêneros textuais;
q) o treinamento da ampliação, redução e resumo de textos;
r) o estudo da pontuação e da ortografia;
s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização. Indica apenas a potencialidade exploratória no tratamento linguístico com base em textos. Nem por isso deve-se imaginar que o trabalho com textos  tenha virtudes imanentes naturais, a ponto de se tornar uma espécie de panaceia geral para todos os problemas da língua.

Neste caso, podemos analisar no quadro apresentado adiante algumas das sugestões que Geraldi (2011) dá para que a aula ocorra a partir de um texto que faça parte da sequência tipológica da narrativa para uma quinta série do ensino fundamental.

O autor deixa claro que todas as propostas aqui descritas foram previamente testadas e podem aumentar ou diminuir o grau de dificuldade de acordo com o ano em que a criança está. Além disso, se faz importante reforçar que o texto é composto por diferentes dimensões.

Assim, em uma primeira leitura, o professor e o aluno analisam as camadas mais superficiais de construção linguística como a organização narrativa; posteriormente, pode-se observar o uso dos sinais de pontuação para produção de sentido; mais adiante, o contexto de produção, a biografia do autor e relacionar isso buscando sentido ao pensar na construção linguística que ele fez ao escrever o texto; na próxima etapa, relacionar o texto à realidade e assim por diante, sempre se aprofundando nas escolhas linguísticas do autor e na produção de sentidos que cada uma delas pode gerar no leitor.

Quadro: Procedimentos metodológicos de Geraldi para o ensino de análise linguística

| **Problemas** | **Questionamentos** | **Encaminhamentos** |
|---|---|---|
| Problemas deestrutura textual | A narração contém respostasàs questões: quem? o quê?quando? onde? como? por quê?<br>A sequenciação do acontecimento correspondeà histórianarrada?<br>Oqueestá faltandoé importante? torna o texto(história) viável? | Com o grande grupo:<br>O professor deve eleger, entre as produções dos alunos, uma para ser trabalhada com o grandegrupo. A história deve ser projetada em tela ou transcrita na lousa (sem erros ortográficos ou de concordância, já que esse não é o tema da aula), e todos devem ler tendo como base os questionamentos da coluna anterior.<br>Em duplas:<br>Os alunos trocam o texto entre eles e tentam encontrar e marcar os questionamentos sendo respondidos nos textos dos parceiros. Depois, conversam sobre o que encontraram ou não no texto do colega e analisam se faltou informação (se for esse o caso, os dois já podem, juntos, fazer a reescrita e acrescentar a informação) ou se foi feita uma leituraequivocada.<br>Individual:<br>O professor coloca um parágrafo mal escrito na lousa e faz a correção com todos os alunos. Em seguida, devolve os textos para os alunos com os parágrafos ruins de cadaum<br>marcado para que possam reescrever. |
| Problemas de ordem sintática | Verificar se o texto possui:<br>Concordância verbal.<br>Concordância nominal.<br>Regência | Com o grande grupo:<br>O professor escreve na lousa frases com problemas de concordância ou regência e pede auxílio para os alunos para corrigir.<br>Em grupo ou individual:<br>O professor lê as produções textuais e marca a linha quetem problemas de concordância ou regência (um de cada vez) com um x ou outro sinal para que os alunos os identifiquem. Os alunos em grupos ou sozinhos devem então localizar e corrigir o erro. Caso o aluno ou o gruponãolocalizem, o professor deve realizar intervenções para auxiliar. |

| | | |
|---|---|---|
| Problemas de ordem morfológica | Verificar se o texto possui:<br>Léxico: adequação vocabular<br>Conjugaçãoverbal<br>Formas de plural e feminino | Todas as atividades aqui propostas são realizadas primeiro no coletivo (na lousa), depois em grupos ou individualmente.<br>A primeira parte da aula consiste em avaliar as escolhas léxicas do autor e ver se elas estão adequadas para a situação comunicativa. Aqui há a análise para verificar se a criança, ao escrever, usou a variação linguística adequada.<br>Em um segundo momento, trabalha-se com a conjunção verbal do mesmo modo com que se trabalhou a concordância. O docente lê previamente as escritas, coloca uma com problemas na lousa, corrige junto com os alunos, depois devolve as produções de cada um com um x nas linhas que possuem problemas e pede que eles corrijam.<br>A terceira etapa consiste em analisar os verbos com o auxílio de um dicionário. Se a criança conjugou errado, o docente escreve o infinitivo para que ele busque a forma adequadano dicionário.<br>O autor explica que,se o grupo como um todo der como infinitivo “ponhar”, não vai encontrar tal verbo no dicionário, e, automaticamente, perguntará ao professor, que dará a resposta adequada. Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em “pretérito”, e “futuro do pretérito”, em “subjuntivo”, etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelosalunos.<br>Assim a sequência da ação acima descrita deve ser:<br>Primeiro passo: identificação da classegramatical;<br>Segundo passo: identificação de tempoverbal;<br>Terceiro passo: infinitivo doverbo;<br>Quarto passo: consulta aodicionário;<br>Quinto passo: correção dotexto |
| Problemas deordem | Verificarseo aluno fezusoadequado | Consideremos uma aula sobre ortografia: novamente, a leitura das redações será o preparo das aulas, e outra |

| | | |
|---|---|---|
| “fonológica”[258] | de:<br>Ortografia.<br>Acentuação.<br>Divisãosilábica | vez o professor marcará na margem de cada linha quando houver algum problema, conforme apontado ao lado. Distribuídos os cadernos, os alunos poderão se organizar em grupos. Com o auxílio de um dicionário, tentarão corrigir os “erros” apontados peloprofessor. |

Fonte: As autoras, com base em Geraldi (2011)

No que tange aos procedimentos pedagógicos, como pode ser observado no quadro acima, Geraldi (1993) sugere a focalização de apenas um problema relevante/novo por vez, pois a abordagem de muitos erros/inadequações simultaneamente impede tanto uma orientação adequada do professor, quanto prejudica a atenção (e, por conseguinte, a aprendizagem) do aluno.

Seguindo esta linha de sugestões de trabalhos que envolvam a análise e reflexão linguística, Nóbrega (2000) sugere dimensões da reflexão sobre a língua, no processo pedagógico: linguística, textual e discursiva. Tais dimensões articulariam influências teóricas:

*normativas/históricas* (tendo em vista que as crianças ainda não dominam convenções que precisam ser dominadas, tais como ortografia[259], separação de sílabas, tonicidade, acentuação, concordância, regência etc.);

*descritivas* (tendo em vista a necessidade de estudo da variação linguística em sua realidade fonético/fonológica, sintática, semântica; das relações coesivas e dos operadores argumentativos; da fluidez morfossintática; da forma composicional dos textos etc.);

*pragmáticas* (tendo em vista a necessidade de estudo dos lugares sociais dos interlocutores em dada situação em correlação com seus objetivos; dos temas/escolhas lexicais; dos recursos de modalização etc.); e

*sócio-históricas* (tendo em vista a necessidade de estudo dos aspectos político-ideológicos nas relações interpessoais; das imagens e representações dos participantes da atividade comunicativa etc.).

[258] Nota do autor: “Antes de mais nada, estou consciente de classificar sob a rubrica de “fonológicos” problemas que a linguística talvez não tomasse como tais, ou os trataria de forma totalmente diversa da aqui proposta. Estou mais preocupado neste texto não com a questão teórica mas com a prática do ensino na escola de primeiro grau” (GERALDI, 2011, p. 77).

[259] Considere-se que a ortografia da língua portuguesa é de base etimológica.

Essas dimensões e influências são separadas apenas por didatismo, mas, na concentricidade da língua em uso (nos gêneros discursivos, que se materializam como enunciados/textos, nas diferentes esferas de atividade humana), são articuladas e indivisíveis.

Perfeito (2005) propõe uma espécie de roteiro (não necessariamente sequencial/progressivo) para o estudo dos gêneros discursivos materializados em enunciados/textos, em sala de aula: I. Estudo do contexto de produção (momento sócio-histórico) e da relação entre autor, leitor e texto; II. Estudo do conteúdo temático; III. Estudo da organização geral (forma composicional); e IV. Estudo das marcas linguísticas (escolhas de uma forma linguística ou outra, emprego de relatores/conectores, atendimento ou não às convenções da norma padrão, manejo dos recursos lexicais etc.) e enunciativo-discursivas[260].

Um alerta complementar ainda é necessário, sobre esse assunto: conforme Wachowicz (2010), a análise linguística não é, apenas, um levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é, ou seja, a análise linguística não é apenas tratamento sociopragmático do texto, nem apenas a análise das vozes ideológicas dos fios discursivos, nem simplesmente o desvelamento da construção argumentativa. **É tudo isso *voltado à língua***.

Ou seja, o professor observa, com sua lente científica, o dado da língua que gera significação, que produz efeito de sentido, que satisfaz a uma situação comunicativa; e, em função desse dado e com seu olhar científico, o professor lança mão dos conhecimentos fonético-fonológicos, lexicais, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos e semânticos para compreender adequadamente esse dado em sua concreticidade, ou seja, na realidade enunciativo-discursiva na qual esse dado emergiu. **Noutras palavras, analisa-se a língua (em suas unidades que vão desde o fonema até as palavras e os sintagmas) na correlação com o texto, o gênero, o discurso.**

Um exemplo de como isso ocorreria, conforme o que trazem os autores citados - Nóbrega (2000), Perfeito (2005) e Wachowicz (2010) - a partir de uma canção infantil traduzida e adaptada por Chico Buarque. Em “Meu caro Barão”, canção adaptada do

[260] Este roteiro contempla, portanto, os elementos dos gêneros discursivos já apresentados no início do texto do componente curricular de Língua Portuguesa: conteúdo temático, construção composicional e estilo, mas destacamos para o trabalho com análise linguística, as apectos apresentados pelo autor no item IV.

musical **Os saltimbancos**, a letra propositadamente (pois se trata de obra artística): a) incorpora marcas das variedades de menor prestígio social (concordância “dos ladrão”, “dos calo”; redução “tava/estava”); b) transforma palavras proparoxítonas (tonicidade menos recorrente nas palavras da língua portuguesa) em paroxítonas (tonicidade majoritária da língua portuguesa); c) leva para o conteúdo declarado os sinais de pontuação e demais elementos paratextuais (ponto, vírgula, linha, margem etc.):

> Onde quer que esteja
> Meu caro Barão
> São Brás o proteja
> O santo dos ladrão
> Tava na faxina
> Do seu caminhão
> Vi essa maquina
> De escrever no chão
> Escovei a nega
> Lavei com sabão
> Deu uma cocega
> Nos calo da mão
>
> Pronto
> Ponto
> Tracinho, tração
> Linha
> Margem
> Meu caro Ba...
>
> Vire a pagina
> Continuação
> Ai, essa maquina
> Tá que tá que é bão [...]

Fonte: Composição: Chico Buarque / L. Enriquez Bacalov / Sergio Bardotti. BUARQUE, Chico. Os saltimbancos (1 CD).

De uma perspectiva de análise e reflexão linguística, seria necessário articular os elementos linguísticos mencionados acima (em a, b, c) à uma compreensão enunciativo-discursiva da letra da música. Isso porque, por exemplo:

a) a evidenciação das marcas das variedades de menor prestígio social demarca a diferença de classe entre o enunciador (o trabalhador do circo), com pouco ou nenhum acesso à escolarização formal, e o enunciatário (o Barão, para quem ele escreve);

b) a transformação das palavras proparoxítonas em paroxítonas estabelece uma analogia com a transformação da situação de privilégio/exceção do Barão (“proparoxítono”) com a nova situação do trabalhador que, solidariamente a seus camaradas, agora trabalha no circo não para o lucro alheio, mas para os interesses comuns da coletividade, da maioria (os “paroxítonos”); e

c) a incorporação dos sinais de pontuação e demais elementos paratextuais ao conteúdo do texto presentifica o processo de escrita da carta ao Barão, no ato mesmo de tomar posse da máquina de escrever (que, metonimicamente, representa a ação de tomar posse da palavra, num processo de afirmação da voz e das ideias de uma classe historicamente explorada e silenciada).

Como se nota, para a compreensão de todo esse conteúdo enunciativo-discursivo (portanto, pragmático e sócio-histórico), é preciso o conhecimento de uma série de conteúdos normativos e descritivos: concordância nominal, separação silábica e tonicidade, acentuação fonológica e gráfica, uso de sinais diacríticos etc. É nessa perspectiva, em nosso entender, que o eixo de análise e reflexão linguística atende aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa: ampliando as capacidades de leitura e produção de textos (orais e escritos) dos estudantes.

A mediação do professor é fundamental, pois oferece ao aluno os aspectos essenciais da escrita dialógica como o contexto de produção (para que, como, onde e para quem será produzido determinado texto), além de instrumentalizá-lo para refletir sobre os sentidos ideológicos dos enunciados produzidos. Diante disso, o professor “possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir [...] usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p.204).

Quando a criança, a partir da análise linguística e da compreensão das normas gramaticais, entender a historicidade da língua, ela compreenderá que isso é um

acordo social entre falantes e que deve seguir certas regras para se fazer entender.Como defende Bakhtin (2013, p. 43) “resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa”.

### 5.6.12. Eixo Da Educação Literária

A Educação Literária é uma perspectiva integradora de distintas dimensõesda formação humana omnilateral, entendida “como a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de fazer-se membro do gênero humano” (DUARTE; DELLA FONTE, 2010, p. 1). Nas palavras de Dalvi (2019a), os estudos em literatura têm como objeto do conhecimento a *experiência literária* objetivada, ao longo dos tempos, tanto em textos/obras literárias e em objetos e instituições que lhes são correlatos (tais comolivros, salas de leitura, bibliotecas), quanto em processos (tais como a leitura individual ou partilhada, a escrita, as performances orais, a encenação teatral, o exercício da crítica de arte). Ou seja, a perspectiva de Educação Literária que defendemos não se reduz ou restringeà leitura literária, nem tampouco à formação de leitores. Se assim fosse, ela “caberia” nos eixos de Leitura, Escrita ou Oralidade, por exemplo – mas entendemos que não é o caso. Ela os engloba e vaialém.

Nossa perspectiva é de que a Educação Literária supera as dicotomias simplificadoras entre o plano do pensamento e o plano da expressão; entre racionalidade e emotividade; entre conhecimento científico e conhecimento artístico; entre saber letrado (normalmente identificado como distante, inacessível e às vezes até “arrogante”) e saber popular, justamente porque *na experiência literária* (seja como criação, como apropriação via leitura ou escuta) se realiza a superação de um cotidiano empobrecido, redutor, alienante, pois os artistas (escritores, ilustradores etc.) descobrem potencialidades latentes e nem sempre imediatamente visíveis na vida cotidiana, bem como nos lembram da possibilidade de resistência à desumanização. Nesse sentido, a literatura é entendida como uma necessidade humana cuja negação acarretaria em mutilação subjetiva/intelectual, já que ela existe, conforme Candido (2011), em todos os povos, em todas as épocas, mesmo naquelas sociedades que jamais desenvolveram a escrita.

Com a literatura, vislumbramos com mais profundidade tanto o que nossavida é (já que o artista faz coincidirem na obra de arte a essência e a aparência do real), quanto também o que nossa vida poderia ser: e a liberdade imaginativa, desobrigada do pragmatismo simplório e imediatista, é fundamental para isso. Não à toa, em regimes autoritários, se teme e se controla tanto a literatura, e não raro se queimam livros e se destroem bibliotecas, se prendem e se perseguem leitores e escritores.

Mas é importante registrar que esta Educação Literária superadora não se dá pela simples relação entre sujeitos e objetos, ou entre potenciais leitores e livros, por exemplo. Não basta entregar obras literárias de qualidade na mão das crianças e esperar que as coisas aconteçam como se fosse "mágica". Para usufruir da literatura e de todas as suas potencialidades, é preciso que o sujeito se aproprie de muitos conhecimentos, que vão desde o plano linguístico em sentido estrito, até o repertório de clássicos legados pelas gerações precedentes que evidenciam as mais altas realizações humanas em cada momento/contexto histórico, passando pelos usos de objetos inerentes às culturas do escrito e do oral. Por isso, é preciso que a Educação Literária se constitua como um dos eixos estruturantes do ensino de língua materna na educação escolar.

E o que seriam os "clássicos" literários dos quais os estudantes deveriam se apropriar? Seriam obras antigas, chatas, inacessíveis?

Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, afirma que "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer" (CALVINO, 2009, p. 11) e "É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível" (CALVINO, 2009, p. 14). Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, recupera exemplos de escritores que testemunharam em suas produções literárias a importância da leitura de clássicos: Drummond com *Robinson Crusoé*; Clarice com *Reinações de Narizinho*; Barthes, Morris e Borges com a mitologia grega e seus argonautas; Paulo Mendes Campos com *Alice no país das maravilhas*; Hemingway com *As aventuras de Huck*; Umberto Eco com *Pinóquio* – e assim vai (MACHADO, 2002, p. 10-11); e conclui dizendo: "[...] o que me interessa destacar não é a variedade de leitura dos *clássicos* feita por gente famosa. Prefiro chamar a atenção para o fato de que esses diferentes livros [...] passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi" (MACHADO, 2002, p.11).

Dalvi (2019b, p. 5-6) acrescenta que a compreensão de Demerval Saviani – e, ademais, de toda a tradição da Pedagogia Histórico-Crítica – sobre o que é um clássico e sobre seu papel na formação humana não nega aquela já realizada por Calvino e Machado, mas a expande em outra direção, pois, para a PHC,

> a apropriação da cultura humana organizada na forma de conteúdos escolares não constitui uma ameaça à autonomia intelectual dos indivíduos, sendo, ao invés disso, imprescindível à produção da humanidade em cada ser humano. Por isso, além da apropriação do saber científico *stricto sensu*, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. – ou seja, compete à escola assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade. E é exatamente nesse escopo de tarefas da escolarização que nos parece necessário incluir a discussão sobre o papel dos clássicos (no nosso caso, literários)na formação humana omnilateral eemancipatória.

Para Saviani (2003), o que é um “clássico”? No livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, o autor afirma que o clássico não é nem o tradicional e nem o oposto de moderno ou atual; sem se ater ao critério de distância cronológica ou de filiação estético-geracional, “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13), “logo, sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2003, p. 101).

No ensino fundamental, isso significa não apenas ler, por exemplo, quadrinhas, trovinhas, contos de fadas, lendas indígenas e afrobrasileiras:mas situar essas produções como criações ímpares, criações importantes de um povo, atendendo a necessidades comunicativas funda(menta)das em sua realidade, e que transcendem o seu momento de elaboração. As produções e experiências literárias que precisam ser asseguradas pela escolarização são aquelas que permitem reconhecer a capacidade de ordenar e organizar o cotidiano caótico de maneira intencional, comunicável e bela (não no sentido vulgar de “bonita”); comparar obras mais bem elaboradas e obras menos elaboradas formulando juízos comunicáveis aos outros (daí a necessidade de apropriação de uma metalinguagem especializada); partilhar com outras consciências a emoção da identificação com o diferente, da descoberta e da desalienação, do vislumbre de uma vida humana mais rica e menos individualista. Nas palavras de Candido (2011, p. 182), significa, pois, cultivar traços que reputamosessenciais:

> [...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

O ensino de literatura que defendemos visa a “reforçar uma práxis docente ligada à vida, e não alienada, com o intuito de que se possa articular o conhecimento literário – que não pode ser negado ao estudante – à emancipação de sua consciência em relação à realidade contraditória e complexa em que está inserido” (CORRÊA; HESS; ROSA, 2019, p. 7-8). Defendemos que a literatura, como conjunto de produções artísticas escritas, orais ou multissemióticas, é um patrimônio cultural do povo, organicamente articulado à história.

Em consonância com o referencial teórico-metodológico assumido por este currículo, defendemos:

*a apropriação pelas crianças da cultura universal* (ainda quando por universal estejamos tomando os textos e experiências de sua comunidade imediata, ou transmitidos de pais a filhos ao longo de gerações egerações);

*a experiência direta de ler/ouvir e de escrever/declamar textos literários* (que requer não apenas o *acesso a instituições de guarda dos materiais escritos e impressos ou videográficos* de leitura, comobibliotecas; *mas também das situações sociais* de produção oral, como saraus, e de discussão, como a produção de resenhas críticas);

*o conhecimento teórico* (por isso, nossa perspectiva de educação literária prevê o ensino intencional e sistemático de categorias forjadas para se analisar o fenômeno literário, desde a infância) *e a prática críticapartilhada*;

*a inserção histórica das produções literárias em seus contextos* de produção, difusão eleitura/escuta;

*a preparação de um antes, um durante e um depois para a leitura/escuta literária* (já que a leitura/escuta não se esgota em si mesma ou na experiência estética, mas enseja pensamentoe reflexão);

*o cultivo de uma relação dos professores e alunos com os produtos intelectuais da prática social humana na totalidade* (disso a necessidade de um desenvolvimento crítico contra a indústria cultural e seu trabalho alienante).

Com esse processo, o aluno deve tornar-se capaz de compreender as múltiplas funções do texto literário, construindo sentidos, relacionando-o com as experiências vividas e compartilhando-o socialmente.

Para tanto, o trabalho pedagógico de educação literária perpassa por práticas de leitura como ler para as crianças, ler com elas, observar o universo que as cerca e o do livro e comentar sobre aquilo, perguntar o que veem a cada leitura e como veem, além de oferecer exemplos de comportamento leitor e dar a literatura seu lugar de merecimento: arte.

Discorrendo sobre a literatura infantil, Dalvi (2019c, p. 5) defende que a "linguagem visual e verbal em uma de suas formas elaboradas (a saber, a artística), é chave para a compreensão do processo de formação humana".A literatura enquanto arte engloba diferentes modalidades expressivas, mecanismos de desenvolvimento, apresentação e apropriação da linguagem e do processo criativo e cultural do fazer artístico. Neste sentido, a educação literária é importante para que os discentes entendam como fazer uso de uma linguagem intersubjetiva que ultrapassa os limites do senso comum e se manifesta a partir da organização de um corpo de conhecimentos, procedimentos e atitudes que são compartilhados por uma determinada sociedade e se apresentam através de conhecimentos científicos e metalinguísticos fundamentados nos estudos sobre a literatura e o texto literário; em um procedimento próprio de produção e de recepção estética e em uma atitude ética e estética na qual é possível se valer do discurso do outro para compor o seu, mas não plagiá-lo.

Com a literatura a criança entende que a língua é mais do que o que foi dito literalmente, e passa a adentrar a sua composição de modo mais aprofundado. Todavia, nem todos os textos que se dizem literários podem assim ser considerados. É preciso ter claro o que é o texto literário. Proença Filho (2004, p. 37) define algumas particularidades em um texto literário como, por exemplo, a **complexidade e a multissignificação**, ou seja, o material deve ser amplo e aberto a diferentes interpretações; **conotação** para extrapolar o sentido comum das palavras; **liberdade na criação** de modo que o autor possa usar a língua livremente para criar novos sentidos e deixando espaços para que o leitor também construa seus próprios sentidos; e, por fim, **variabilidade** para que se encontrem diferentes culturas inseridas em umtexto.

Entendemos que, para organizar o trabalho com literatura, é relevante tanto saber identificar quais textos são de fato literários, quanto utilizar estes textos de modo que auxiliem o aluno a conhecer os elementos que o constituem (para além da mera forma), o que contribuirá para compreender melhor os gêneros literários e, assim, desfrutar dessas leituras e do que elas podem nosoferecer.

Para tanto, apresentamos a seguir, com base nas discussões de Azevedo (1999), a diferenciação entre texto didático, literário eparadidático:

| | **Didático** | **Literário** | **Paradidático** |
|---|---|---|---|
| OBJETIVO | Transmitir informações, ensinar coisas | Motivação estética, diversão , prazer, humanização | Distrair educando |
| O QUE É | Livro utilitário | Preocupa-se em vida e compreendera o mundo | Remetem ao e conhecimento científico,valores regras. |
| VÍNCULO | Trata de informações, conceitos gerais, leis e regras,do conhecimento científico e, portanto, se desatualizacomo tempo. | Está vinculada à fantasia, ao maravilhoso, à emoção. Trata de assuntos do cotidiano, da essência da vida humana, por isso independem daépoca, permanecem atual | Está ligado auma finalidade didática: preservar a natureza, não ter medo do escuro,aprender valoresmorais |
| PONTO DE VISTA | Ponto de vista oficial | Ponto de vista subjetivo | Ponto de vistaoficial ou dos valores eregras estabelecidos. |
| CONTEÚDO | Consenso,todos precisam compreender do mesmomodo | Passível de interpretações diferentes | Todos precisam chegar aomesmo conhecimentoou conclusão: mensagem única |
| LINGUAGEM | Escrito em linguagem mais clara possível | Costuma ser lúdica, conotativa,ambígua, paradoxal<br>Preocupada com o ritmo, sonoridade.<br>Pode inventarpalavras, usartrocadilhos<br>... | A linguagem visa a persuadir o leitor a chegar a uma conclusão relacionada ao que se pretende ensinar |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Azevedo (1999).

Convém lembrar, contudo, que, embora seja mais fácil diferenciar o texto didático dos demais, a linha entre o paradidático e o literário, em alguns casos, pode ser tênue, pois às vezes as funções estética e informativa, por exemplo, acabam por se misturar, como vemos algumas vezes na obra de Monteiro Lobato e outros autores.

Embora cada um tenha uma maneira de estruturar a linguagem, provoque leituras diferentes, e possam ter sua contribuição de acordo com as intencionalidades do professor, queremos destacar que a educação escolar precisa contemplar também o literário, pois o didático e o paradidático, como vemos no quadro, são construções diferentes de linguagem e não permitem o acesso a essa forma de elaboração da língua pelahumanidade.

Para Candido (2011, p. 176) podemos considerar como obras literárias

> [...] todas as produções de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e das produções escritas das grandes civilizações.
> Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Ao discutir a função humanizadora da literatura, este autor apresenta três faces que a constituem:

1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; 3)ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (p.178-179)

Desse modo, a literatura não apenas permite, mas suscita o movimento dialético tanto na própria experiência da leitura, quanto na reflexão sobre a vida. Para tanto, o acesso ao texto literário não pode se restringir ao que é politicamente correto, deve permitir o contato com as obras clássicas, populares (cordel,folclore),como também com aquelas que negam a ideologia predominante, que se opõem à ordem “natural” das coisas.

Vigotski (2001) apresenta a arte como um fenômeno produzido pelos seres humanos e que está relacionado diretamente com os modos como o homem se relaciona com o meio físico, social e cultural em uma dinâmica em que a palavra tem uma função importante. Todavia, há na escola uma deturpação do valor artístico da literatura quando, segundo Vigotski (2010), se atribui à arte um efeito valorativo com o intuito de formação moral dos sujeitos, sem considerá-los aptos a apreciar a complexidade artística da composição. Isso gera uma formação artística deformada nos pequenosleitores.

O texto literário é importante justamente por abrir espaço para novas aprendizagens, entre elas, as culturais, nas quais, a partir do que lê, a criança pode

ter acesso a novos povos, sua cultura e seu pensar, ou seja, ver e conhecer outros modos de ler omundo.

Para além do aspecto cultural, o texto literário tem também caráter simbólico. Autores como Brenman (2018) e Dalvi (2019c) mencionam que os debates que vêm se acalorando nos últimos anos, principalmente nas redes sociais, para trazer o politicamente correto para a literatura infantil, afetam diretamente esse aspecto e podem interferir na formação e na construção da personalidade infantil. Brenman (2018) diz que a literatura é a possibilidade de os pequenos viverem experiências novas e darem vazão a sentimentos, dores e curiosidades, e, se o texto literário for destituído de sua função simbólica, essas emoções eclodirão em outro lugar.

Um exemplo que Brenman (2018) nos dá é da criança que não lê livros, não brinca com determinados brinquedos ou não assiste a determinados vídeos por serem considerados “violentos” e que, em algum momento, essa violência que está reprimida dentro de si eclode em outras situações, como, por exemplo, na sala de aula.

Todavia, para além das ideias de que o texto literário é amplo em significação e um espaço de vazão para sentimentos, Bakhtin nos deixa alguns indicativos do que podemos encontrar na tessitura deste material mais voltados para a construção dos enunciados e sua composição. Um deles são as relações que se estabelecem entre dialogismo, interdiscursividade eintertextualidade.

Fiorin (2014) explica que as relações dialógicas são distintas das que se dão entre os textos. Portanto, as relações dialógicas, ou seja, que envolvam sentido sãochamadas de interdiscursivas, enquanto que as relações discursivas que se materializam através do texto podem receber o nome de intertextualidade. Essa definição implica a seguinte situação: a intertextualidade pressupõe a interdiscursividade, mas o contrário não ocorre. Sintetizando, a intertextualidade é quando um texto expõe a palavra alheia, ou se remete a outro que conhecemos como de terceiros, enquanto que as relações dialógicas implícitas ficam no campo dointerdiscurso.

Dada a complexidade da construção literária no conceito dialógico, Vagula (2016, p. 41) defende que “o texto literário não deve ficar como um ‘monumento’ apenas para ser admirado, mas é função da escola explorá-lo ao máximo e formar os alunos para que se tornem leitores também de literatura”. Dalvi (2019c, p. 13) acrescentaque

> [...] negar à infância o acesso aos clássicos literários de sua própria cultura (seja por uma restrição de acesso, seja por uma mediação inadequada, seja, por fim, pela ausência de condições materiais objetivas que favoreçam as condições de leitura) é embotar o processo humanizador e atropelar as possibilidades transformadoras vivenciadas a partir da experiência estética.

Considerando não apenas a relevância, mas a necessidade do trabalho com literatura que destacamos neste texto, procedemos, a seguir, algumas orientações para o trabalho com literatura na escola.

### 5.6.13. Orientações procedimentais

A primeira orientação é a de que as crianças precisam ter acesso livre e regular aos livros (e demais suportes, no caso de textos orais ou de natureza verbivocovisual) de qualidade estética e literária, com mediação adequada, para que possam ler e refletir sobre os conteúdos; e, também, que possam viver tanto a experiência de escolher o que ler com orientação, quanto também por sua livre vontade.

Uma segunda orientação é de que as crianças possam observar, interagir e dialogar frequentemente com sujeitos com maior experiência no campo literário, que explicitem para eles como fazem escolhas, como atuam etc.

Nesse sentido, a educação literária começa desde o momento em que a escola recebe o aluno e deve prevalecer até que ele saia da instituição. Ainstituiçãoe o professor precisarão disponibilizar elementos, propiciar diferentes experiências e compartilhar os diversos significados das possíveis experiências literárias.

O trabalho com a literatura é fundamental *também* para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a sonoridadedas quadrinhas, cantigas, poemas infantis e trovas; o uso de figuras de linguagem e de construção; o esquema estrutural básico das narrativas; a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra; a presença de conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos – pois tudo isso constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversosníveis.

Vamos nos valer de Vigotski (2010) para orientar sobre os equívocos que se pode cometer ao trabalhar com a arte com as crianças no intuito de deixar sugestões

para os docentes e um campo aberto de possibilidades de trabalho, mas também uma linha clara entre o que é adequado e o que não é no processo de educação literária.

Uma primeira questão é a tendência de se lançar mão de obras chamadas de literárias, mas com finalidades muito restritas (ensinar a respeitar os coleguinhas, a se comportar, a se alimentar de modo saudável etc.). Isso é inadequado, pois a literatura, quando oferecida com a intenção de ensinar moral e bons costumes para as crianças, geralmente é composta por textos que usam elementos ficcionais e recursos como versos rimados, mas sem um apelo estético, perdendo grande parte de sua função no desenvolvimento do psiquismo infantil. Esse tipo de texto, de acordo com Vigotski (2010, p. 325), representa um "protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro". Tais textos seriam o que Azevedo (1999) denomina paradidáticos.

Para além desse problema, o autor russo apresenta dois outros equívocos que devemos evitar quando oferecemos a arte para as crianças. O primeiro deles é buscar colocar problemas não reais para obras literárias como falar da moral do texto ou colocar a literatura a serviço de um ensino ou de uma transposição direta da arte para a vida, já que "[...] a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida" (VIGOTSKI, 2010, p.330).

Vigotski (2010) também critica o fato de tratarem a arte como um elemento que gera sentimentos agradáveis, prazer ou satisfação e fonte de vivências estéticas gerando a sensação do objeto artístico apenas com um espaço de lazer e prazer. A arte não se reduz a isso. É preciso que a criança tenha um contato real e significativo com a literatura de modo que possa sentir, pensar, analisar e valorar a arte com seus próprios recursos.

> [...] interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Desse modo, entendemos que a educação literária não pode sujeitar-se a práticas que esvaziem o objeto artístico ou serem meros condutores do ensino de leitura que tem na criança um ser passivo. Vigotski (2010) defende uma metodologia

de ensino da arte que apresentaremos aqui como um dos possíveis caminhos para a literatura infantil na escola: **a estimulação, a elaboração e a resposta**.

**A estimulação:** o primeiro passo é colocar a criança em contato com a arte produzida pela sociedade ou, no caso da literatura, com bons textos para que possa apreciar, sentir, ultrapassar seus sentimentos e elaborar novos. Aqui o contato com o texto gera um processo de catarse no qual os pequenos podem se libertar de medos, desejos, sentimentos diversos que não lhes eram favoráveis e mudar o modo de ver o mundo ao enxergar situações e pessoas de modo mais sensível. A leitura de um texto literário deixa traços nas emoções infantis que serão fundamentais para determinar comportamentos futuros. O texto impregna oleitor.

**A elaboração** que se dá a partir do contato com a arte, segundo Vigotski (2010, p. 345), "[...] implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse". Logo, esse elaborar é do sujeito com a arte em um processo interno de análise e reconstrução de si.

Na etapa da **resposta**, a escola deve ensinar e incentivar a criação infantil colocando as crianças em contato com obras originais e ricas textualmente; desenvolver as habilidades criativas dos pequenos dando informações/conhecimentos e oferecendo oportunidades para quepossamcriar seus próprios textos e ilustrá-los; não comparar a produção infantil com a adulta já que a estética e a consciência de mundo de um é completamente diferente da do outro; e, por fim, abandonar a prática de moralizar os textos e fechar os significados enunciativos em uma única possibilidade.

Logo, oferecer o texto literário na escola como prática educativa requer do docente uma prática de oferta de literatura infantil em suas diferentes composições, estruturas, formatos e possibilidades (quadrinhos, livros de imagem, livro ilustrado, etc.) para que a criança amplie sua experiência pessoal com a literatura a partir do conhecimento e da produção social e histórica deste universo.

Dalvi (2013) alerta ainda contra a adoção acrítica do discurso do "ler por prazer", que privilegia uma função hedonista para a literatura. Nesse sentido, defende que é necessário reafirmar que a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional e simultaneamente garantir a apropriação de ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor; democratizar as práticas literárias; reconhecer o poder político-pedagógico da literatura. Assim, sugere dez teses: a preeminência da literatura na educação; a centralidade do texto literário no ensino de

língua; a qualidade literária como critério primeiro para a escolha de textos a serem socializados; a nuclearidade do texto no ensino da língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos; a diminuição da massa de informações histórico-literárias; o respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo; a defesa radical da formação de sujeitos leitores e escritores; a evidenciação da dimensão ética da literatura; a parcimônia, a clareza e o rigor no uso determinologias.

Entendemos que, para além das sugestões acima, assim como apresenta Dalvi (2019c, p. 11), o ensino de literatura compreende a necessidade de realização de um trabalho que auxilie as crianças a compreender a natureza sígnica, “complexa, mediada e ideológica da linguagem”; entender que o processo de produção de sentidos passa pelas múltiplas vozes (nos tensionamentos discursivos), inclusive questões políticas que permeiam os discursos; explorar a natureza artística do texto literário. Assim, a literatura pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de imaginar, desejar,planejar.

Daí a necessidade de sistematizar também o ensino de leitura de textos literários, por meio de discussões orientadas, explorando, por exemplo, aspectos como recursos linguísticos que definem o estilo do autor, ou que provocam certos efeitos de sentido, como o uso de figuras de linguagens, a sinonímia, aliterações, explorando aspectos ideológicos, histórico-culturais e o caráter simbólico.

Para tanto, consideramos essencial no processo de educação literária que o docente esteja atento aos seguintes aspectos:

A qualidade dos textos lidos trazendo exemplares que possuem as características próprias dos gêneros literários, os quais envolvem, entre outros, a riqueza da linguagem, abertura para diferentes interpretações, transcendênciatemporal.

A variedade de gêneros do discurso, estilos, autores, formato físico, estilo de escrita e composições. Neste sentido, destacamos a relevância de ler diferentes textos do mesmo autor, textos do mesmo gênero do discurso escrito por autores diferentes, conhecer os clássicos em suas versões originais (ou o mais próximo delas) e versões modernas (desde que com qualidade textual, e não reelaborações que apenas simplificam otexto).

O estabelecimento de leitura literária em classe. Ler sempreliteratura.

O acesso com a oferta de diferentes recursos físicos e materiais com um acervo rico e diversificado, além de espaços de leitura como a biblioteca escolar e cantinhos de leitura nas salas deaula.

O ensino sistemático de diferentes estratégias de leitura para os textos literários, vivenciando situações em que sejam compartilhados os processos de compreensão elaborados pelo professor, pelos colegas, e que possam aprender e usar também diferentes estratégias antes, durante e após a leitura, em atividadescoletivas eindividuais.

**CONTRIBUIÇÕES PARA A SELEÇÃO DE MATERIAIS NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Este texto ou obra é um texto de **qualidade** (como obra clássica, antiga ou contemporânea; por sua representatividade, por sua originalidade etc.)? A sua leitura instiga o pensamento, alarga o repertório de mundo dos leitores, diverte/provoca posicionamento por parte do leitor? [Entendemos que textos que NÃO sejam de qualidade inequívoca não devem tomar o precioso tempoescolar.]

Com que **características** meus alunos podem lidar (extensão, complexidade, suporte, vocabulário, recursos, diversidade de linguagens)? Com que características eles precisam ser capazes de lidar em um futuro breve? Esses textos e obras contribuiriam para isso?

Qual a **disponibilidade de texto ou obras** (acessibilidade, quantidade etc.), de tal forma que meus alunos manuseiem e leiam obras integrais e não apenas reproduções efragmentos?

Posso estabelecer **relações produtivas** (temáticas, intertextuais/interdiscursivas, entre gêneros e sistemas semióticos) a partir desses materiais (textos e obras), úteis aos objetivos estabelecidos nos diferentes eixos do currículo de Língua Portuguesa?

Estou contemplando uma **diversidade** de estilos, autores e cosmovisões (incluindo as afro-brasileiras, indígenas etc.) e, portanto, estou atendendo ao compromisso ético e à lei que determina o **ensino de história, cultura e literaturas africanas, afro-brasileiras eindígenas**?

Se se tratar de uma **obra datada** (pela linguagem, pelos personagens, pelo espaço/tempo descrito, pela visão de mundo etc.), **vale a pena o esforço de contextualização,** por parte do professor e do aluno em interagir com ela, em função de sua qualidade estética? Há adaptações ou materiais de suporte de qualidade que poderiam favorecer a aproximaçãoinicial?

A **mediação** que eu (professor) posso fazer entre texto e leitor será suficiente para proporcionar o **engajamento** na leitura e sua fruição? Como podemos forjar motivos relevantes para que o leitor se interesse pela leitura? Eu estou fazendo uma seleção com base em meu gosto pessoal ou com base nos objetivos estabelecidos?

## 5.6.14. OBJETIVOS GERAIS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

| | |
|---|---|
| 1 | Reconhecer o desenvolvimento das línguas, incluindo a história da escrita, como uma conquista humana que se objetiva em sistemas de comunicação oral e escrita e em suportes materiais (entre os quais os livros, por exemplo), que permitem a transmissão de conhecimentos, com grande amplitude no tempo e no espaço – donde decorre a importância de seuestudo. |
| 2 | Entender que a Língua Portuguesa se transforma ao longo do tempo para atender às necessidades comunicativas e expressivas de seus falantes, e que a variação é um fenômeno inerente a esse processo – donde decorre a importância de pactuar socialmente normas (entre as quais a norma padrão) para as distintas situações deuso. |
| 3 | Compreender os princípios fundamentais da comunicação oral, do sistema de escrita alfabética, da natureza enunciativo-discursiva da linguagem (cuja materialização se dá em enunciados organizados em diferentes gêneros discursivos), da recepção estético-literária, da descrição e análise linguística, refletindo de maneira crítica sobre sua relação com as práticas sociais no passado, no presente e no futuro. |
| 4 | Conceber a produção de gêneros discursivos orais, escritos e híbridos como atividade planejada, intencional, sistematizada e sujeita à revisão e à reelaboração, orientada à comunicação com outras pessoas, e que é situada em distintas esferas da atividade humana. |
| 5 | Utilizar apropriadamente diferentes linguagens (oral, escrita, visual, sonora, corporal, digital, entre outras) para compreender e para produzir discursos coesos e coerentes, posicionando-se respeitosamente em relação a valores e comportamentos sociais semelhantes e distintos dos próprios, combatendo preconceitos e atitudes discriminatórias e colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática einclusiva. |
| 6 | Reconhecer e usar a escrita convencional (alfabética, ortográfica, em norma padrão) da língua portuguesa como uma possibilidade de interação e atuação crítica/cidadã em diferentes práticas sociais (incluindo as escolares). |
| 7 | Conhecer usos lúdicos e artísticos da língua, apreciando o patrimônio cultural da infância em contato com a diversidade da literatura. |
| 8 | Ler e produzir textos orais, escritos e híbridos de diversos gêneros discursivos primários e secundários, veiculados em diferentes suportes e meios (incluindo aqueles propiciados pelas novas tecnologias de comunicação e informação), para atender a variados propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são produzidos e recebidos. |
| 9 | Adotar uma postura científica no estudo da língua, por meio da análise e da reflexão linguística, rechaçando o uso da língua como forma de impedir o acesso de pessoas empobrecidas e/ou sem acesso à escolarização ao pensamento e à expressão livres. |

## 5.6.15. QUADROS DE CONTEÚDOS E OBJETIVOS

**Quanto à elaboração dos quadros**

Os quadros que apresentam os objetivos, conteúdos e sugestão de gêneros foram elaborados considerando-se:

o documento reelaborado por esta secretaria e utilizado pelas escolas desde 2018, que contemplava os Conteúdos e Habilidades a serem trabalhados por ano e bimestre;

os objetos de conhecimento, habilidades e campos de atuação estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

aspectos destacados como relevantes tendo em vista a perspectiva teórica adotada.

**Quanto aos campos de atuação**

Os quadros a seguir estão organizados considerando-se os diferentes campos de atuação da vida humana:

Campo da vida cotidiana – refere-se às interações mais corriqueiras, geralmente em situações onde circulam gêneros mais informais, conforme indicado na coluna respectiva.

Campo da vida pública – referente às interações com a língua que se realizam em contextos públicos, como as campanhas comunitárias ou publicitárias, envolvendo principalmente gêneros que circulam nas diversas mídias.

Campo das práticas de estudo – remetem ao uso da língua para ampliação dos conhecimentos, portanto, para o estudo e a pesquisa e envolve, portanto, o trabalho com textos dos diferentes componentes curriculares.

Campo artístico literário – envolve sitações de comunicação e interações por meio da literatura.

**Quanto à redação dos conteúdos e objetivos**

No planejamento dessa matriz curricular, considerando-se o tempo para elaboração e a extensão do documento, não foi contemplada a explicitação de procedimentos didáticos para cada conteúdo e objetivo. Contudo, ao construir os quadros com esses aspectos, surgiu a necessidade de esclarecimentos ao professor.

Embora não fosse possível fazê-lo sempre, em alguns momentos optou-se por acrescentar notas de rodapé, explicar melhor no próprio objetivo ou até mesmo indicar um procedimento na coluna de conteúdos. Sendo assim, muitos objetivos ficaram mais extensos e trouxemos explicações ou, em alguns casos, procedimentos junto aos conteúdos. Embora estejamos cientes disso, entendemos, para o momento, que esta seria a maneira mais apropriada de apontar alguns elementos para contribuir com a compreensão do documento e com a prática docente.

**Quanto ao trabalho com os gêneros discursivos**

Embora nem todos os objetivos explicitem, reiteramos aqui – conforme destacado no texto inicial deste componente curricular – que os conteúdos e objetivos deverão ser trabalhados em contextos de interação social por meio da linguagem oral, escrita ou multissemiótica, com os diferentes gêneros discursivos. Ressaltamos, ainda, que o trabalho com os diferentes gêneros discursivos pressupõe uma abordagem dos elementos que os constituem: forma de composição (estrutura composicional), conteúdo temático e estilo.

*Ressaltamos, ainda, que os gêneros discursivos pertencentes ao* ***campo das práticas de estudo*** *serão trabalhados de preferência articulados com outros componentes curriculares.* Destacamos, aqui, que os gêneros deste campo que serão escritos, lidos ou oralizados, como por exemplo, um verbete de enciclopédia, uma reportagem científica, um artigo de divulgação científica ou outro texto informativo, de um modo geral pertencem a áreas de estudo específicas. Isso significa que o trabalho com a leitura, a escrita e oralidade, sobretudo quando se trata das interações com a língua em situações de estudo e pesquisa, envolvem o estudo da língua atrelado aos demais componentes que compõem o currículo. Portanto, o aluno também aprende a ler lendo os gêneros de outros componentes curriculares. As informações e conhecimentos apropriados também nos estudos de Ciências, História, Geografia, Matemática, Educação Física ou Artes, constituir-se-ão como subsídios para o aluno produzir os gêneros das práticas de estudo e pesquisa.

**Sobre a apresentação dos gêneros discursivos nos quadros a seguir**

Alguns gêneros são sugeridos várias vezes no mesmo ano e em diferentes eixos e objetivos. Isso não significa que o professor deverá abordar um novo texto do

mesmo gênero a cada vez, ao trabalhar diferentes objetivos. Ao trabalhar com um gênero, pode-se explorá-lo de modo a atender aos diferentes objetivos nos quais é mencionado.

Além disso, embora sejam citados vários gêneros em um mesmo objetivo, o professor não tem que trabalhar necessariamente com todos eles, podendo selecionar dois ou mais, de modo que seja possível abordar os conteúdos e objetivo(s) explicitado(s). O importante é que, a partir de textos reais (sejam eles orais, escritos, digitais etc.), o estudante consiga aprender o que precisa ser aprendido, incorporando ao seu conhecimento, simultaneamente, um número progressivamente maior dos gêneros por meio dos quais se organiza a comunicação humana, ampliando e sofisticando suas própriascapacidades.

Eventualmente, para atender às necessidades didáticas, o professor **pode –** e em algumas situações **precisa –** trabalhar com palavras ou frases (ao invés de textos integrais), desde que aquelas palavras ou frases estejam contextualizadas na prática social e, preferencialmente, desde que tenham antes sido conhecidas/reconhecidas em legítimas conteúdos necessários ao desenvolvimento, de modo a, no caso dos estudos de Língua Portuguesa, compreender a natureza da linguagem humana em sua concreticidade, utilizando-a na transformação doreal.

**Quanto ao trabalho com produção textual**

Ressaltamos, uma vez mais, que o trabalho com produção textual precisa considerar a construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Os textos devem ser produzidos em situações reais ou hipotéticas de interação social.

É preciso que as crianças saibam o que vão escrever, com que finalidade, para quem, em que suporte, com quais recursos etc. Ou seja, a produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) é sempre uma atividade orientada, articulada a uma dada esfera da atividade humana. A escrita precisa ser entendida como um instrumento de que as crianças lançarão mão para organizar seus estudos, para produzir registros de memória, para dizer o que pensam, para se posicionar no mundo, para dialogar com os outros, para transformar a realidade etc.

### 5.6.16. QUADRO SINÓPTICO DE GÊNEROS

**Visando a facilitar a visualização pelo professor, dos gêneros indicados para oralizar/ouvir, ler/analisar e escrever, apresentamos os quadros a seguir**

## 1º ANO

| ORALIDADE | LEITURA | ESCRITA | ANÁLISE LINGUISTICA |
|---|---|---|---|
| - Adivinha / O que é o que é<br>- Aula expositiva<br>- Conto acumulativo, de fada e outros<br>- Causo<br>- Conversa cotidiana<br>- Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Diálogo<br>- Enquete<br>- Entrevista<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Exposição oral<br>- Fábula<br>- Lenda indígena, africana e/ou afro-brasileira<br>- Parlenda<br>- Piada<br>- Poema<br>- Quadrinha<br>- Recado, convite e/ou aviso<br>- Instrução de montagem e/ou regra de jogo<br>- Relato oral de experiência vivida<br>- Trava-língua | - Adivinha, cantiga, parlenda, quadrinha<br>- Agenda<br>- Anúncio publicitário<br>- Aviso<br>- Bilhete<br>- Calendário<br>- Carta e frase enigmática<br>- Cartaz<br>- Conto acumulativo, de fada e outros<br>-Conto e lenda indígena, africana e afro-brasileira<br>- Convite<br>- Ditado popular<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Fábula<br>- Fichas de biblioteca e de salas de leitura<br>- Legenda de imagem para notícia, álbum de fotos ou ilustrações<br>- Lista<br>- Livros literários variados: livros/textos de imagem, livro-álbum etc.<br>- Logomarca/ logotipo<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Piada<br>- Poema<br>- Receita<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Texto informativo científico: Verbete de enciclopédia infantil, Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Tirinha<br>- Trava-língua | - Anúncio publicitário<br>- Aviso<br>- Bilhete<br>- Conto curto ou fábula<br>- Convite<br>- Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Legenda de imagem para notícia, álbum de foto ou ilustrações.<br>- Lista<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br><br>**Registro escrito de texto de memória:**<br>- Adivinha<br>- Quadrinha<br>- Parlenda<br>- Trava-língua<br><br>* OBS.: destaca-se a escrita coletiva (professor como escriba), a escrita com auxílio, a escrita com progressiva autonomia de lista, legenda e bilhete e o registro escrito de textos conhecidos de memória. | - Adivinha<br>- Anúncio publicitário<br>- Aviso<br>- Bilhete<br>- Cantiga<br>- Carta enigmática<br>- Cartaz<br>- Conto acumulativo, de fada e outros<br>- Convite<br>- Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Fábula<br>- Legenda de imagem para álbum de fotos, notícia ou ilustrações<br>- Lista<br>- Livros literários variados (livro/álbum, entre outros)<br>- Logomarca e logotipo<br>- Parlenda<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Placas de trânsito<br>- Poema<br>- Quadrinha<br>- Título de história<br>- Trava-língua<br>- Verbete de enciclopédia infantil |

## 2º ANO

| ORALIDADE | LEITURA | ESCRITA | ANÁLISE LINGUISTICA |
|---|---|---|---|
| - Conto ou lenda<br>- Poema<br>- Cantiga e/ou lenga-lenga<br>- Conto acumulativo<br>- Contos tradicionais e modernos<br>- Conversa cotidiana<br>- Diálogo<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Lenda e/ou conto indígena, africana e afro-brasileira<br>- Música<br>- Notícia curta<br>- Peça (de campanha de conscientização<br>- Pedir e dar informações sobre como chegar em algum lugar.<br>- Piada<br>- Quadrinha ou parlenda<br>- Regra de espaço social de uso comum<br>- Relato de experimento, registro de observação e/ou entrevista.<br>- Relato oral de experiência pessoal<br>- Slogan<br>- Texto instrucional: manual de instrução, receita, regra de jogo, etc. | - Adivinha<br>- Agenda<br>- Anúncio publicitário<br>- Aviso<br>- Bilhete<br>- Calendário<br>- Cantiga e canção<br>- Carta pessoal<br>- Cartaz<br>- Conto acumulativo<br>- Conto e lenda indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Contos tradicionais e modernos<br>- Convite<br>- Enquete<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Fábula<br>- Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Ficha técnica<br>- Folheto<br>- Fotolegenda (legenda) de notícia ou álbum de fotos<br>- Gráfico<br>- História em quadrinhos<br>- Lenga-lenga<br>- Lista<br>- Livro literário ilustrado / álbum ilustrado<br>- Livros literários variados: livro/álbum, de imagem etc.<br>- Manchete<br>- Notícia curta<br>- Peça de campanha de conscientização (Outdoor, busdoor etc.,)<br>- Piada<br>- Poema<br>- Receita<br>- Registro de observação<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Relato de experimento e/ou entrevista<br>- Relato pessoal<br>- Slogan<br>- Texto informativo científico: Verbete de enciclopédia infantil e outros. | - Cartaz e/ou folheto<br>- História em quadrinhos (balões de fala)<br>- Bilhete<br>- Contos tradicionais e/ou modernos<br>- Fábula<br>- Manchete e lide em notícia<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Registro de observação<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Verbete de enciclopédia infantil, ficha técnica, outro texto informativo e/ou relato de experimento.<br><br>**Registro escrito de texto de memória:**<br>- Adivinha<br>- Cantiga<br>- Piada<br><br>* Ressaltamos que, no 2º ano, ainda há destaque para a produção coletiva de textos, tendo o professor como escriba e para a escrita com auxílio, de modo a progredir na escrita autônoma. | - Adivinha<br>- Bilhete<br>- Cantiga e canção<br>- Carta pessoal<br>- Cartaz<br>- Conto acumulativo<br>- Contos tradicionais e modernos<br>- Enunciado de tarefa escolar<br>- Fábula<br>- Ficha técnica<br>- Fotolegenda (legenda) de notícia ou álbum de foto<br>- História em quadrinhos<br>- Lenga-lenga<br>- Livros literários variados (livro/álbum, de imagem etc.)<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Piada<br>- Poema<br>- Registro de observação<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Relato de experiência pessoal<br>- Relato de experimento e/ou entrevista<br>- Slogan<br>- Verbete de enciclopédia infantil, ou outro texto informativo científico. |

## 3º ANO

| ORALIDADE | LEITURA | ESCRITA | ANÁLISE LINGUISTICA |
|---|---|---|---|
| - Aula<br>- Conto popular de tradição oral<br>- Conversação espontânea, telefônica e por aplicativo<br>- Cordel<br>- Curiosidade<br>- Debate público regrado<br>- Embolada<br>- Entrevista<br>- Fábula<br>- Indicação e/ou resenha literária<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Notícia<br>- Palestra<br>- Peça teatral<br>- Pedir e dar informação<br>- Poema<br>- Receita<br>- Relato de experimento<br>- Relato de observação<br>- Repente<br>- Reportagem | - Anúncio publicitário<br>- Calendário<br>- Carta de leitor<br>- Carta de reclamação (escrita e/ou digital / e-mail)<br>- Carta pessoal<br>- Cartaz<br>- Cartum<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Contos populares, como o de esperteza, e outros<br>- Crônica<br>- Diário<br>- Ditado popular<br>- Documentos históricos<br>- Entrevista<br>- Fábula<br>- Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Gráfico<br>- História em quadrinhos<br>- Instrução de montagem<br>- Lenda<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros)<br>- Notícia e reportagem<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Poema visual concreto<br>- Receita<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Relato de observação e/ou experimento<br>- Relato pessoal<br>- Roteiro para teatro de leitor<br>- Texto de divulgação científica, verbete de enciclopédia infantil.<br>- Tirinha | - Anúncio publicitário<br>- Carta pessoal<br>- Cartaz<br>- Conto popular e lendas (ouvir e registrar narrativas da comunidade ao redor da escola, dos mais velhos da família, etc.)<br>- Entrevista<br>- Gráfico<br>- Instrução de montagem<br>- Notícia<br>- Poema<br>- Poema concretos<br>- Receita<br>- Relato de observação e/ou experimento<br>- Relato pessoal<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo.<br>- Tirinha (balões de fala) | - Anúncio publicitário<br>- Carta de leitor<br>- Carta pessoal<br>- Cartaz<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Contos populares, como o de esperteza, e outro(s)<br>- Diário<br>- Ditado popular<br>- Entrevista<br>- Fábula<br>- Gráfico<br>- História em quadrinhos<br>- Instrução de montagem<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais)<br>- Notícia e reportagem<br>- Poema<br>- Receita<br>- Relato de observação e/ou experimento<br>- Relato pessoal<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo.<br>- Tirinha<br>- Verbete de dicionário |

## 4º ANO

| ORALIDADE | LEITURA | ESCRITA | ANÁLISE LINGUISTICA |
|---|---|---|---|
| - Apresentação de gráfico e tabela<br>- Aula<br>- Causo<br>- Conto de enganação e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Cordel<br>- Debate<br>- Diálogo<br>- Enquete<br>- Entrevista<br>- Fábula<br>- Informativo oral<br>- Instrução de montagem<br>- Narração esportiva<br>- Notícia: podcast, radiofônica ou televisiva<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Propaganda<br>- Publicidade<br>- Relato de pesquisa<br>- Reportagem<br>- Seminário<br>- Slides e Cartaz<br>- Solicitação oral<br>- Tutorial | - Agenda<br>- Boleto, carnê e/ou fatura<br>- Carta de leitor<br>- Carta de reclamação<br>- Conto de enganação, de mistério e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Cordel<br>- Crônica<br>- Diário<br>- E- mail<br>- Fábula<br>- Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Gráfico e tabela<br>- Hino e canção popular<br>- História em quadrinho<br>- Instrução de montagem<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais)<br>- Notícia e reportagem<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Poema visual concreto<br>- Receita<br>- Regra de jogo<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Reportagem<br>- Reportagem científica<br>- Roteiro para teatro de leitor<br>- Texto de divulgação científica<br>- Verbete de enciclopédia infantil e dicionário | - Carta de leitor e de reclamação (escrita e/ou digital/e- mail)<br>- Conto de enganação e/ou outro(s)<br>- Diário<br>- Fábula<br>- Gráfico e tabela<br>- História em quadrinhos<br>- Notícia<br>- Poema visual concreto<br>- Reportagem<br>- Texto de divulgação científica: reportagem científica e/ou outro | - Carta de leitor<br>- Carta de reclamação<br>- Conto de enganação e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Crônica<br>- Diário<br>- Ditado popular (de textos variados que contenham expressões idiomáticas da língua portuguesa)<br>- E- mail<br>- Fábula<br>- Gráfico e tabela<br>- História em quadrinhos<br>- Instrução de montagem<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais)<br>- Notícia e reportagem<br>- Notícia radiofônica ou televisiva<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Poema visual concreto<br>- Regra de jogo<br>- Reportagem científica<br>- Roteiro para teatro de leitor<br>- Texto de divulgação científica<br>- Verbete de enciclopédia infantil e dicionários |

## 5º ANO

| ORALIDADE | LEITURA | ESCRITA | ANÁLISE LINGUISTICA |
|---|---|---|---|
| - Conto de mistério, de assombração e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Conversação telefônica<br>- Cordel<br>- Debate<br>- Entrevista<br>- Lenda<br>- Narração de jogo<br>- Notícia<br>- Palestra<br>- Peça de campanha de conscientização ou publicitária<br>- Peça teatral<br>- Piada<br>- Poema<br>- Propaganda<br>- Relato de observação e de pesquisa<br>- Resenha de livro e filme<br>- Seminário<br>- Vídeo curto | - Agenda<br>- Anedota<br>- Artigo de opinião.<br>- Biografia<br>- Carta de leitor<br>- Cartum<br>- Ciberpoema<br>- Conto de mistério, de enganação e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Cordel<br>- Crônica<br>- E-mail<br>- Entrevista<br>- Fábula<br>- Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Gráfico e tabela<br>- Hino e canção popular<br>- Lendas<br>- Livros literários variados: livro/álbum, livro de imagem entre outros.<br>- Mangá e outras histórias em quadrinhos<br>- Manual de instrução<br>- Meme<br>- Miniconto<br>- Notícia e reportagem<br>- Peça de campanha de conscientização ou publicitária<br>- Peça teatral<br>- Piada<br>- Poema<br>- Regra de jogo<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Resenha de livro e filme<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Roteiro para teatro de leitor<br>- Texto de divulgação científica (textos informativos, resenha de pesquisa científica) e/ou reportagens científicas<br>- Verbete de dicionário<br>- Vídeo curto | - Biografia<br>- Carta de leitor<br>- Contos de mistério e/ou outro(s)<br>- Lendas<br>- Miniconto<br>- Notícia<br>- Paródia e/ou canto de torcida<br>- Peça teatral (criação original ou adaptação de textos conhecidos)<br>- Poema<br>- Reportagem<br>- Resenha de livro e filme<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Texto de divulgação científica (informativos, resenha de pesquisa científica) | - Biografia<br>- Carta de leitor<br>- Ciberpoema<br>- Conto de mistério e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Cordel<br>- Crônica<br>- Ditado popular (de textos variados que contenham expressões idiomáticas da língua portuguesa)<br>- Lendas<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem entre outros)<br>- Miniconto<br>- Notícia e reportagem<br>- Paródia ou canto de torcida<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Propaganda<br>- Reportagem científica<br>- Resenha de livro e filme<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Soneto, rondó e/ou balada<br>- Texto de divulgação científica (texto informativo científico, resenha de pesquisa e/ou reportagem científica)<br>- Verbete de dicionário<br>- Vídeo publicitário |

### 5.6.17. Quadro Geral Com Eixos, Conteúdos, Objetivos E Gêneros Sugeridos

## 1º ANO

### Eixo de oralidade – 1º ano

| Eixo/ Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 1º ano - Oralidade - Múltiplos campos de atuação | -Oralidade pública/Intercâmbioconversacional(trocas comunicativas).<br>-Clareza na exposição deideias.<br>-Turnos de fala e alternância entre os turnos de fala, evitando a sobreposição.<br>-Formas de tratamento (iniciar). | Expressar-se em situações deintercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de vozaudível, boa articulação e ritmo adequado, de forma a melhor interagir na vida social eescolar.<br>(1º ao 4º ano) | -Recado<br>-Convite<br>-Relatooralde experiênciavivida<br>-Exposição oral<br>-Conversa cotidiana<br>-Piada<br>-Adivinha / O que é o que é |
| | | Reconhecer características da conversaçãoespontânea 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, de maneira a melhor interagir na vida social e escolar.<br>(1º ao 3º ano) | |
| | -Escuta atenta e ativa.<br>-Formulaçãode perguntas e solicitações deesclarecimento condizentes com o conteúdo de uma situação comunicativa oral.<br>-Respeito ao turno de fala alheio.<br>-Modos de solicitar | Escutar, com atenção, falas de interlocutores (professores e colegas, por exemplo), formulando perguntas pertinentes ao tema, solicitando esclarecimentos sempre que necessário e posicionando-se | -Aula expositiva<br>-Relatode experiênciavivida[261]<br>-Enunciadode tarefaescolar |

[261] Parte dos relatos pode ser feita quando uma criança ou o professor partilha com os colegas, à frente da sala, uma experiência; pode ser feita em rodas de conversa; ou pode advir, por exemplo, de um vídeo ou um áudiogravado.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | adequadamente o turno de fala a fim de fazer perguntas ou pedir esclarecimentos. | sobre o conteúdo, de modo a compreender que a escuta atenta e responsiva contribui para o aprendizado. (1ºe 2º ano) | |
| | - Aspectosnãolinguísticosdacomunicaçãooral: Paralinguísticos (tons de voz, riso/choro, suspiro eoutros); Cinestésicos (gestos e expressões faciais, atitudes eexpressõescorporais). | Produzir sentidos para aspectos não linguísticos(paralinguísticos e cinestésicos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto. (1º ao 5º ano) | -Todos os gêneros trabalhados neste ano. |
| | - Intencionalidade/finalidadedacomunicaçãooral: divertir,informar, instruir, relatar,narrar. -Cuidados a serem tomados em decorrência das consequências de nossaspalavras (responsabilidade com a qualidade e fidedignidade de nosso dizer). - Sequência lógico- temporal. | Identificar finalidades da interação oral nas esferas cotidianas e da vida escolar (solicitar informações, apresentar opiniões, convencer, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber os diversos usos da linguagem oral e de compreender o poder queelatempara influenciar e mobilizar pessoas, podendo modificar a realidade. (1º ao 5º ano) | |
| | -Planejamento do texto oral. -Produção de texto oral levando em conta as esferas de atividade em foco e os gêneros adequados. -Adequaçãodo vocabulário ao contexto deprodução. -Sequência lógico- temporal. | Planejar e produzir com a mediação do professor os gêneros discursivos do **Campo da Vida Cotidiana** e das **Práticas de Estudo**[262], para o público infantil, que possam ser repassados oralmente *ou* por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade dotexto. (1º e 2º ano) | - Recado,convite e/ouaviso. -Instrução de montagem e/ou regra de jogo. -Entrevista. -Curiosidade (Você sabia? etc.). |

[262] É preciso trabalhar com os alunos a produção de textos dos dois campos de atuação.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Variedades linguísticas (geográficas, culturais etc.).<br>A natureza dinâmica (sempreemtransformação) das línguas.<br>- Diferenças entre fala eescrita.<br>- Marcas de oralidade (mutações fonêmicas comuns). | Reconhecer diferenças entre a fala e a escrita, identificando que não se pronunciam e nem se segmentam as palavras/blocos sonoros na fala da mesma maneira como são escritas, assumindo uma postura que não tome a escrita como modelo para a fala, antes entendendo as duas modalidades numa relação de*continuum.*<br>(1º ao 5º ano) | - Conto ou causo.<br>- Diálogo.<br>- Enquete.<br>- Piada.<br>- Entrevista. |
| 1º ano - Oralidade - Campo artístico- literário | -Marcas linguísticas: recursos coesivos e recursos de progressão sequencial.<br>-Elementos da narrativa (apresentar noções de tema,narrador, personagens, espaço, enredo,marcaslinguísticas próprias da narrativa). | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, valorizando as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.<br>(1º ao 5ºano) | -Conto acumulativo,de fada eoutros.<br>-Lenda indígena, africana e/ou afro- brasileira.<br>-Fábula. |
| | -Apreciação estética (produção textual sem finalidadeprática imediata).<br>-Recursos de voz e de expressão corporal usados em situações sociais em que circulam os gêneros literários da oralidade.<br>-Atransmissão intergeracional de textos literários da cultura oral.<br>-Rima e métrica regular como recursos que favorecemamemorização.<br>-Oralização de textos memorizados. | Apreciar e recitar, em saraus ou outras situações de intercâmbio oral, gêneros do campo artístico-literário e da vida cotidiana. | -Parlenda<br>-Quadrinha<br>-Trava-língua<br>-Poema |

## Eixo de leitura - 1º ano

| Eixo/Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - Leitura – Todos os campos de atuação 1º ANO | - Histórico das bibliotecas.<br>- Organização dos materiais deleitura.<br>- Conservação dos materiais deleitura. | Conhecer a historicidade das instituições de guarda dos materiais de leitura e aprender a utilizar adequadamente as salas de leitura, de recursos e bibliotecas para a realização e suporte à pesquisa / ao estudo, àleitura.<br>(1º e 2º ano) | - Fichas de biblioteca e de salas de leitura<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Adivinha<br>- Agenda<br>- Aviso<br>-Anúncio publicitário<br>- Bilhete<br>- Convite<br>- Calendário<br>- Cantiga<br>- Cartaz<br>- Carta e frase enigmática<br>- Conto acumulativo, de fada eoutros<br>- Conto e/ou lenda indígena, africana e afro-brasileira<br>- Ditadopopular<br>- Enunciado de tarefa<br>- Fábula<br>- Legenda de imagem, para notícia, álbum de fotosou ilustrações<br>- Lista<br>- Livros / textos de imagem<br>- Logomarca / logotipo<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Parlenda<br>- Piada<br>- Poema<br>- Quadrinha<br>- Receita<br>- Tirinha<br>- Trava-língua<br>- Texto informativo científico: |
| | - Direções da leitura / escrita:da esquerda para a direita e de cima parabaixo. | Reconhecer em diferentes práticas de leitura que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo na página, como parte do processo de compreensão da organização da escrita. | |
| | - Decodificação / Fluência de leitura.<br>- Leitura de palavras com sílabas canônicas e nãocanônicas.<br>- Reconhecimento do próprio nome e do nome dos colegas.<br>- Relações grafofônicas. | Ler, preferencialmente em contextos de uso real da língua, palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo paulatinamente fluência na leitura.<br>(1º e 2º ano) | |
| | - Produção de sentidos para o texto lido.<br>- Suportes digitais e impressos.<br>- Comportamentos de leitor (frequentar biblioteca; procurare selecionar materiais). | 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.<br>(1º e 2º ano) | |
| | - Função social de diferentes gêneros discursivos: informar, auxiliar a memória, organizar ações cotidianas, convidar. | Identificar a função social de textos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem sedestinam.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Estratégias de leitura: previsão e avaliação; visualização, ativação e ampliação do conhecimentoprévio.<br>- Pré-leitura.<br>- Suportes textuais. | Recorrer a estratégias de leitura para produzir sentidos para o texto, apoiando-se em conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobressaliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), avaliando antecipações realizadas antes e durante a leitura detextos.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Localização de informaçõesexplícitas. | Identificar a informação pedida e sublinhá-la / copiá-la (Ex.: “A maçã é vermelha porque está madura”. / Q: De que cor é a maçã? / R: “Vermelha”). | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Linguagem verbal e visual.<br>- Uso dos recursos gráfico-visuais (negritos, caixa alta, itálicos, sublinhados, ilustrações, quadros e tabelas).<br>- Título como chave de interpretação para o texto. | Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (imagens, destaques, cores) emtextos.<br>(1º ao 5º ano) | Verbete de enciclopédia infantil;<br>Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Livros literários variados[263] (livro / álbum[264], entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| 1º ANO - Leitura – Campo das práticas de estudo | -Funções da leitura:<br>Ler para obter informação geral ou específica;<br>Ler para seguir instruções;<br>Ler para aprender; e<br>Ler para verificar se compreendeu.<br>-Procedimentos de pesquisa. | Ler e compreender, com a ajuda do professor e colaboração dos colegas, textos do campo investigativo, considerando a situação comunicativa, e o tema/assunto, emsituações de prática social.<br>(1º e 2º ano) | -Enunciadode tarefaescolar<br>-Texto informativo científico:<br>Verbete de enciclopédia infantil,<br>Curiosidade (Você sabia? etc.) |
| 1º ANO - Leitura – Campo da E da vida pública | -Identificaçãodo tema/assunto e da esfera da atividade humana correlata, a partir da leitura de textos.<br>-Estratégias de leitura (escolha a critério do professor, de acordo com o texto a ser lido). | Ler, em colaboração com os colegas ou com a ajuda do professor, diferentes gêneros das esferas jornalística, publicitária e da atuação cidadã/política[265], considerando a situação comunicativa e apreendendo o tema/assunto do texto, em situações de prática social.<br>(1º e 2º ano) | - Legenda de imagem para notícia, álbum de fotos ou ilustrações.<br>- Logomarca e logotipo<br>- Anúncio publicitário<br>-Peçade campanha de conscientização<br>-Regra de uso de espaço social de uso comum |

[263] Embora este não seja especificamente um gênero, achamos por bem mencionar para sinalizar que a literatura infantil, por ser arte, contempla ampla diversidade de textos e gêneros e recursos visuais, materiais e de uso da língua e, assim, nem sempre é possível classificá-la em um gênero específico. Com essa indicação, pretende-se que o professor tenha a liberdade de escolher dentre as obras que julgar relevantes e/ou que tiver possibilidade de acesso.
[264] Grosso modo, são livros literários nos quais o texto se compõe tanto pela escrita quanto pelas imagens. Tendem a apresentar pouco texto escrito. Ex.: “Ônibus” de MarianeDubuc.
[265] Contemplar a leitura de gêneros dessas três esferas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - Leitura – Campo da vida cotidiana | -Produção de sentidos.<br>-Sonoridade: Rimas; eAliteração e assonância.<br>-Função da leitura: Lerparaobter prazer/diversão;<br>Ler para conhecer a própria cultura; e<br>Ler para compartilhá-la com os outros. | Decodificar e compreender, com a mediação do professor, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana. | -Quadrinha<br>-Parlenda<br>-Trava-lingua<br>-Adivinha<br>-Cantiga |
| | -Conteúdo temático.<br>-Forma composicional.<br>-Estilo. – Funçãodaleitura: Lerparaobter informaçãoprecisa; Lerparaseguirinstruções; Ler para se organizar; e Lerparaagircorretamente. | Ler e compreender, com a mediação do professor, ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, entre 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.<br>(1º e 2º ano) | -Lista<br>-Agenda<br>-Calendário<br>-Aviso<br>-Convite<br>-Receita |
| 1º ANO - Leitura – Campo artístico-literário | -Apreciação estética/ Estilo.<br>-Sonoridadedas palavras: articulação, ritmo, fluência e entonação.<br>-Verso. | Apreciar poemas, parlendas, cantigas, e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de jogo e fruição, a fim de desenvolver a sensibilidade estética própria desses gêneros.<br>(1º e 2º ano) | -Poema<br>-Parlenda<br>-Cantiga<br>-Quadrinha<br>-Trava-língua |
| | -Apreciação estética/ Estilo.<br>-Formataçãoe diagramação.<br>-Recursos gráficos como produtores de sentido. | Apreciar poemas em verso tradicional e 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, a fim de compreender, gradativamente esses textos.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Distinção entre ficção / realidade.<br>- Apreciação estética da linguagem literária.<br>- Valorização do patrimônio cultural tradicional.<br>- Contexto de produção do texto, de seu registro / circulação.<br>- Diferentes versões de um mesmo texto (parlenda).<br>- Suportes e materialidades dos textos literários. | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da imaginação e fantasia e apresentam uma dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação humana e como leitor literário.<br>(1º ao 5º ano) | - Parlenda<br>- Cantiga<br>- Trava-língua<br>- Quadrinha<br>- Ditado popular<br>- Livros / textos de imagem<br>- Adivinha<br>- Conto acumulativo, de fada e outros<br>- Conto e/ou lenda indígena, africana e afro-brasileira |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - A imaginação como capacidade de “criar” outras possibilidades (e, assim, conhecer melhor a realidade em que vivemos).<br>- Dimensão lúdica: recursos linguísticos e estruturais criativos. | | - Tirinha<br>- Livros literários Variados (livro / álbum, entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Produção de sentidos para os textos lidos.<br>- Ampliação de repertório de textos narrativos conhecidos.<br>- Estratégias de leitura: visualização, previsão, conexões. | Ler e compreender, com a mediação do professor, textos narrativos de maior porte, de modo a ampliar e diversificar a capacidade leitora.<br>(1º e 2º ano) | |
| | - Linguagem verbal e visual, recursos gráficos.<br>- Onomatopeias.<br>- Diferentes tipos de balão (fala, pensamento, grito, susto etc.).<br>- Expressões faciais dos personagens emtextos ilustrados. | Relacionar texto escrito com ilustrações eoutros recursos gráficos, para produzir sentidos.<br>(1º ao 5º ano) | |

## Eixo de escrita - 1º ano

| EIXO/ Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - ESCRITA - Todos os campos de atuação | -A distinção entre desenho e escrita (simbolismode primeira e de segunda ordem).<br>-Correspondência fonema-grafemae grafema-fonema.<br>-O nosso alfabeto.<br>-As letras do nosso alfabeto (categorização gráfica dasletras,categorização funcional das letras, direçãodosmovimentos da escrita ao escrever asletras).<br>-A disposição da escrita alfabética na folha pautada.<br>-Ossímbolos utilizados naescrita.<br>-Osespaçosem branco naescrita.<br>-Asrelaçõesentreletras e sons e entre sons e letras. | Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – e usar a correspondência entre letras e sons e entre sons e letras; ou entre grafemas e fonemas e fonemas e grafemas, para que se efetive a compreensão dessarelação. | -Aviso<br>-Bilhete<br>-Convite<br>-Lista<br>-Anúncio publicitário<br>-Curiosidade (Vocêsabia? etc.)<br>-Legenda de imagem para notícia, álbum de foto ou ilustrações<br>-Regra de uso de espaço social de uso comum<br>-Conto curtooufábula (professor comoescriba)<br><br>- Registro escritodetextodememória: |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Osdiferentes sistemas de escrita ao longo do tempo e na atualidade.<br>-Diferentes alfabetos (grego, cirílico, latino etc.).<br>-Evolução e história da escrita.<br>-A história dos alfabetos. | Conhecer os diferentes sistemas de escrita, comparar as várias representações, de forma a perceber o processo histórico de elaboração da escrita pela humanidade.<br><br>Historicizar o desenvolvimento do alfabeto como uma conquista humana e entendera importância do traçado convencional das letras (como pacto social de longa duração) para o entendimento mútuo (entender por que não dá para cada um inventar seu próprio modo de desenhar umaletra...). | -Parlenda<br>-Trava-língua<br>-Quadrinha<br>-Adivinha |
| | -Construçãodo sistemaalfabético.<br>-Convençõesda escrita.<br>-Função do símbolo. | Observar e comparar escritas convencionais, perceber e identificar semelhanças e diferenças nas produções textuais. | |
| | -Organizaçãoda estruturatextual.<br>-Traçado das letras.<br>-Espaçoembranco entre aspalavras. | Copiar textos breves[266], mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica[267], espaçamento entre aspalavras, escrita das palavras e pontuação, como meio de aperfeiçoar gradativamente sua forma de registro para que o texto sejacompreendido. | |

[266] O professor tem que ter claro que a cópia da lousa geralmente tem a função de treino motor e que serve para auxiliar a criança a desenvolver a escrita, mas no primeiro ano é preciso um cuidado especial para não sobrecarregar a criança com o excesso de cópia da lousa, atentando inclusive para não solicitar a cópia de cabeçalhos longos neste primeiro ano. Além disso, em contextos apropriados de ensino da escrita, é preciso que a cópia tenha sempre uma finalidade claramente reconhecível para a criança e que não se torne um treino mecânico desprovido de sentido.

[267] Neste momento o ideal é já explicar para a criança a organização da paragrafação e da organização da folha do caderno, por isso, tem que ser uma atividade lenta e com muita atenção individual para cada criança, pois muitos não conseguem entender como transpor da lousa para a folha docaderno.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Planejamento de texto eadequação: conteúdo temático, estilo e construção composicional; | A partir de uma demanda real ou hipotética, planejar, com a mediação do professor,o gênero discursivo 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, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera de circulação, desenvolvendo um estilo. (1º ao 5ºano com alteraçãoquanto à complexidade) | |
| | -Revisão de textos.<br>-Ortografiaepontuação.<br>-Ampliação de ideias.<br>-Legibilidade – introduzir(organização daspalavrasnapágina,espaçamento entreaspalavras, apresentação do recuo no início deparágrafo).<br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstosnoeixodeanálise linguística) | - Desenvolver uma cultura de revisão do texto produzido por si mesmo e pelos colegas, com ajuda do professor e colaboração dos colegas, corrigindo e aprimorando, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (1º e 2º ano) | |
| | -Edição de textos com base nosconteúdos de análiselinguística.<br>-Disposiçãográfica (aspectos estruturantes dos gênerosdiscursivos). | Editar para publicar a versão final do texto, com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos, podendo inclusive utilizar software, programas de | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | edição de textos e seus recursosmultissemióticos. (1º ao 5º ano) | |
| | -A história da escrita para a humanidade.<br>-Usossociaisda escrita. | Reconhecer como o sistema de escrita alfabético tornou-se a chave para o acesso a ciência, literatura e conhecimentos de todas as formas e áreas, sendo este conhecimentoumaforma de inclusão social. | |
| 1º ANO - ESCRITA- Campo das práticas de estudo | -A função social do texto investigativo.<br>-Assituações comunicativas.<br>-Como anotar e organizar informações eideiasduranteumaatividadeinvestigativa. | Planejar e produzir textos, em colaboração com os colegas e com o auxílio[268] do professor, gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade, divulgando-os para serem lidos por outros. | -Curiosidade (Vocêsabia? etc.) |
| 1º ANO - ESCRITA - Campo da vida pública | -Unidade textual.<br>-Adequação ao tema.<br>-Adequação à esfera de atividade humana e à circulação.<br>-Relaçãoentre imagem e texto. | Escrever coletivamente textos que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a apropriar-se desses gêneros discursivos. | -Regra de uso de espaço social de uso comum |
| | | Escrever textos[269], com a mediação do professor, para o público infantil, textos do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a efetivar a prática da escrita desses diferentes gêneros em situações reais de comunicação. (1º e 2º ano) | -Fotolegenda de notícia ou de álbum de fotodigital noticioso |

[268] Realizar ações de escrita coletiva e posteriormente escrita em duplas ou com auxílio do professor. É importante que a criança compreenda e se aproprie dos procedimentos de planejamento e execução da escrita e isso se dará quando ela participar ativamente de situações de produção textual.

[269] Idem à orientação anterior.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Relaçõesentre imagem e texto.<br>-Elementosque tornam um texto convidativo à leitura e persuasivo.<br>-Adequação ao tema e finalidade do texto. | Escrever, em colaboração com os colegas (grupos) e com a mediação do professor, slogans, anúncios, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, entre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto, de forma a efetivar a prática da escrita desses diferentesgêneros.<br>(1º e 2º ano) | -Anúncio publicitário |
| 1º ANO - ESCRITA- Campo da vida cotidiana | -Funçãosocialdaescrita.<br>-Contextosde comunicaçãocotidiana.<br>-Relações grafema/fonemae grafema/fonema. | Planejar e produzir, com ajuda do professor e em colaboração com os colegas, listas, agendas, avisos, convites, legendas entre outros, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto, de forma a efetivar a prática escrita desses gêneros com progressivaautonomia. | -Legenda de imagem para álbum de foto ou ilustrações<br>-Aviso<br>-Lista<br>-Bilhete<br>-Convite |
| 1º ANO - ESCRITA - Campo artístico- | -Consciência fonológica:relações grafema/fonemaefonema/grafemae consciênciasilábica.<br>-Aimportânciados registros escritoscomodispositivosde memória. | Registrar textos conhecidos de memória a fim de, progressivamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros.<br>(1º e 2º ano) | Registro escritode texto memorizado:<br>-Parlenda<br>-Trava-língua<br>-Quadrinha<br>-Adivinha |
| | -Elementosda narrativa: o título como chave de leitura, o narrador,ospersonagens;o enredo; o tempo e o espaço.<br>-O momento de maior tensão da narrativa e a resolução do conflito.<br>-A relação texto verbal e imagético na produção de sentidos. | Produzir, tendo o professor como escriba, reescrita de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (narrador, personagens, enredo, tempo e espaço).<br>(1º e 2º ano com alteração quanto ao papel do professor) | -Contocurto ou fábula |

## Eixo de análise e reflexão linguística – 1º ano

| EIXO/ Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Todos os campos de atuação | - Diversidade de línguas existentes no mundo.<br>- Existência da língua de sinais (Libras). | Compreender que existem diversas línguas no mundo. | - Cantiga<br>- Carta enigmática<br>- Conto acumulativo<br>- Enunciado de tarefaescolar<br>- Lista<br>- Aviso<br>- Convite<br>- Bilhete<br>- Anúncio<br>- Curiosidade (Você sabia? etc.)<br>- Peça de campanha de conscientização<br>- Adivinha<br>- Quadrinha<br>- Parlenda<br>- Poema<br>- Placas de trânsito<br>- Título de história<br>- Trava-língua<br>- Cartaz<br>- Fábula<br>- Conto acumulativo, de fada eoutros<br>- Verbete de enciclopédia infantil / texto informativo<br>- Legenda de imagem para notícia, álbum de foto ou ilustrações<br>- Logotipo e logomarca<br>- Livros literários variados (livro / álbum, entre outros, com diferentes suportes emateriais) |
| | - Letras e outros sinais gráficos.<br>- Apresentação do alfabeto em Braile. | Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. | |
| | - Conhecimento do alfabeto latino (usado no português do Brasil).<br>- Vogais e consoantes | Conhecer as letras do alfabeto pelo seu nome, distinguindo vogais e consoantes. | |
| | - Sistema alfabético de escrita[270].<br>- Relação entre unidade sonora e unidadegráfica. | Reconhecer, na leitura e escrita de diferentes gêneros, que a escrita registra a pauta sonora e, posteriormente, que nem sempre se escreve como se fala. | |
| | - Direção da escrita e leitura (esquerda para direita e cima para baixo) | Reconhecer a direção da escrita e leitura (esquerda para direita e de cima parabaixo) | |
| | - História da escrita.<br>- O Braile como sistema de escrita. | Compreender a escrita como uma produção humana ao longo do tempo (pictogramas até letras). | |
| | - Escrita do próprio nome | Escrever o próprio nome completo. | |
| | - Consciência silábica. | Desenvolver a consciência silábica. | |
| | - Relação entre letras ou grupo de letras com o valor sonoro e os modos de se ler essas letras em diferentes palavras etextos.<br>- Consciência fonológica: partes da palavra, sílabas, intrassilábica e fonêmica.<br>- Encontro vocálico.<br>- Princípio acrofônico.<br>- Relações biunívocas entre as letras (regular de acordo com o contexto e relações de concorrência). | Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, visando à apropriação do sistema alfabético, como meio de comunicação e representação deideias. | |
| | - Sistema alfabético de escrita e da ortografia[271].<br>- Consciência fonológica: consciência da palavra, de partes da palavra, dasílaba. | Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, para compreender a formação | |

[270] Utilização do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.

[271] Realizar leitura em voz alta enfatizando as relações que se estabelecem entre palavras, sílabas, letras e o gênero do discurso. Apresentar as semelhanças sonoras entre sílabas e rimas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | de palavras[272]. | |
| | - Conhecimento do alfabeto.<br>- Ordem alfabética. | Nomear as letras do alfabeto e recitá- lo na ordem das letras, a fim de, progressivamente, dominar o sistema de escrita alfabética e entender os usos sociais da ordenação alfabética. | |
| | - Categorização funcional das letras. | Compreender a categorização funcional dasletras. | |
| | - Conhecimento das diversas grafias doalfabeto.<br>- Categorização gráfica (traçado / formatoregular).<br>- Categorização funcional (ordem das letras).<br>- Direções dos movimentos da escrita das letras.<br>- Tipos de letras (quatro formas do alfabeto), trabalhando inicialmente com a letra bastão (caixa alta), depois com a de imprensa (maiúsculas e minúsculas) em materiais de leitura e finalizar com as manuscritas. | Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, para identificar, gradativamente, diferentes formas de uso e traçado em diferentes gêneros discursivos e suportestextuais. | |
| | - Segmentação de palavras / Consciência da palavra. | Reconhecer a separação entre palavras, por espaços em branco na escrita de textos. | |
| | - Pontuação: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação e seus efeitos na entonação.<br>- Distinção entre letras e sinais diacríticos: acentos (agudo, circunflexo e grave), o til, o apóstrofo, a cedilha e o hífen. | Identificar outros sinais no texto além das letras, percebendo, gradativamente, que esses sinais contribuem para a produção de sentido dostextos. | |
| | - Sinonímia e antonímia.<br>- Ampliação e adequação do vocabulário.<br>- Apresentação do dicionário. | Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia), ampliando gradativamente seu conhecimento lexical e usando, quando necessário, o dicionário. | |

[272] Sugerimos que a semelhança entre as palavras seja explorada por meio dos diferentes textos literários, tanto os textos para memorizar quanto outros disponíveis em diferentes suportes e materiais que brincam com os sons das palavras. Ex.: “Você troca” e “Assim Assado”, de Eva Furnari.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA -Campo das práticas deestudo | - Construção composicional: formatação ediagramação[27340]. | Identificar e reproduzir, com a mediação do professor, a formatação e diagramação específica de cada um dos gêneros, inclusive em suas versões orais, a fim de apropriar-se gradativamente da estrutura dos gênerosdiscursivos. | - Enunciado de tarefaescolar<br>- Curiosidade (você sabia? etc.)<br>- Verbete de enciclopédia infantil / texto informativo |
| 1º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da vida pública | - Construção composicional.<br>- Formatação e diagramação. | Identificar e reproduzir, com certa autonomia, em fotolegendas de notícias ou álbum de fotos digital noticioso, a formatação e diagramação específica dos gêneros, a fim de permitir o contato com as diferentes formas de composição dosgêneros. (1º e2ºano) | -Legenda de imagem para álbum de fotos, notícia ou ilustrações |
| | | Identificar a forma de composição de slogans publicitários, *logomarcas e logotipos,* para que, progressivamente, aproprie-se da forma de composição desses gêneros.<br>(1º e 2º ano) | - Logomarca e logotipo |
| | | Identificar e reproduzir, com auxílio do professor e dos colegas, 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, para apropriar-se, gradativamente, da forma de organização desses textos.<br>(1º e 2º ano). | - Anúncio publicitário<br>- Peça de campanha de conscientização |
| 1º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA-Campo davida cotidiana | - Formatação e diagramação.<br>- Adequação à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde?).<br>- Contexto de produção. | Identificar e reproduzir a formatação e diagramação específica de gêneros que circulam na esfera cotidiana, como meio de apropriar-se progressivamente da estruturadeles. | - Lista<br>- Aviso<br>- Convite<br>- Legenda para álbum de fotos ou ilustrações |
| | - Construção composicional.<br>- Sonoridade.<br>- Interação entre palavra e música. | Identificar e (re)produzir rimas, aliterações, assonâncias e o ritmo de fala relacionado às músicas e seus efeitos de sentido.<br>(1º e 2º ano) | - Adivinha<br>- Cantiga<br>- Quadrinha<br>- Parlenda<br>- Trava-língua |

[273] Avaliar através da correçãocoletiva se a produção atendeu às necessidades dos critérios do gênero do discurso (estrutura, estilo e composição). Apresentar os diferentes suportes para os gêneros do discurso estudados analisando coletivamente: esfera de circulação, finalidade, tema, forma de composição e estilo.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo artístico- literário | - Elementos da narrativa: narrador, personagens; enredo; tempo e espaço. | Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo narrador, personagens, enredo, tempo e espaço, de modo a compreender a relação entre esses elementos. | - Conto acumulativo, de fada e outros<br>-Fábula<br>-Livros literários variados (livro / álbum, entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | -Formasdecomposiçãode textos poéticos.<br><br>-Verso e estrofe.<br><br>-Sonoridade: rimas, aliterações. | Perceberemtextosversificados similaridades de sonoridades, jogos de<br>palavras, comparações, relacionando-<br>as com sensações, de modo a ser<br><br>capaz de perceber as formas de composição dos textos poéticos. (1º e 2º ano) | -Cantiga<br>-Parlenda<br><br>-Poema |

## 2 ANO

### Eixo de oralidade - 2º ano

| Eixo/Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 2º ANO - Oralidade - Multiplos campos de atuação | -Oralidade pública/Intercâmbio conversacionalem ambientesdaesfera pública(trocas comunicativas).<br>-Elementosdacomunicação de face (voz/tom, postura corporal, expressãofacial, articulação e ritmo, feedback imediato dos interlocutores).<br>-Clareza na exposição de ideias.<br>-Turnos de fala e alternância entre os turnos de fala, evitando a sobreposição.<br>-Formas de tratamento. (ampliar) | Expressar-se em situações deintercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, de forma a melhor interagir na vida social eescolar.<br>(1º ao 5º ano)<br><br>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, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.<br>(1º ao 3º ano) | -Relatooralde experiência pessoal<br>-Notícia<br>-Pedir e dar informações sobre como chegar em algum lugar.<br>-Conversa cotidiana |
| | -Escuta atenta e ativa.<br>-Formulação de perguntas e solicitações de esclarecimento condizentes com o conteúdo de uma situação comunicativaoral.<br>-Respeito ao turno de fala alheio.<br>-Modos de solicitar adequadamente o turno de fala a fim de fazer perguntas ou pedir esclarecimentos.<br>-Reflexão sobre o conteúdo da fala alheia, pensandoem silêncio se concorda e/ou discorda totalouparcialmente. | Escutar, com atenção, falas de interlocutores (professores e colegas, por exemplo), formulando perguntas pertinentes ao tema, solicitando esclarecimentos sempre que necessário e posicionando-se sobre o conteúdo, de modo a compreender que a escuta atenta e responsiva contribui para o aprendizado.<br>(1º e 2º ano) | -Relatodeexperiência pessoal<br>-Texto instrucional: manualde instrução, receita, regra de jogo,etc.<br>-Enunciado de tarefa escolar |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Aspectos não linguísticos da comunicação oral:<br>a) Paralinguísticos (tons de voz, riso/choro, suspiro e outros);<br>b) Cinestésicos (gestos e expressões faciais, atitudes e expressões corporais). | Produzir sentido para aspectos não linguísticos (paralinguísticos) e cinestésicos observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordânciaoudiscordância),expressãocorporal ,tomdevoz,a fimdecompreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto[274].<br>(1º ao 5º ano) | -Todos os gêneros trabalhados neste ano |
| | - Intencionalidade /finalidade da comunicação oral: divertir, informar, instruir, relatar, solicitar e dar informação. Conscientizar, divertir – e narrar(retomar).<br>- Situações em que a manifestação oral intervém no ânimo e influencia as pessoas a agirem de tal ou qual maneira.<br>- Cuidados a serem tomados em decorrência das consequências de nossas palavras (responsabilidade com a qualidade e fidedignidade de nossodizer).<br>- Sequência lógico-temporal. | Identificar finalidades da interação oral nas esferas cotidianas e da vida escolar (solicitar informações, apresentar opiniões, convencer, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber os diversos usos da linguagem oral e de compreender o poder que ela tem para influenciar e mobilizar pessoas, podendo modificar a realidade.<br>(1ºao 5º ano) | - Regra de uso de espaço social de uso comum |
| | - Planejamento de texto oral.<br>- Produção de texto oral levando em conta as esferas de atividades em foco e os gêneros discursivos adequados.<br>- Clareza na exposição de ideias (incluindo o recurso à exemplificação, quando necessário). | Planejar e produzir com a mediação do professor os gêneros discursivos da **Vida** | - Notícia curta[27643]<br>- Slogan<br>- Peça (de campanha de conscientização<br>- Relatode experimento, registro de observação e/ou entrevista |

[274] As HQs apresentam grande potencial para auxiliar a trabalhar com a identificação desses aspectos no intercâmbio oral, fazendo-se uma ligação entre os elementos registrados neste gênero e os aspecos paralinguísticos e cinestésico que qualificam a interação oral.

[276] Notícia curta, para o público infantil, para compor jornal falado.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Adequação do vocabulário ao contexto de produção.<br>- Sequência lógica. | Pública e das Práticas de Estudo[275], para o público infantil, que possam ser repassados oralmente *ou* por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto / finalidade do texto, a fim de ampliar a capacidade de produção desses gêneros orais, interagindo socialmente.<br>(1º e 2º ano | |
| | Variedades linguísticas (geográficas, culturaisetc.).<br>A natureza dinâmica (sempre em transformação) daslínguas.<br>Preconceitolinguístico. | Reconhecer a existência de diferentes maneiras de pronunciar as palavras (variação geográfica: rural/urbana; regiões do país; microrregiões dentro dos estados) e identificar traços característicos do próprio sotaque por contraste com outros sotaques (ênfase na variação fonético/fonológica, lexical).<br>Identificar a existência de preconceito contra alguns sotaques (notadamente, os rurais ou os identificados com as regiões mais pobres). Posicionar-se contra o preconceito linguístico | - Música<br>- Diálogo<br>- Pedir e dar informações sobre como chegar em algum lugar.<br>- Conto e/ou lenda. |
| | -Diferenças entre fala e escrita.<br>-Marcas de oralidade (mutações fonêmicas comuns). | Reconhecer diferenças entre a fala e a escrita, identificando que não se pronunciam e nem se segmentam as palavras/blocos sonoros na fala da mesma maneira como são escritas, assumindo uma postura que não tome a escrita como modelo para a fala, antes entendendo as duas modalidades numa relação de*continuum.*<br>(1º ao 5º ano) | |
| 2º ANO - Oralidade - Campo artístico-literário | -Apreciação literária.<br>-Identificação de rimas, regularidademétrica, assonâncias e aliterações, metáforas, ironias, jogos linguísticos.(iniciar)<br>-Identificação de recursos como entonação, aspectos paralinguísticosecinestésicos. | Apreciar e recitar/cantar textos versificados e canções de maneira integrada com o grupo, em situações de intercâmbio literário e/ou cultural, entendendo essa como uma prática social. | -Conto acumulativo<br>-Lenda indígena, africana e afro-brasileira<br>-Contos tradicionaise modernos<br>-Poema<br>-Quadrinhaou parlenda<br>-Cantigae/ou |

[275] É preciso trabalhar com os alunos aprodução de textos dos dois campos de atuação.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Narração.<br>-Pontuação como recurso deexpressividade.<br>-Elementoscoesivos (minimizar o uso de “muletas” coesivas e de cacoetes, tais como “daí”, “aí”, “né”etc.).<br>-Elementos da narrativa (apresentar noções de tema,narrador,personagens, espaço, enredo, marcas próprias da narrativa).<br>-A riqueza e diversidade da tradição oral brasileira. | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, valorizando as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.<br>(1º ao 5ºano) | lenga-lenga<br>-Piada |

## Eixo de leitura - 2º ano

| EIXO/Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 2º ANO - Leitura – Todos os campos de atuação | - Historicidade das bibliotecas.<br>- Organização dos materiais de leitura.<br>- Conservação dos materiais de leitura.<br>- Localização de materiais de leitura.<br>- Comportamento de leitor: visitar biblioteca e/ou sala de leitura. | Compreender a historicidade das instituições de guarda dos materiais de leitura e aprender a utilizar adequadamente as salas de leitura, de recursos e bibliotecas para a realização e suporte à pesquisa/ao estudo, à leitura.<br>(1º e 2º ano) | - Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Aviso<br>- Bilhete<br>- Carta pessoal<br>- Calendário<br>- Cartaz<br>- Contos tradicionais e modernos<br>- Conto acumulativo<br>- Fábula<br>- Convite<br>- Enquete<br>-Enunciado de tarefa escolar<br>- História em quadrinhos<br>- Lista<br>- Gráfico<br>- Adivinha<br>- Piada<br>- Lenga-lenga<br>- Cantiga e canção<br>- Poema<br>- Peça de campanha de |
| | - Decodificação / fluência de leitura.<br>- Leitura de palavras com sílabas canônicas e não canônicas.<br>- Relações grafofônicas. | Ler, preferencialmente em contextos de uso real da língua, palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo paulatinamente fluência naleitura.<br>(1º e 2º ano) | |
| | - Produção de sentidos para o textolido.<br>- Estratégias de leitura: estabelecer objetivos para a leitura.<br>- Comportamento de leitor: procurar e selecionar materiais de leitura. | 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. (1º e 2º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Estratégias de leitura: previsão e avaliação; visualização, ativação e ampliação de conhecimento prévio. | Recorrer a estratégias de leitura para produzir sentidos para o texto, apoiando-se em conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobressaliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), avaliando antecipações realizadas antes e durante a leitura de textos.<br>(1º ao 5º ano) | conscientização<br>- Fotolegenda (legenda) de notícia ou álbum de fotos<br>- Slogan<br>- Manchete<br>- Notícia curta<br>- Anúncio publicitário<br>- Folheto<br>- Agenda<br>- Receita<br>- Relato de experimento e/ou entrevista<br>- Relato pessoal<br>- Registro de observação<br>- Livros / textos de imagem<br>- Texto informativo científico<br>- Verbete de enciclopédiainfantil<br>- Ficha técnica<br>- Conto e lenda indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Livro literário Ilustrado / álbum ilustrado<br>-Livros literários variados[277] (livro / álbum[278], entre outros, com diferentes suportes emateriais) |
| | - Localização de informações explícitas, relacionando-a com outras (interiores ou exteriores ao texto). | Identificar a informação pedida, relacionando-a com outras.<br>(Ex.: “A maçã é vermelha porque está madura”.<br>Q: “De que cor é a maçã?”<br>R: “Vermelha”.<br>Q: “A maçã está pronta para ser comida? Por quê?”<br>R: “Sim, porque está madura”.<br>Q: “Todas as frutas vermelhas são maduras?”<br>R: “Nem todas; a manga, por exemplo, quando fica madura, é amarelada”).<br>(2º e 3º ano). | |
| | - Função social dos diferentes gêneros discursivos: orientar, avisar, informar, auxiliar a memória, organizar açõescotidianas. | Identificar a função social de textos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Linguagem verbal e visual.<br>- Uso dos recursos gráfico-visuais (negritos, caixa alta, itálicos, sublinhados, ilustrações, quadros e tabelas etc).<br>- Título como chave de interpretação para o texto. | Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico- visuais (imagens, destaques, cores) em textos.<br>(1º ao 5º ano) | |

[277] Embora este não seja especificamente um gênero, achamos por bem mencionar para sinalizar que a literatura infantil, por ser arte, contempla ampla diversidade de textos e gêneros e recursos visuais, materiais e de uso da língua e, assim, nem sempre é possível classificá-la em um gênero específico. Com essa indicação, pretende-se que o professor tenha a liberdade de escolher dentre as obras que julgar relevantes e/ou que tiver possibilidade de acesso.

[278] Grosso modo, são livros literários nos quais o texto se compõe tanto pelo texto escrito quanto pelas imagens. Tendem a apresentar pouco texto escrito. Ex.: “Ônibus” de MarianeDubuc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Variedades linguísticas (cronológicas, culturais etc.).<br>- A natureza dinâmica (sempre em transformação) daslínguas.<br>- Preconceito linguístico. | Conhecer, na leitura de diferentes gêneros discursivos, de variadas épocas e estilos, algumas variedades linguísticas, considerando os contextos apropriados de uso e valorizando este aspecto da cultura e de constituição da línguamaterna. | |
| 2º ANO - Leitura – Campo das práticas de estudo | -Imagensanalíticasem textos.<br>-Função social da leitura:<br>Ler para obter informação de caráter geral ou precisa;<br>Ler para seguirinstruções;<br>Ler para aprender;<br>Ler para um escrito próprio;<br>Ler para verificar o que se compreendeu.Tema, assunto.<br>-Repertóriodetextos conhecidos.<br>-Procedimentos de pesquisa. | Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa em contextos sociais reais de uso desses gêneros discursivos.<br>Ler e compreender, com a ajuda do professor e colaboração dos colegas, textos do campo investigativo considerando a situação comunicativa, e o tema/assunto, em situações de práticasocial. (1º e 2º ano)<br>Explorar, com a ajuda do professor e colaboração dos colegas, textos informativos de diferentes ambientes de pesquisa (digitais e/ou impressos), conhecendo suaspossibilidades. | -Relatodeexperimentoe/ou entrevista<br>-Gráfico<br>-Textoinformativo científico<br>-Verbetede enciclopédiainfantil<br>- Ficha técnica |
| 2º ANO - Leitura – Campo da vida pública | -Identificaçãodo tema/assunto da esfera da atividade humana correlata, a partir da leitura detextos.<br>-Estratégias de leitura: conexões, ativação e atualização de conhecimento prévio e/ou outra.<br>-Função social da leitura:<br>Ler para obter informação de caráter geral ou precisa;<br>Ler para aprender; e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diferentes gêneros das esferas **jornalística**, **publicitária** e da **atuação cidadã/política**[279], considerando a situação comunicativa e apreendendo o tema/assunto do texto, em situações de prática social. (1º e 2º ano) | -Manchete<br>-Notícia curta<br>-Peça de campanha de conscientização (Outdoor, busdoor etc.,)<br>-Slogan<br>-Anúncio publicitário<br>-Aviso<br>-Folheto<br>-Regra de uso de espaço socialde uso comum |
| 2º ANO - Leitura – Campo da vida cotidiana | - Conteúdo temático.<br>- Construção composicional.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para obter informação precisa;<br>Ler para seguir instruções; e<br>Ler para lembrar-se. | Ler e compreender, com a mediação do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, 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. (1º e 2º ano) | - Lista<br>- Agenda<br>- Calendário<br>- Aviso<br>- Convite<br>- Receita<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum |

[279] Contemplar a leitura de gêneros dessas três esferas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Identificação da esfera da atividade humana e do tema do texto.<br>- Forma composicional / estrutura.<br>- Função social da leitura: Ler para aprender;<br>Ler para um escrito próprio; Ler por prazer;<br>Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição; e<br>Ler para verificar o que se compreendeu. | Ler e compreender, com certa autonomia, cantigas, letras de canção, entre 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. | - Cantiga e canção |
| 2º ANO - Leitura – Campo artístico-literário | - Apreciação estética /Estilo.<br>- Sonoridade: articulação, ritmo, fluência eentonação.<br>- Função da leitura: Ler por prazer; e<br>Ler para apreciar um texto.<br>- Verso e estrofe. | Apreciar poemas, parlendas, cantigas, e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de jogo e fruição, a fim de desenvolver a sensibilidade estética própria desses gêneros.<br>(1º e 2º ano) | - Poema<br>- Cantiga e canção |
| | - Apreciação estética / Estilo.<br>- Recursos visuais variados: Tipos de fonte (manuscrita, bastão, com serifa, sem serifaetc.);<br>Tamanho das fontes;<br>Distribuição na página (espaços em branco, quebras de linha etc.);<br>Sublinhados, negritos, itálicos, uso de cores diferentes;e Interação texto/imagem. | Apreciar poemas em verso tradicional e 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, a fim de compreender, gradativamente, esses textos.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Contexto de produção do texto, de seu registro / circulação.<br>- Diferentes versões de um mesmo texto (cantiga).<br>- A imaginação como capacidade de “criar” outras possibilidades (e, assim, conhecer melhor a realidade em que vivemos).<br>- Dimensão lúdica: recursos linguísticos e estruturais criativos.<br>- Diversidade cultural brasileira: contos e lendas da tradição africana, afro- brasileira eindígena. | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da imaginação e fantasia e apresentam uma dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação humana e como leitorliterário.<br>(1º ao 5º ano) | - Cantiga e canção<br>- Adivinha<br>- Poema<br>- Contos tradicionais e modernos<br>- História em quadrinhos<br>- Livros literários variados (livro / álbum, entre outros, com diferentes suportes emateriais)<br>- Conto e/ou lenda indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Fábula<br>- Livro ilustrado / álbum ilustrado |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Produção de sentido ao textolido.<br>- Ampliação de repertório de textos conhecidos.<br>- Estratégias de leitura: conexões, previsão, visualização e elaborar perguntas para otexto.<br>- Comportamento de leitor: selecionar textos, reler para esclarecer dúvidas | Ler e compreender, mediado pelo professor, textos narrativos de maior porte, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora. (1º e 2º ano) | |
| | - Linguagem verbal e visual, recursos gráficos.<br>- Onomatopeias.<br>- Interjeição.<br>- Diferentes tipos de balão (de fala, susto, gripo, pensamento,sussurro).<br>- Expressões faciais dos personagens. | Relacionar texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos para produzir sentidos.<br>(1º ao 5º ano) | |

## Eixo de escrita - 2º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 2º ANO - ESCRITA - Todos os campos de atuação | -Planejamentode texto e adequação: conteúdo temático, estilo e construção composicional. | A partir uma demanda real ou hipotética, planejar, com amediação do professor, o gênero discursivo que será produzido, considerando a situaçãocomunicativa,os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para que); 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, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera de circulação, desenvolvendo umestilo. (1º ao 5ºano com alteraçãoquanto à complexidade) | - Verbetedeenciclopédia infantil, ficha técnica, outrotexto informativo e/ourelatode experimento<br>Textos de memória:<br>-Cantiga<br>-Adivinha<br>-Piada<br>-Registro de observação<br>-Regra de uso de espaço social de uso comum<br>-Bilhete<br>-Fábula<br>- Contos tradicionais e modernos<br>Cartaz e/oufolheto<br>História em quadrinhos (balões defala) |
| | -Ortografia e pontuação.<br>-Ampliação de ideias.<br>-Legibilidade - ampliar (organização das palavras na página, espaçamento entre as palavras, início de parágrafo, recuo de início de parágrafo, tamanho a letra, distinção título e texto).(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | - Desenvolver uma cultura de revisão do texto produzido por si mesmo e pelos colegas, com ajuda do professor e colaboração dos colegas, corrigindo e aprimorando, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia epontuação. (1º e 2º ano) | - Peça de campanha de conscientização<br>- Manchete e lide em notícia. |
| | - Edição de textos com base nos conteúdos de análiselinguística.<br>- Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos). | Editar para publicar a versão final do texto, com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos, podendo inclusive utilizar software, programas de edição de textos e seus recursos multisemióticos. (1º ao 5ºano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Construção do sistemaalfabético.<br>- Convenções da escrita.<br>- Símbolos do alfabeto.<br>- Segmentação. | 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, de modo a apropriar-se gradativamente, das convençõesde uso da linguagem escrita. | |
| 2º ANO - ESCRITA - Campo das práticas de estudo | - Produção de textos e sua relação com os meios sem que são veiculados.<br>- Relações de causa e consequência. | Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com ajuda do professor, pequenos relatos de experimento, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo em diferentes meios, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto / finalidade do texto divulgando-os para que sejam lidospor outros. | - Verbete de enciclopédia infantil, ficha técnica, outro texto informativo e/ou relato de experimento. |
| | - A importância dos registros em uma investigação.<br>- Como tomar e organizar notas em uma pesquisa ou observação. | Produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com o tema investigado. | - Registro de observação |
| 2º ANO - ESCRITA - Campo da vida pública | - Elementos textuais e visuais: tamanho da letra, leiaute, imagens.<br>- Linguagem persuasiva.<br>- Coerência entre tema e conteúdo textual. | Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | - Cartaz e/ou folheto |
| | - Unidade textual.<br>- Adequação ao tema.<br>- Adequação à esfera da atividade humana e à circulação. | Escrever textos[280], com a mediação do professor, para o público infantil, textos do campo jornalístico considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a efetivar a prática da escrita desses diferentes gêneros em situações reais decomunicação. (1º e 2º ano). | - Manchete e lide em notícia |
| | - Unidade textual.<br>- Adequação ao tema.<br>- Adequação à esfera da atividade humana e à circulação. | Escrever textos[281], com a mediação do professor, para o público infantil, textos do campo jornalístico considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de forma a efetivar a prática da escrita desses diferentes gêneros em situações reais decomunicação. (1º e 2º ano). | - Manchete e lide em notícia |

[280] Idem à orientação nº 6.
[281] Idem à orientação nº 6.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Construção composicional.<br>- Adequação ao tema e à finalidade do texto.<br>- Relações entre imagem etexto. | Escrever, em colaboração com os colegas (grupos) e com a mediação do professor slogans, anúncios, 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, de forma a efetivar a prática da escrita desses diferentesgêneros.<br>(1º e 2º ano) | - Peça de campanha de conscientização |
| 2º ANO - ESCRITA - Campo da vida cotidiana | - Função social do texto.<br>- Elementos constitutivos do gênero. | Planejar e produzir textos do campo da vida cotidiana, em meio impresso ou digital, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto / finalidade do texto, a fim de, gradativamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros. | - Bilhete |
| 2º ANO - ESCRITA - Campo artístico-literário | - Elementos da narrativa: narrador, personagens, enredo, tempo eespaço.<br>- O momento de maior tensão da narrativa e a resolução do conflito.<br>- A relação texto verbal e imagético na produção de sentidos. | Produzir, com auxílio do professor e dos colegas, reescrita de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (narrador, personagens, enredo, tempo eespaço).<br>(1º e 2º ano com alteração quanto ao papel do professor) | - Contos tradicionais e modernos<br>- Fábula |
| | - Diagramação e formatação.<br>- Função social da escrita. | Registrar textos conhecidos de memória a fim de, progressivamente, apropriar-se dos elementos constitutivos dessesgêneros.<br>(1º e 2º ano) | Textos de memória:<br>- Cantiga<br>- Adivinha<br>- Piada |

## Eixo de análise e reflexão linguística – 2º ano

| EIXO/Campode atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 2º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Todos os campos de atuação | -Diversidade de línguas existentes no Brasil (língua portuguesa, línguas indígenas, libras etc.).<br>-Realização das línguas por meio da fala (guarani), da fala e da escrita (línguaportuguesa), dosgestos (Libras). | - Compreender que existem muitas línguas no Brasil e o fato de nem todas terem oralidade e escrita. | -Verbetede enciclopédia infantil<br>- Ficha técnica<br>-Relatode experiência pessoal<br>-Registrode observação<br>-Relatode experimento e/ou entrevista<br>-Regra de uso de espaço social de uso comum<br>-Peçadecampanha de conscientização<br>-Fotolegenda (legenda) de notícia |
| | -Correspondênciasregulares entre letras efonemas.<br>-Relações entre as letras: (d/t; f/v; p/b; c/g; s/ss; s/ç; g/j).<br>-Os diferentes sons do r e do x. | 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). | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Valor sonoro e decodificação em leitura. | Relacionar as letras ou grupo de letras com o valor sonoro e os modos de se ler essas letras em diferentes palavras e textos. | ou álbum defoto<br>-Cartaz<br>-Enunciadode tarefaescolar<br>-Bilhete<br>-Carta pessoal<br>-Históriaem quadrinhos<br>-Adivinha<br>-Cantiga<br>-Canção<br>-Lenga-lenga<br>-Piada<br>-Poema<br>-Fábula<br>-Conto acumulativo<br>-Contos tradicionaise modernos<br>-Livrosliterários variados (livro/álbum, entre outros,com diferentes suportese materiais)<br>-Texto e/ou livros de imagem<br>- Slogan |
| | -Vogais e consoantes.<br>-Categorizaçãográficadas letras.<br>-Sintaxe da sílaba. | Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais emtodas as sílabas. | |
| | -Marcas de nasalidade.<br>-Regras ortográficas de uso do m / n (antes de p/b).<br>-Regrasortográficasão/am (uso do tempo verbal). | Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). | |
| | -Relaçõesentreunidade sonora e unidadegráfica. | Consolidar o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto. | |
| | -Categorização gráfica: grafias do alfabeto (4 formas).<br>-Espaço entre as palavras. | Produzir textos curtos utilizando letra de imprensa e cursiva, sem misturá-las/confundi-las. | |
| | - Segmentação daspalavras.<br>- Espaço entre aspalavras. | Identificar morfologicamente a unidade<br>palavra e segmentar corretamente as palavras ao escrever textos. | |
| | -Pontuação: ponto final, ponto de exclamação e ponto de interrogação. | Usar adequadamente os sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, entendendo-os como marcadores que interferem na elaboração de sentidos. | |
| | -Morfologia: Aumentativo; Diminutivo; e Sufixos. | Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho para adequar a escrita à intenção de sentido. | |
| | -Construção composicional.<br>-Sinonímia e antonímia.<br>-Prefixo de negação.<br>-Ortografia: uso do m antes de P e B (foco nos na criaçãovocabular por prefixação). | Identificar sinônimos de palavras de texto lido ou escrito, determinando a diferença de sentido entre eles, eformar antônimos pelo acréscimo do prefixodenegação in-/im- de acordo com o(s) sentido(s) pretendido(s). | |
| ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA<br>- Campodas práticas de estudo | -Formatação e diagramação.<br>-Parágrafoeorganização textual.[282] | 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. | -Verbetede enciclopédia infantil, ficha técnica e/ou outrotexto informativo<br>-Relatode experimento e/ou entrevista |

[282] Apresentar os diferentes suportes para os gêneros do discurso estudados analisando coletivamente: esfera de circulação, finalidade, tema, forma de composição e estilo.
Verificar a adequação do texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e ao contexto a que se destina.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da vida pública | -Formatação e diagramação.<br>-Construção composicional. | Identificar e reproduzir, com certa autonomia, em fotolegendas de notícias ou álbum de fotos digital noticioso, a formatação e diagramação específica dos gêneros, a fim de permitir o contato com as diferentes formas de composição dosgêneros.<br>(1ºe 2ºano) | -Fotolegenda (legenda) de notícia ou álbum defoto |
| | -Formatação e diagramação.<br>-Coesão textual. | Identificar a forma de composição de slogans publicitários, *logomarcas e logotipos,* para que, progressivamente, aproprie-se da forma de composição desses gêneros.<br>(1º e 2º ano) | -Slogan |
| | -Formatação e diagramação. | Identificar e reproduzir, com auxílio do professor e dos colegas, 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, para apropriar-se, gradativamente, da forma de organização desses textos.<br>(1º e2ºano). | -<br>Peçadecampanhade conscientização |
| 2º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA – Campo da vida cotidiana | -Construção composicional.<br>-Sonoridade. | Identificar e (re)produzir rimas, aliterações, assonâncias e o ritmo de fala relacionado às músicas e seus efeitos de sentido.<br>(1º e 2º ano) | -Cantiga<br>-Canção |
| | -Construção composicional.<br>-Coesão textual: marcadores temporais. | 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 muitotempo” etc.), e o nível de informatividade necessário. | -Relatode experiência pessoal |
| 2º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo artístico-literário | -Construção composicional de textopoético:sonoridades, jogosdepalavras,<br><br>comparações, sensações.<br><br>-Verso e estrofe. | Perceberemtextosversificados,<br><br>Similaridades,sonoridades,jogosde palavras, comparações, relacionando-os<br>com sensações, de modo a ser capaz de<br>perceber as formas de composição dos<br>textos poéticos.<br>(1º e 2º ano) | -Cantiga<br><br>-Canção<br>-Poema<br><br>- |
| | -Elementos da narrativa:<br><br>Narrador, tempo, enredo;<br><br>Espaçoepersonagense | Conhecer as características eelementos<br>da narrativa ficcional, recorrendo a eles<br>para elaborar sentido aos textos | -Conto<br><br>acumulativo<br><br>-Contos |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | caracterização de ambos. | lidos e<br>para produzir textos coletivamente. | tradicionaise modernos<br>-Fábula<br>-Poema<br>-Texto ou livro de imagem<br>-Livrosliterários variados (livro/álbum, entre outros,com diferentes suportese materiais) |
| | -Construção composicional.<br>-Leitura de imagens.<br>-Modos de apresentação do texto literário.<br>-Suportes do texto literário. | Elaborar sentidos para os textos literários estabelecendo relações entre o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais. | |

## 3º ANO

## Eixo de oralidade - 3º ano

| Eixo/Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - Oralidade - Todos os campos de atuação | -Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula.<br>-Clareza na exposição deideias.<br>-Adequação do tom de voz.<br>-Ritmo da fala.<br>-Diálogo contextualizado.<br>-Formas de tratamento<br>-Turnos de fala (aprofundar visando incorporar à postura cotidiana).<br>-Necessidadede atenção à reação dos interlocutoresna comunicação oral face a face e de reformulação imediata(repetição, reorganização, interrupção, exemplificação)para asseguraracompreensão. | 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, de forma a melhor interagir na vida social e escolar. (1ºao 5ºano) | -Relatode observaçãoe/ou experimento<br>-Debatepúblico regrado<br>-Entrevista<br>-Peça teatral<br>-Poema<br>-Cordel<br>-Conto popular de tradiçãooral (contação)<br>-Pediredar informação |
| | | 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, de forma a melhor interagir na vida social e escolar. (1º ao 3º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Aspectosnãolinguísticosda comunicaçãooral:<br>a) Paralinguísticos (tons de voz, riso/choro, suspiro eoutros);<br>b) Cinestésicos (gestos e expressões faciais, atitudes e expressões corporais). | Produzir sentidos para 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, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto.<br>(1º ao 5º ano) | -Todos os gêneros trabalhados neste ano |
| | -<br>Intencionalidade/finalidadedacomunicaçãoo ral: divertir,informar, instruir, relatar,narrar.<br>-Situações em que a manifestaçãooral intervém no ânimo e influencia as pessoas a agirem de tal ou qual maneira.<br>-Cuidadosaserem tomadosemdecorrênciadasconsequênciasd e nossas palavras (responsabilidade com a qualidade e fidedignidade de nosso dizer). | Identificar finalidades da interação oral nas esferas cotidianas e da vida escolar (solicitar informações, apresentar opiniões, convencer, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber os diversos usos da linguagem oral e de compreender o poder que ela tem para influenciar e mobilizar pessoas, podendo modificar a realidade.<br>(1ºao 5º ano) | |
| | - Forma de composição de gêneros orais.<br>- Conteúdo temático. | Interpretar e identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais, percebendo a função dos gêneros e as intencionalidades do(s) enunciante(s).<br>(3º ao 5º ano) | - Conversação telefônica e por aplicativo<br>- Relato de experimento<br>- Entrevista<br>- - Notícia jornalística de tevê |
| | -Variedade linguística: (rural, urbano;coloquial, formal; culto, não-culto; faixa etária; classe social).<br>-Contexto situacional.<br>-Finalidadeda comunicaçãooral.<br>-Asmudanças linguísticas ao longo do tempo (palavras e expressões que se transformaram a partir douso).<br>- Causas do preconceito linguístico e | Identificar situações de preconceito linguístico e relacioná-las à posição social-econômica dos interlocutores, desenvolvendo uma postura de rejeição e combate aos | -Cordel<br>-Conto popular de tradição oral<br>-Repente |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | formas de combatê-lo. | preconceitos linguísticos, valorizando e respeitando as variedades linguísticas usadas por diferentes grupos, promovendo convívio respeitoso com a diversidadelinguística. (3º e 4º ano).[283] | -Notícia jornalística de tevê de outras regiões do país (assistir) |
| | -Diferenças entre fala e escrita.<br>-Marcas de oralidade (mutações fonêmicas comuns). | Reconhecer diferenças entre a fala e a escrita, identificando que não se pronunciam e nem se segmentam as palavras/blocos sonoros nafala da mesma maneira como são escritas, assumindo uma postura que não tome a escrita como modelo para a fala, antes entendendo as duas modalidades numa relação de*continuum.* (1º ao 5º ano) | |
| 3º ANO - Oralidade - Campo das práticas de estudo | - Escuta atenta e responsiva.<br>- Escuta atenta, orientada aobjetivos.<br>- Formulação de perguntas e solicitações de esclarecimento condizentes com o conteúdo de uma situação comunicativa oral.<br>- Respeito ao turno de fala alheio.<br>- Modos de solicitar adequadamente o turno de fala a fim de fazer perguntas ou pedir esclarecimentos | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas ou profissionais, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de respeitar os turnos de fala e a opinião dos colegas e posicionando-se sobre o conteúdo. (3º ao 5ºano) | - Aula<br>- Palestra<br>- Relato de observação e/ou experimento<br>- Curiosidade |
| | - Compreensão de textos orais.<br>- Análise e reconhecimento das intenções no discurso dooutro. | Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos. (3º ao 5º ano) | |

[283] Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Planejamento de texto oral.<br>- Exposição oral.<br>- Estratégias de argumentação.(iniciar) | 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.<br>(3º ao 5º ano) | |
| 3º ANO - Oralidade - Campo da vida pública | -Planejamentoe produção de textooral. | Planejar e produzir, com a mediação do professor, 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, apropriando-se das características pertinentesao gênero notícia a fim de adequar o discurso ao interlocutor e à situação comunicativa. | -Entrevista<br>-Notícia<br>-Reportagem<br>-Debatepúblico regrado |
| 3º ANO-<br>Oralidade - Campo da vida cotidiana | -Produção de texto oral.<br>-Sequênciana exposição de ideias (clareza).<br>-Vocabulário. | Planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo, de modo a apresentar sequência e clareza na exposição de ideias (assistir, em vídeo digital, programa de culinária infantil e, a partir dele, realizar aatividade).<br>Perceber a interferência da escolha dovocabulário sobre o leitor, neste gênero discursivo. | -Receita |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - Oralidade - Campo artístico-literário | - Narração.<br>- Marcas linguísticas próprias da narrativa: pontuação como recurso de expressividade, pronomes, elementos coesivos, marcadores temporais (minimizar o uso de “muletas” coesivas e de cacoetes, tais como “daí”, “aí”, “né” etc.).<br>- Elementos da narrativa (analisar tema, narrador, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa).<br>- A riqueza e diversidade da tradição oral brasileira (diferentes textos e versõesque circulam diferentes regiões). | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, valorizando as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.<br>(1 º ao 5º ano) | - Contos populares (como o de esperteza) e outro(s)<br>- Fábula<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro |
| | - Declamação; ritmoe entonação.<br>- Articulação correta das palavras.<br>- Performances orais (articulação entre diferentes linguagens).<br>- Estrutura dos gêneros orais.<br>- Diferentes culturas e manifestações populares brasileiras que dão lastro aos gêneros populares. | Recitar cordel, poemas e cantar canções, repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia, com entonação, postura e interpretação adequadas para cada situação de declamação, vinculando-as às culturas de origem. | - Poema<br>- Cordel<br>- Repente<br>- Embolada<br>- Indicação e/ou resenha literária |
| | - Apreciação literária.<br>- Produção de sentidos / compreensão textual. | Apreciar e recomendar diferentes gêneros orais ou oralizados literários, conhecendo suas características e construindo sentidos para eles.<br>(3º e 4º ano) | |

## Eixo de leitura - 3º ano

| EIXO-Campo | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERO DISCURSIVOSUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - Leitura – Todos os campos de atuação | - Contexto de produção e de circulação.<br>- Organização dos materiais de leitura e pesquisa.<br>- Conservação dos materiais de leitura.<br>- Localização de materiais de leitura e pesquisa.<br>- Procedimentos de pesquisa em materiais de leitura.<br>- Comportamento de leitor: visitar biblioteca e/ou sala de leitura.<br>- Seleção de materiais de leitura e pesquisa de acordo com suasnecessidades. | Aprender a utilizar adequadamente as salas de leitura, de recursos e bibliotecas para a realização e suporte à pesquisa/ao estudo, à leitura.<br>(1º ao 5º ano)<br><br>. | - Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum<br>- Verbete de enciclopédia infantil<br>- Cartaz<br>- Calendário<br>- Diário<br>- Relato de observação e/ou experimento<br>- Texto de divulgação científica, verbete de enciclopédia infantil.<br>- Carta deleitor<br>- Cartapessoal<br>- Carta de reclamação (escrita e/ou digital / e-mail)<br>- Documentos históricos<br>- Entrevista<br>- Anúncio publicitário<br>- Notícia ereportagem<br>- Instrução de montagem<br>- Receita<br>- Crônica<br>- Peça teatral<br>- Roteiro para teatro deleitura.<br>- Contos populares, como o de esperteza, e outro(s)<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- Lenda<br>- Fábula<br>- Ditado popular<br>- Tirinha<br>- História em quadrinhos<br>- Cartum<br>- Poema<br>- Poema visual concreto<br>- Gráfico<br>- Livros literários variados[284] (livro / |
| | - Comportamento de leitor: leitura rápida; seleção de materiais de leitura, compartilhar critérios de seleção.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para obter informação de caráter geral ou precisa;<br>Ler para aprender;<br>Ler por prazer; e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | Selecionar livros, revistas e jornais da biblioteca e/ou sala de leitura e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro, de uma revista e/ou jornal.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Função social dos diferentes gêneros discursivos: solicitar, informar, opinar, organizar ações cotidianas, registrar, preservar e divulgar o conhecimento acumulado pela humanidade, divertir. | Identificar a função social dos textos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressas, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>(1º ao 5º ano) | |

[284] Embora este não seja especificamente um gênero, achamos por bem mencionar para sinalizar que a literatura infantil, por ser arte, contempla ampla diversidade de textos e gêneros e recursos visuais, materiais e de uso da língua e, assim, nem sempre é possível classificá-la em um gênero específico. Com essa indicação, pretende-se que o professor tenha a liberdade de escolher dentre as obras que julgar relevantes e/ou as que tiver possibilidade de acesso.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Estratégias de leitura: conexões, previsão, avaliação e inferência. | Recorrer a estratégias de leitura para produzir sentidos para o texto, apoiando-se em conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobressaliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), avaliando antecipações realizadas antes e durante a leitura de textos.<br>(1º ao 5º ano) | álbum[285], livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Localização de informações explícitas, relacionando-a com outras (interiores ou exteriores ao texto). | Identificar a informação pedida, relacionando- a com outras. (Ex.: "A maçã é vermelha porque está madura". / Q: "De que cor é a maçã?" / R: "Vermelha". / Q: "A maçã está pronta para ser comida? Por quê?" / R: "Sim, porque está madura". / Q: "Todas as frutas vermelhas são maduras?" / R: "Nem todas; a manga, por exemplo, quando fica madura, é amarelada".)<br>(2º e 3ºano) | |
| | - Linguagem verbal e visual: Uso dos recursos gráfico-visuais (negritos, caixa alta, itálicos, sublinhados, ilustrações, quadros e tabelas).<br>- Título como chave de interpretação do texto. | Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico- visuais (imagens, destaques, cores) em textos.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Fluência de leitura.<br>- Ritmo e entonação em leitura.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala de aula; e<br>Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição. | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta ou em voz alta imediata, com autonomia, expressividade e fluência, textos ou trechos curtos, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Ideias principais e secundárias.<br>- Estratégias de leitura: Inferência;e Sumarização. | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de inferência e de seleção de informações relevantes.<br>(3ºao 5º ano) | |
| | - Estratégias de leitura: inferência lexical, local e global. | Inferir com gradativa autonomia o sentido de palavras/expressões desconhecidas e informações implícitas nos textos lidos, com base no contexto da frase ou do texto, estabelecendo relações entre partes do texto.<br>(3ºao 5º ano) | |

[285] Grosso modo, são livros literários nos quais o texto se compõe tanto pelo texto escrito quanto pelas imagens. Tendem a apresentar pouco texto escrito. Ex.: "Ônibus" de MarianeDubuc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Elementos coesivos.<br>- Ampliação vocabular.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | 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. (3º ao 5º ano) | |
| | - Variedades linguísticas (geográficas, cronológicas, culturaisetc.).<br>- A natureza dinâmica (sempre em transformação) das línguas.<br>- Vocabulários de origens indígenas, afro-brasileira incorporados à língua portuguesa no Brasil.<br>- Registro formale informal. | Reconhecer contribuições das línguas indígenas e afro-brasileiras para a língua portuguesa no Brasil.para o português. | |
| 3º ANO - Leitura – Campo das práticas de estudo | -Procedimentos depesquisa.<br>-Estratégia de leitura:síntese<br>-Função social da leitura:<br>Ler para obter informação precisa;<br>Ler para aprender;<br>Ler para um escrito próprio; e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | Buscar e selecionar, com apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto àcomplexidade) | -Gráfico<br>-Relatode observação e/ou experimento.<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo. |
| | -Compreensão em leitura: Interpretação e análise da fala do outro (interação e sentido). | Ler/ouvir e compreender, com autonomia, entrevistas, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de percebersemelhanças e diferenças entre os temas abordados pelos diferentes gêneros. | |
| 3º ANO - Leitura – Campo da vida pública | - Forma composicional, estilo e conteúdo temático.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para obter informação precisa;<br>Ler para obter informação de caráter geral; e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do 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, a fim de apropriar-se das especificidades de composição,estrutura e estilo desses gêneros e perceber o poder que os textos podem exercer na vida social. | - Carta de leitor<br>- Carta de reclamação (escrita e/ou digital / e-mail)<br>- Entrevista<br>- Anúncio publicitário<br>- Notícia ereportagem<br>- Cartaz |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Linguagem verbal e visual: recursos gráficos.<br>- Intencionalidade e posicionamento nosdiscursos.<br>- Análise semiótica.<br>- Função social da leitura: ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | 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, a fim de apropriar-se gradativamente dos elementos inerentes a esses gêneros, assim comocompreender progressivamente a intencionalidade presente nos textos publicitários. | |
| 3º ANO - Eixo de Leitura – Campo da vida cotidiana | -Estratégias de leitura: Estabelecer objetivos para a leitura; conexão texto-texto e texto-leitor.<br>-Linguagem verbal e visual.<br>-Função social da leitura:<br>Ler para obter informação precisa;<br>Ler para seguir instruções; e<br>Ler para aprender. | 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, a fim de apresentar independêncianaleituraenacompreensãodos textos injuntivos. | -Receita<br>-Regra de uso de espaço social de uso comum<br>-Instrução de montagem |
| | | Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressões de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a apropriar- se das características inerentes aessesgêneros. | -Carta pessoal<br>-Diário<br>-Relato pessoal |
| 3º ANO - Leitura – Campo artístico-literário | - Contexto de produção do texto, de seu registro / circulação.<br>- Diferentes versões de um texto (conto).<br>- Conteúdo, forma/elementos composicionais.<br>- A imaginação como capacidade de “criar” outras possibilidades (e, assim, conhecer melhor a realidade em que vivemos).<br>- Dimensão lúdica: recursos linguísticos e estruturais criativos.<br>- Diversidade cultural brasileira: contos e lendas da tradição africana, afro-brasileira e indígena. | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da imaginação e fantasia e apresentam uma dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação humana e como leitorliterário.<br>(1º ao 5º ano) | - Crônica<br>- Contos populares, como o de esperteza, e outros<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- Fábula<br>- Ditado popular<br>- Tirinha<br>- História em quadrinhos<br>- Livros literários variados (livro / álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais)<br>- Cartum<br>- Poema<br>- Poema visual concreto |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Atribuição de sentido ao texto lido.<br>- Estratégias de leitura: inferência.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para aprender;<br>Ler para um escrito próprio;<br>Ler por prazer;<br>Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala deaula;<br>Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição;e<br>Ler para verificar o que se compreendeu. | Ler e compreender, com progressiva autonomia, textos literários de diferentes extensões conhecendo temas e autores, buscando estabelecer e reconhecer suas preferências.<br>(3º ao 5º ano, com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Estratégias de leitura: conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo e inferência.<br>- Produção de sentidos múltiplos (polissemia). | Perceber, nas diferentes práticas sociais de leitura, que os textos literários tendem a ser mais abertos (polissêmicos) que os textos das esferas cotidianas e científicas, permitindo a produção de múltiplos sentidos pelosleitores.<br>(3º ao 5º ano). | |
| | - Variedades linguísticas nos discursos diretos e seus efeitos desentido.<br>- Efeitos de sentido dos verbos de enunciação. | Observar diálogos em textos narrativos, identificando e percebendo o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Formas de representação.<br>- Função social da leitura: Ler por prazer.<br>- Apreciação estética / Estilo.<br>- Poemas de forma fixa e de forma livre.<br>- Recursos visuais variados: Tipos de fonte (manuscrita, bastão, com serifa, sem serifa etc.);<br>Tamanho das fontes;<br>Distribuição na página (espaços em branco, quebras de linhaetc.);<br>Sublinhados, negritos, itálicos, uso de cores diferentes; e Interação texto/imagem.<br>- As imagens como produtoras de sentido. | Apreciar poemas em verso tradicional e 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, a fim de compreender, gradativamente, esses textos.<br>(1º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Linguagem verbal e visual.<br>- Onomatopeias, interjeição, diferentes tipos de balão, expressões faciais dos personagens.<br>- Produção do humor.<br>- Vocativo. | Relacionar texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos para produzir sentidos.<br>(1º ao 5º ano) | - Poema visual concreto<br>- Tirinha<br>- História em quadrinhos<br>- Poema<br>- Cartum |
| | - Apreciação estética / Estilo.<br>- Especificidades / Características dos gêneros discursivos.<br>- Poemas de forma fixa e de forma livre.<br>- Poemas com rimas consoantes, toantes e não rimados. | Apreciar poemas, canções e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.<br>(3º ao 5º ano) | - Peça teatral<br>- Roteiro para teatro de leitor |
| | - Conteúdo temático.<br>- Forma composicional / estrutura.<br>- Estilo do gênero discursivo.<br>- Rubrica.<br>- Caracterização do personagem.<br>- Introdução à discussão sobre diferentes tipos de teatro ao longo da história (teatro de bonecos, teatro infantil, teatro de fantoches etc.).<br>- Diferença entre texto dramático, a leitura dramatizada e a peça teatral (introduzir). | 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, para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.<br>(3º ao 5º ano) | |

## Eixo de escrita - 3º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVOS | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - ESCRITA - Todos os campos de atuação | - Planejamento de texto e adequação: conteúdo temático, estilo e construçãocomposicional.<br>- Adequação à esfera de circulação e ao suporte físico. | A partir uma demanda real ou hipotética, planejar, com a mediação do professor, o gênero discursivo 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, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera de circulação, desenvolvendo um estilo.<br>(1º ao 5º ano, com alteração quanto à complexidade) | - Gráfico<br>- Relato de observação e ou experimento<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo<br>- Cartaz<br>- Anúncio publicitário<br>- Entrevista<br>- Notícia<br>- Receita<br>- Instrução de montagem<br>- Conto popular e/ou lendas<br>- Poemas concretos<br>-Tirinha (balões de fala)<br>- Carta pessoal<br>-- Relato pessoal |
| | - Ortografia e pontuação.<br>- Ampliação de ideias.<br>- Coesão, coerência, informatividade / progressão<br>- Legibilidade (fonte, contraste, tamanho da letra, espaçamento, distinção título e texto, marcação de início de parágrafo).<br><br>(Organizar de acordo com os conteúos previstos no eixo de análise linguística) | Desenvolver uma cultura de revisão do texto produzido por si mesmo e pelos colegas – com ajuda do professor e colaboração dos colegas, – para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, articulação entre as ideias e progressão (apresentação de novos elementos).<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Edição de textos com base nos conteúdos de análise linguística.<br>- Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos). | Editar para publicar a versão final do texto, com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos, podendo inclusive utilizar software, programas de edição de textos e seus recursos multissemióticos.<br>(1º ao 5ºano) | |
| | - Convenções da escrita.<br>- Ortografia: domínio das irregularidades/exceções do sistema de escrita alfabética.<br>- Pontuação.<br>- Concordância verbal e nominal.<br>- Discurso direto.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstosno eixo de análise linguística.) | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação e pontuação do discurso direto e indireto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções da escrita.<br>(3º ao 5º ano). | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Referenciação linguística: semântica básica (incluindo o uso do dicionário); e recursos coesivos (pronominais, vocabulares e introdução à concordância).<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação, vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido, com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais evitando elipses indesejadas e redundâncias, para que o texto atinja os objetivos da situação social.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Planejamento de texto.<br>- Paragrafação.<br>- Organização visual do texto (tornando o texto mais convidativo ao leitor), incluindo a marcação de parágrafo. | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo.<br>(3º ao 5º ano) | |
| 3º ANO - ESCRITA - Campo das práticas de estudo | -Produçãodetextos: utilizandorecursosverbais e não verbais. | Planejar e produzir, com a mediação do professor e progressiva autonomia, diferentes gêneros 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, a fim de perceber que o texto precisa serprimeiramente planejado para depois ser escrito. | -Gráfico<br>-Relatode observação e/ou experimento<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo |
| 3º ANO - ESCRITA - Campo da vida pública | --Expressão de domínio da capacidade de linguagemque o gênero requer (argumentar eexpor).<br>-Título e subtítulo<br>-Diagramação e formatação.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Produzir anúncios publicitários, em colaboração com o professor e os colegas, 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). | - Anúncio publicitário<br>- Cartaz |
| 3º ANO - ESCRITA - Campo da vida cotidiana | - Adequação do discurso ao gênero. | Planejar e produzir cartas pessoais e relatos, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e relatos e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de adequar o discurso as especificidades dogênero. | - Carta pessoal<br>- Relato pessoal |
| | - Adequação do discurso ao gênero.<br>- Verbos no imperativo. | Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de planejar e produzir com autonomia textos instrucionais. | - Receita |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - ESCRITA - Campo artístico-literário | -Marcadores temporais e espaciais:advérbios de tempo e lugar.<br>-Discurso direto. | Criar (produzir), com auxílio do professor e/ou dos colegas, narrativas ficcionais com enredo previamente planejado, construindo personagens coerentes e utilizando marcadores de fala e de digressão psicológica e indicadores do discurso direto ou indireto; fazendo descrições detalhadas e utilizandomarcadoresespaciais; organizando sequências de eventos por meio de marcadores temporais; escolhendo imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto; desenvolvendo um estilo pessoal.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | -Contopopular e lendas (ouvir eregistrar narrativasda comunidade aoredorda escola,dos mais velhos da família,etc.)<br>-Tirinha (balõesde fala) |
| | -Recursos visuaise sonoros dalinguagem.<br>-Regularidadee irregularidade métrica e rímica.<br>-Formataçãoediagramação.<br>-Estrofação. | Produzir, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, aliterações e assonâncias e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.<br>(3º ao 5ºano com alteração quantoà complexidade) | -Poema |

## Eixo de análise e reflexão linguística – 3º ano

| EIXO/ Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Todos os campos de atuação | -Ordem alfabética.<br>-Uso e função do dicionário.<br>-Organização da página e da entrada do dicionário. | Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras comrelaçõesirregularesgrafema-fonema.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | -Verbete de dicionário |
| | - O problema daunidade da Língua Portuguesa | Entender que nem sempre se falou português no Brasil (saber que, no período pré-colonial, havia milhares de<br><br>línguas faladas pelos diferentes povos indígenas e que, com o processo<br><br>também pela necessidade de uma "línguageral"que permitisseuma comunicação mais fácil). | - Entrevista<br>- Diário<br>-Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo.<br>- Relato de observação e/ou experimento<br><br>-Instrução de montagem<br>-Receita |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Formaçãodepalavrase ortografia. | Identificar regularidades do processode formação de palavras em português, utilizando esse conhecimento para aprimoramento da escritaortográfica (Ex.: belo >>> beleza; forte >>> fortaleza X duque>>> duquesa; príncipe >>> princesa etc.). | -Gráfico<br>-Cartaz<br>-Anúncio publicitário<br>-Notíciae reportagem<br>-Carta deleitor<br>-Cartapessoal<br>-Lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>-Contos populares, como o de esperteza, e outro(s)<br>-Fábula<br>-Ditado popular<br>-Poema<br>-Históriaem quadrinhos<br>-Tirinha<br>-Livrosliterários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros,com diferentes suportese materiais) |
| | -Irregularidades ortográficas.<br>-H inicial. | Observar, na leitura de diferentes gêneros, a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema, a fim de adquirir domínio do sistema alfabético e das convenções ortográficas. (3º e 4ºano) | |
| | -Recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos). | Identificar em textos - e progressivamente ampliar seu uso nas produções próprias - pronomes pessoais,possessivose demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, bem como identificar a qual referente do texto esses elementos coesivos se referem. (3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | -Construção da norma ortográfica ao longo da história (etimologia, convenção, acordos ortográficosetc.).<br>-Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.<br>-Escrita de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em iníciode palavras; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em silaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em finaldesubstantivos e adjetivos). | Compreender a ortografia como processualidade histórica e como necessidade social, contribuindo para 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), a fim de demonstrar progressivo domínio da construção do sistemaalfabético. (3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | -Separação de sílabas (com foco nas separações que oferecem dúvidas).<br>-Sílabas canônicas.<br>-Sílabas complexas.<br>-Encontro vocálico e encontro consonantal. | Ler e escrever corretamente palavras com sílabas nos padrões CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas ecomplexas. | |
| | -Dígrafo.<br>-Diferenciarencontro consonantal simples dedígrafo. | Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, a fim de apropriar-se das convençõesda escrita. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Acentuaçãográfica:Acento agudo ecircunflexo. | 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, para que gradativamente empregue de formacorreta a acentuação gráfica. | |
| | -Segmentação de palavras em sílabas.<br>-Classificação de palavras por número de sílabas. | Identificar o número de sílabas de palavras, a fim de classificá-las emmonossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. | |
| | -Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica.<br>-Regra de acentuação das proparoxítonas. | Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, para que esse conhecimento contribua com a apropriação da acentuação gráfica. | |
| | -Pontuação: ponto final, pontode interrogação, ponto de exclamação e, emdiálogos(discurso direto), dois pontos e travessão. | Identificar a função na leitura e usar na escrita, adequadamente, os sinais ou marcadores de pontuação como produtores de efeitos de sentido. (3º ao 5º ano) | |
| | -Substantivos (próprios e comuns, masculino e feminino, aumentativo e diminutivo, singular e plural).<br>-Introdução ao conceito de verbo (tempo e pessoa verbal, verbo no modo indicativo emsuasformas mais simples, concordância verbal). | Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração (agente, ação, objeto da ação), para que de forma progressiva aplique esse conhecimento gramatical em suasproduções. | |
| | -Artigo (definido ou indefinido).<br>-Adjetivoeconcordânciado adjetivo com osubstantivo. | Identificar,emtextos,artigose adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos, a fim de fazer uso deles em suas produções comointuitodecaracterizarosubstantivo. | |
| | -Derivação sufixal.<br>-Derivação prefixal. | 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, a fim de identificar que algumas palavras são derivadas de outras e assim inferir o significadodelas. | |
| | -Relação entre texto e título.<br>-Adequaçãoeinadequação entre texto etítulo. | Reconhecer o título como chave de leitura para os textos e relacionar adequadamente texto e título. | |
| 3º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo das práticas deestudo | -Formatação e diagramação.<br>-Estilo. | Identificar, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou lista de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), mantendo-as nas produções escritas e orais, a fim de compreenderaconstrução composicional dos textos. | -Gráfico<br>-Relatode observação e/ou experimento<br>- Verbete de enciclopédia infantil e/ou outro texto informativo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da vida pública | -Formatação e diagramação.<br>-Estilo. | Identificar e manter na produção escrita– com a mediação do professor – a formatação e diagramação próprias dos textos, digitais ou impressos, do campo da vida pública, de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nessesgêneros.<br>(3º, 4º e 5º ano com alteração quanto à complexidade) | -Carta de leitor<br>-Entrevista<br>-Notíciae reportagem<br>-Anúncio publicitário<br>-Cartaz |
| | -Adjetivos. | 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, de modo a compreender o uso dos adjetivos presentes nos textos da esfera jornalística e gradativamente empregá-los em suas produções. | |
| 3º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da vida cotidiana | -Formatação e diagramação.<br>-Introdução ao verbo no modo imperativo. | Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses gêneros (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) a fim de manter a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo defazer"), de modo a compreender as especificidades desses gêneros. | -Receita<br>-Instruçãode montagem |
| | -Formatação e diagramação.<br>-Estilo.<br>-Linguagem formal e informal. | 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), a fim de adequar o discurso à composição dogênero. | -Diário<br>-Carta pessoal<br>-Relato pessoal |
| 3º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo | -Construção composicional: discurso em primeira e terceira pessoa.<br>-Elementos da narrativa.<br>-Discurso direto e indireto. | Identificar os elementos constituintes dos textos narrativos (espaço, tempo, enredo – situação inicial, complicação, clímax, resolução -, narrador, personagem, etc.), diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, a fim de gradativamente compreender suasformas de composição.<br>(3º ao 5º ano) | -Contos populares, como o deesperteza, e outro(s)<br>-Fábula<br>-Lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>-Livrosliterários variados |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Introdução ao discurso direto e indireto.<br>-Introduçãoaosverbosde enunciação.<br>-Expressões e marcas de fala: travessão e aspas.<br>-Variedades linguísticas. | 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.<br>(3º ao 5ºano) | (livro/álbum, livro de imagem, entre outros,com diferentes suportese materiais)<br>-Históriaem quadrinhos |
| | -Recursos sonoros (rima, ritmo, repetições).<br>-Introdução à metáfora.<br>-Formatação e diagramação. | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros (rima, ritmo, repetições) e de metáforas, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursosnaleituraenaescrita.<br>(3ºao5º ano) | -Poema |

## 4º ANO

### Eixo de oralidade - 4º ano

| Eixo /Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - Oralidade - Todos os campos de atuação | -Oralidade pública/Intercâmbio conversacional.<br>-Clareza e concisão na exposição de ideias.<br>-Articulação vocal/dicção.<br>-Intercâmbio oral formal e informal.<br>-Adequação entre tema, situação e registro linguístico.<br>-Sequências argumentativase narrativas no interior de situações de intercâmbio oralpresencial. | 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, de forma a melhor interagir na vida social eescolar.<br>(1º ao 5º ano) | -Notícia<br>-Instrução de montagem<br>-Peça teatral<br>-Entrevista<br>-Solicitação oral |
| | -Contexto comunicativo.<br>-Intencionalidade/ finalidade: narrar, deleitar, informar (retomar),solicitar (informação, esclarecimento, material/recursosetc).<br>-Cuidados a serem tomados em decorrência das consequências de nossaspalavras (responsabilidade com a qualidade e fidedignidade de nossodizer).<br>- Argumentação. | Identificar finalidades da interação oral nas esferas cotidianas e da vida escolar (solicitar informações, apresentar opiniões, convencer, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber os diversos usos da linguagem oral e de compreender o poder que ela tem para influenciar e mobilizar pessoas, podendo modificar a realidade.<br>(1ºao 5º ano) | -Todosos gêneros trabalhados nesteano |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Aspectos não linguísticos da comunicação oral:<br>a) Paralinguísticos (tons de voz, riso/choro, suspiro eoutros);<br>b) Cinestésicos (gestos e expressões faciais, atitudes eexpressõescorporais). | Produzir sentidos para 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, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido do texto.<br>(1º ao 5ºano) | -Notícia radiofônica ou televisiva<br>-Enquete |
| | - Identificar a esfera da atividade humana e a situação social avaliando a escolha do gênero discursivo e da variedade linguística.<br>-Forma de composição de gêneros orais.<br>-Conteúdo temático; Estilo;<br>- Posicionamento axiológico | Interpretar e identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais percebendo a função dos gêneros e as intencionalidades do(s)enunciante(s).(3º ao 5º ano) | -Entrevista de rádio e TV<br>-Aula<br>-Debate<br>-Narração esportiva |
| | - Variedade linguística (rural, urbano; coloquial, formal; culto, não-culto; faixa etária; classesocial).<br>- Contexto situacional.<br>- Finalidade da comunicaçãooral.<br>- As mudanças linguísticas ao longo do tempo (palavras e expressões que se transformaram a partir do uso).<br>- Como identificar e combater preconceitos linguísticos.<br>- O preconceito linguístico como forma deexclusão social. | Identificar situações de preconceito linguístico e relacioná-las à posição social-econômica dos interlocutores, desenvolvendo uma postura de rejeição e combate aos preconceitos linguísticos, valorizando e respeitando as variedades linguísticas usadas por diferentes grupos, promovendo convívio respeitoso com a diversidade linguística.<br>(3º e 4º ano)[286]. | - Entrevista de rádio eTV<br>- Noticiário de rádio eTV<br>- Cordel<br>- Diálogo<br>- Causo |
| | Diferenças entre fala e escrita.<br>Marcas de oralidade (mutações fonêmicas comuns). | Reconhecer diferenças entre a fala e a escrita, identificando que não se pronunciam e nem se segmentam as palavras/blocos sonoros na fala da mesma maneira como são escritas, assumindo uma postura que não tome a escrita como modelo para a fala, antes entendendo as duas modalidades numa relação de *continuum.*<br>(1º ao 5º ano) | |

[286]Ouvir textos, ver/ouvir gravações em áudio ou vídeo de diálogos, canções, textos falados, ou assistir trechos de filme ou desenho animado, programas de TV, que contemplem o uso de diferentes variedades linguísticas.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - Oralidade - Campo das práticas de estudo | -Escutaatentae responsiva/atenção voluntária.<br>-Interlocução em situações fomais.<br>-Formulação de perguntas esolicitaçõesde esclarecimento condizentescomo conteúdo de uma situação comunicativaoral.<br>-Respeito ao turno de fala alheio.<br>-Reflexão sobre o conteúdo da fala alheia, posicionando-seou pensando em silêncio (de acordo com a proposta da situação de interação oral) se concorda e/oudiscordatotal ou parcialmente. | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas ou profissionais, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de respeitar os turnos de fala e a opinião dos colegas e posicionando-se sobre o conteúdo.<br>(3º ao 5º ano) | -Aula expositiva<br>-Seminário<br>-Apresentação de gráfico e tabela<br>-Relato de pesquisa<br>-Slides e Cartaz[287] |
| | -Compreensão de textos orais.<br>-Conteúdo temático.<br>-Assunto.<br>- Análise e reconhecimento das intenções no discurso do outro. | Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos. (3º ao5ºano) | |
| | -Planejamentodetexto oral.<br>-Exposição oral.<br>-Estratégiasde argumentação. | Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, cartazes, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.<br>(3º ao 5º ano) | |

[287]Fazer integração entre exposições orais e o uso de recursos visuais por meio da escrita, imagens, diagramas, tabelas ou outros esquemas repesentados em cartazes, slides etc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - Oralidade - Campo da vida pública | -Planejamento e produção de texto oral: osgênerosdaesfera midiática. | Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas e notícias veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo notícias e entrevistas, a fim de atender às especificidades dos gêneros da esfera midiática a fim de adequar odiscursoao interlocutor e à situação comunicativa. | -Notícia (podcast) |
| | -Contexto de produção e de recepção.<br>-Posicionamento axiológico. | Perceber posicionamentos e intenções presentes nos discursos do campo da vida pública e expressa em elementoscomo escolha do vocabulário, tom de voz e movimentos e expressõescorporais. | -Notícia<br>-Reportagem<br>-Propaganda<br>-Publicidade<br>-Informativo oral |
| 4º ANO - Oralidade - Campo da vida | -Produção de texto oral: Forma de composição de gêneros orais.<br>-Conteúdo temático: Estilo | Planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo, a fim de adequar o discurso à situação deinterlocução[288].<br>(4º e 5º ano) | -Tutorial |
| 4º ANO - Oralidade - Campo artístico-literário | -Apreciação literária.<br>-Produçãodesentidos/compreensão textual. | Apreciar diferentes gêneros orais ou oralizados literários, conhecendo suas características e construindo sentidos para eles.<br>(3º e 4ºano) | -Cordel<br>-Contode enganação eoutro(s)<br>-Fábula<br>-Poema<br>-Peça teatral<br>-Conto, lenda emitoindígena, africanoeafro-brasileiro |

[288]Assistir, em vídeo digital, à postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil para instrumentalizar.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Narração.<br>-Marcaslinguísticas próprias danarrativa: pontuação como recurso de expressividade, pronomes,elementos coesivos (minimizar o uso de "muletas" coesivas e de cacoetes, tais como "daí", "aí", "né"etc.).<br>-Performances orais.<br>-Elementos da narrativa (introduzir o estudo de tema,narrador,personagens,espaço,enredo,marcas linguísticas próprias da narrativa).<br>-A riqueza e diversidade da tradição oral brasileira (diferentes textos e versões que circulamentrediferentesregiões, incluindo as contribuições das cosmovisões afro-brasileiras e indígenas). | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, valorizando as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Declamação.<br>- Ritmo e entonação.<br>- Articulação correta das palavras. | Participar de saraus ou outras atividades culturais de interação oral.<br>Declamando poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras.<br>(4º e 5º ano) | - Poema |

## Eixo de leitura - 4º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - Leitura – Todos os campos de atuação | - Organização dos materiais de leitura e pesquisa.<br>- Conservação dos materiais de leitura.<br>- Localização de materiais de leitura e pesquisa.<br>- Procedimentos de pesquisa em materiais de leitura.<br>- Selecionar materiais de leitura e pesquisa de acordo com suas necessidades.<br>- Compreender a organização sistemática da biblioteca - CDD (introduzir). | Compreender a historicidade das instituições de guarda dos materiais de leitura e aprender a utilizar adequadamente nas salas de leitura, de recursos e bibliotecas para a realização e suporte à pesquisa/ao estudo, à leitura. (1º ao 5ºano) | - Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Regra de uso de espaço social de usocomum<br>- Agenda<br>- Boleto, carnê e/oufatura<br>- Diário<br>- Carta de leitor<br>- Carta de reclamação<br>- E-mail<br>- Conto de enganação, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Comportamentos de leitor: selecionar materiais de leitura, compartilhar critérios de seleção e conteúdos dos textos lidos.<br>- Função social da leitura:<br>Ler para obter informação de caráter geral ouprecisa;<br>Ler para aprender;<br>Ler por prazer;e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade. | Selecionar livros, revistas e jornais da biblioteca e/ou sala de leitura e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro, de uma revista e/ou jornal. (3º ao 5ºano) | de mistério eoutro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- Cordel<br>- Hino e canção popular<br>- Crônica<br>- Gráfico e tabela<br>- História em quadrinhos<br>- Instrução de montagem<br>- Regra de jogo<br>- Notícia e reportagem<br>- Reportagem científica<br>- Peça teatral<br>- Poema visual concreto<br>- Poema<br>- Receita<br>- Reportagem<br>- Roteiro para teatro deleitor<br>- Texto de divulgação científica<br>- Verbete de enciclopédia infantil e dicionário<br>- E-mail<br>- Livros literários variados[289] (livro/álbum[290], livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Função social dos gêneros discursivos:<br>Solicitar; informar; organizar ações cotidianas; registrar, preservar e divulgar o conhecimento acumulado pela humanidade; divulgar ideologias; convencer e influenciar pessoas; promover mudanças em diferentes contextos (trabalho, vida cotidiana, qualidade de vida em sociedade). | Identificar a função social de textos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Estratégias de leitura:<br>Ativação e ampliação dos conhecimentos prévios; inferências; avaliação,sumarização. | Recorrer a estratégias de leitura para produzir sentidos para o texto, apoiando-se em conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobressaliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), avaliando antecipações realizadas antes e durante a leitura detextos.<br>(1º ao 5º ano) | |

[289] Embora este não seja especificamente um gênero, achamos por bem mencionar para sinalizar que a literatura infantil, por ser arte, contempla ampla diversidade de textos e gêneros e recursos visuais, materiais e de uso da língua e, assim, nem sempre é possível classificá-la em um gênero específico. Com essa indicação, pretende-se que o professor tenha a liberdade de escolher dentre as obras que julgar relevantes e/ou que tiver possibilidade de acesso.

[290] Grosso modo, são livros literários nos quais o texto se compõe tanto pelo texto escrito quanto pelas imagens. Tendem a apresentar pouco texto escrito. Ex.: “Ônibus” de MarianeDubuc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Localização de informações explícitas, relacionando-as com outras (interiores ou exteriores ao texto) e posicionando- se de maneira justificada. | Identificar a informação pedida, relacioná-la com outras e posicionar-se em relação a ela, apresentando justificativas pertinentes. (Ex.: “A maçã é vermelha porque está madura”. / Q: “De que cor é a maçã?” / R: “Vermelha”. / Q: “A maçã está pronta para ser comida? Por quê? / R: “Sim, porque está madura” / Q: “Todas as frutas vermelhas são maduras?” / R: “Nem todas; a manga, por exemplo, quando fica madura, é amarelada”. / Q: “Você prefere comer as frutas já maduras ou prefere quando elas estão de vez? Por quê?” / R: Resposta pessoal, que requer argumentação). (4º e 5ºano) | |
| | - Linguagem verbal e visual.<br>- Recursos gráfico-visuais (negritos, caixa alta, itálicos, sublinhados, ilustrações, quadros e tabelas). | Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (imagens, destaques, cores) em textos.<br>(1º ao 5º ano) | |
| | - Fluência de leitura.<br>- Ritmo e entonação em leitura.<br>- Modos de ler: leitura silenciosa, leitura murmurada e leitura em voz alta.<br>- Função social da leitura: Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala de aula; e Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição. | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta ou em voz alta imediata, com autonomia, expressividade e fluência, textos ou trechos curtos, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora. (3º ao 5ºano) | |
| | - Ideias principais e secundárias.<br>- Estratégias de leitura: Inferência; Sumarização | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de inferenciação e de seleção de informaçõesrelevantes.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Estratégias de leitura: inferência lexical, local eglobal.<br>- Ampliação vocabular. | Inferir com gradativa autonomia o sentido de palavras/expressões e informações implícitas nos textos lidos, com base no contexto da frase ou do texto, estabelecendo relações entre partes do texto.<br>(3ºao 5º ano) | |
| | - Elementos coesivos;<br>- Ampliação vocabular.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | 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.<br>(3º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Variedades linguísticas (geográficas, cronológicas, culturaisetc.).<br>- A natureza dinâmica (sempre em transformação) daslínguas.<br>- Preconceito linguístico. | Reconhecer que as línguas vivas são dinâmicas; reconhecer as transformações da língua portuguesa ao longo do tempo (comparar textos antigos e contemporâneos, localizar vocabulário que deixou de ser usado/se modificou e palavras novas criadas por necessidades sociais, palavras e expressões usadas por pessoas em diferentes faixasetárias e/ou gerações anteriores). | |
| | - Estrangeirismos | - Identificar a existência de "estrangeirismos" e refletir criticamente sobre seus usos | |
| 4º ANO - Leitura – Campo das práticas de estudo | - Procedimentos de pesquisa e procedimentos de leitor: fazer anotações, destacar partes do texto lido.<br>- Estratégia de leitura: síntese.<br>- Função social da leitura: Ler para obter informação precisa;<br>Ler para aprender;<br>Ler para um escrito próprio; e Ler para se posicionar em relação a algum aspecto da realidade.<br>- Formas de indicar fontes de pesquisa.<br>- Plágio. | Buscar e selecionar, com certa autonomia, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais, a fim de compor sínteses reflexivas.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | - Texto de divulgação científica<br>- Gráfico e tabela<br>- Reportagem científica. |
| | - Identificação do tema do texto.<br>- Forma composicional/ estrutura. | Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema / assunto do texto, conhecendo as características desses gêneros. | |
| | - Imagens analíticas em textos.<br>- Suportes textuais: revistas, livros, jornais (impressos ou digitais), entre outros. | Reconhecer, em situações de busca de informação, estudo e/ou pesquisa, a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações, a fimde interpretar os dados apresentados. | |
| 4º ANO - Leitura – Campo da vida pública | - Articulação entre texto e contexto.<br>- Forma composicional/estrutura: LID da notícia e informações complementares.<br>- Estratégia de leitura: sumarização. | Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, atribuindo sentido ao texto, a fim de articular o texto ao seu contexto de produção. | - Notícia ereportagem<br>- |
| | - Distinguir fato de opinião.<br>- Posicionamento axiológico e intencionalidade dodiscurso. | Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.) percebendo posicionamentos manifestadosna escolha do vocabulário e no modo de organizar o conteúdo. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - Leitura – Campo da vida cotidiana | - Finalidades do texto.<br>- Forma composicional / estrutura: partes do texto e itens que o compõem; Especificidades como lista de materiais, modo de se referir ao leitor/enunciatário.<br>- Estratégia de leitura: estabelecer objetivos para a leitura. | Ler e compreender, com autonomia, instruções de montagem, regras de jogos e brincadeiras, 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, para que identifique os elementos principais quecompõem esses gêneros. | - Instrução de montagem<br>- Regra de jogo<br>- Boleto, carnê e/oufatura |
| | - Forma composicional / estrutura.<br>- Estilo<br>- Conteúdo temático<br>- Identificação do tema / assunto / finalidade de textos. | 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, de modo a considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e compreender as característicaspróprias desses gêneros. | - Carta de leitor<br>- Carta de reclamação<br>- E-mail |
| 4º ANO - Leitura – Campo artístico- literário | - Contexto de produção do texto, de seu registro/circulação.<br>- Conteúdo, forma / elementos composicionais.<br>- A imaginação como capacidade de “criar” outras possibilidades (e, assim, conhecer melhor a realidade em que vivemos).<br>- Dimensão lúdica: recursos linguísticos e estruturais criativos.<br>- Diferentes versões de uma mesma história (fábula).<br>- Diversidade cultural brasileira: contos e lendas da tradição africana, afro-brasileira eindígena.<br>- Funções sociais dos textos narrativos populares em articulação com a cosmovisão do povo que a produziu. | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da imaginação e fantasia e apresentam uma dimensão lúdica, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação humana e como leitorliterário.<br>(1º ao 5º ano) | - Conto de enganação, de mistério e outro(s)<br>- Fábula<br>- Lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- História em quadrinhos<br>- Crônica<br>- Peça teatral<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro deimagem, entre outros,<br>com diferentes suportes e materiais)<br>- Poema<br>- Cordel |
| | - Atribuição Produção de sentidos ao texto lido.<br>- Elementos e Estrutura da Narrativa.<br>- Autonomia leitora<br>- Comportamentos de leitor: selecionar, recomendar e comparar textos e autores.<br>- Função social da leitura:<br>Ler por prazer;<br>Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala de aula;<br>Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição; e | Ler e compreender com autonomia, textos literários de diferentes extensões conhecendo temas e autores, buscando estabelecer e reconhecer suas preferências.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Ler para conhecer diferentes culturas e para compartilhá-las. | | |
| | - Intertextualidade e interdiscursividade<br>- Estratégias de leitura: conexão texto- texto, texto leitor e texto-mundo, inferência, previsão e avaliação.<br>- Produção de sentidos multiplos (polissemia). | Perceber, nas diferentes práticas sociais de leitura, que os textos literários tendem a ser mais abertos (polissêmicos) que os textos das esferas cotidianas e científicas, permitindo a produção de múltiplos sentidos pelosleitores.<br>(3º ao 5º ano). | |
| | - Variedades linguísticas nos discursos diretos e seus efeitos de sentido.<br>- Efeitos de sentido dos verbos de enunciação. | Observar diálogos em textos narrativos, identificando e percebendo o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Apreciaçãoestética / Estilo.<br>- Formas derepresentação.<br>- Poemas de forma fixa e de forma livre.<br>- Poemas com rimas consoantes, toantes e nãorimados.<br>- Recursos visuaisvariados: Tipos de fonte (manuscrita, bastão, com serifa, sem serifaetc.); Tamanho das fontes; Distribuição na página (espaços em branco, quebras de linha etc.); Sublinhados, negritos, itálicos, uso de cores diferentes; e Interação texto/imagem. | Apreciar poemas em verso tradicional e 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, a fim de compreender, gradativamente esses textos.<br>(1º ao 5º ano) | - Poema visual concreto<br>- História em quadrinho<br>- Hino e canção popular<br>- Cordel |
| | - Leitura multissemiótica.<br>- Forma composicional / estrutura.<br>- Estilo.<br>- Conteúdo temático.<br>- Produção do humor.<br>- Bordas.<br>- Características dos personagens e a produção do sentido/humor. | Relacionar texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos para produzir sentidos.<br>(1º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Especificidades / Características dos gêneros discursivos.<br>- Apreciação estética / Estilo.<br>- Poemas de forma fixa e de forma livre.<br>- Poemas com rimas consoantes, toantes e não rimados.<br>- Recursos visuais variados. | Apreciar poemas, canções e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos dedivisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Conteúdo temático.<br>- Forma composicional / estrutura.<br>- Estilo do gênero discursivo.<br>- Leitura dramática / dramatizada.<br>- Rubrica.<br>- Caracterização do personagem.<br>- Diferentes tipos de teatro ao longo da história (teatro de bonecos, teatro infantil, teatro de fantoches etc.).<br>- Diferença entre texto dramático, a leitura dramatizada e a peça teatral. | 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, para que aprecie e compreenda leituras eapresentações de textos dramáticos.<br>(3º ao 5º ano) | - Peça teatral<br>- Roteiro para teatro de leitor |

## Eixo de escrita - 4º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - ESCRITA - Todos os campos de atuação | - Planejamento de texto e adequação: conteúdo temático, estilo e construção composicional<br>- Adequação à esfera de circulação, ao suporte físico e de circulação. | A partir uma demanda real ou hipotética, planejar, com progressiva autonomia, o gênero discursivo 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, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera de circulação, desenvolvendo um estilo.<br>(1º ao 5ºano, com alteração quanto à complexidade) | - Texto de divulgação científica<br>- Gráfico etabela<br>- Notícia<br>- Reportagem<br>- Reportagem científica<br>- Carta de leitor ou de reclamação (escrita e/ou digital/e-mail)<br>- História em quadrinhos<br>- Conto de enganação e outro(s)<br>Fábula<br>Diário<br>- Poema visual concreto |
| | - Ortografia e pontuação.<br>- Ampliação de ideias.<br>- Coesão, coerência, informatividade / progressão.<br>- Legibilidade (fonte, contraste, tamanho da letra, espaçamento, distinção título e texto, marcação de início de parágrafo).<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Desenvolver uma cultura de revisão do texto produzido por si mesmo e pelos colegas – progredindo com ajuda (do professor e colaboração dos colegas) para autonomamente corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, articulação entre as ideias e progressão (apresentação de novos elementos).<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Construção composicional.<br>- Conteúdo temático.<br>- Estilo. | Desenvolver uma cultura de revisão de texto para, com progressiva autonomia, corrigí-lo e aprimorá-lo considerando a adequação ao destinatário, finalidade e esfera decirculação.<br>(3º, 4º e 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Edição de textos com base nos conteúdos de análise linguística.<br>- Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gêneros discursivos). | Editar para publicar a versão final do texto, com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos, podendo inclusive utilizar software, programas de edição de textos e seus recursos multissemióticos.<br>(1º ao 5ºano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Convenções da escrita.<br>- Ortografia: domínio das irregularidades / exceções do sistema de escritaalfabética.<br>- Pontuação.<br>- Concordância verbal e nominal.<br>- Discurso direto e indireto. | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação e pontuação do discurso direto e indireto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções daescrita.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Referenciação linguística: semântica básica (incluindo o uso do dicionário); e recursos coesivos (pronominais, vocabulares e concordância).<br>- Introdução às conjunções (tempo, causa etc.).<br>- Estabelecimento de relações de coerência e coesão interna.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação, vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido, com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais evitando elipses indesejadas e redundâncias, para que o texto atinja os objetivos da situação social.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Planejamento de Texto / Progressão temática e paragrafação.<br>- Organização visual do texto (tornando o texto mais convidativo ao leitor), incluindo a marcação de parágrafo. | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo.<br>(3º ao 5º ano) | |
| 4º ANO – ESCRITA – Campo das práticas de estudo | -Produção de textos.<br>-Relação tema/título/texto (situacionalidadee intencionalidade). | Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base 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, a fim de planejar e produzir textosmantendo os princípios da situacionalidade e da intencionalidade. | -Textode divulgação científica<br>-Gráficoetabela<br>-Reportagem científica |
| 4º ANO - ESCRITA - Campo da vida pública | -Consistência argumentativa.<br>-Linguagem formal e informal.<br>- Princípios da textualidade; da intencionalidade, da aceitabilidade, da informatividade e da situacionalidade. | Opinar e defender ponto de vista, com progressiva autonomia, fundamentado na ciência e no respeito aos direitos humanos 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, a fim de manter aconsistência argumentativa.<br>(4º e 5º ano) | -Cartade leitor ou de reclamação (escritae/oudigital/e-mail)<br>-Reportagem |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Adequação do discurso ao gênero.<br>-Consistência argumentativa.<br>-Títuloesubtítulo,Lead, subdivisões dotexto.<br>-Formatação e diagramação. | Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores, comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando, progressivamente, a situação comunicativa e o tema/assunto dotexto,demodoaadequarasuaprodução ao formato requerido pelogênero. | -Notícia |
| 4º ANO - ESCRITA - Campo da vida cotidiana | -Consistência argumentativa. | 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. | -Carta de reclamação (escritae digital/e-mail) |
| 4º ANO - ESCRITA - Campo artístico-literário | -Escritaautônomae compartilhada.<br>-Marcadorestemporaise espaciais-<br>advérbios de tempo e lugar.<br>-Discurso direto e indireto. | Criar (produzir) narrativas ficcionais com enredo previamente planejado, com certa autonomia construindo personagens coerentes e utilizando marcadores de fala e de digressão psicológica e indicadores do discurso direto ou indireto; fazendo descrições detalhadas e utilizando marcadores espaciais; organizando sequências de eventos por meio de marcadores temporais; escolhendo imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto; desenvolvendo um estilo pessoal. (3º ao 5º ano) | -Contode enganação e outro(s)<br>-Fábula<br>-Históriaem quadrinhos |
| | -Recursos visuais e sonoros da linguagem.<br>-Regularidadeeirregularidade métrica erímica.<br>-Formatação e diagramação.<br>-Estrofação. | Produzir com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, aliterações e assonâncias e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.<br>(3º ao 5ºano) | -Poemavisual concreto |

## Eixo de análise e reflexão linguística - 4º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVOSUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 4º ANO - ANÁLISE E | - Organização da página e da entrada no dicionário.<br>- Infinitivo verbal.<br>- Flexões nominais.<br>Sinonímia.<br>- Polissemia (incluir o uso do dicionário impresso e digital) | Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares grafema-fonema. (3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | - Verbete de dicionário |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Ordem alfabética.<br>- Sinonímia.<br>- Polissemia.<br>- Uso do dicionário. | Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, a fim de reconhecer o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. | |
| | - Tradução intralingual (dentro de uma mesmalíngua).<br>- Variedades linguísticas.<br>- Expressões idiomáticas.<br>- Ditados populares | Compreender o sentido de expressões idiomáticas e de ditados populares, usadas em diferentes regiões, a partir do contexto de uso.<br>(4º e 5º ano) | - Ditado popular (de textos variados que contenham expressões idiomáticas da língua portuguesa) |
| | - O problema da "unidade linguística" no Brasil.<br>- Estimativas de línguas faladas no Brasil ao longo dos tempos (período pré-colonial, colonial e atualidade).<br>- Vocabulários de origens indígena, afro-brasileira e estrangeira incorporados à língua portuguesa no Brasil. | Contribuições das línguas africanas, indígenas e estrangeiras (francês, inglês, italiano etc.) para o português do Brasil. | - Texto de divulgação científica<br>- Verbete de enciclopédia infantil<br>- Instrução de montagem<br>- Regra de jogo<br>- Gráfico e tabela<br>- Notícia e reportagem<br>- Reportagem científica<br>- Carta de reclamação<br>- Carta de leitor<br>- Diário<br>- Notícia radiofônica ou televisiva<br>- Roteiro para teatro deleitor<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Poema visual concreto<br>- Ditado popular<br>- Fábula<br>- História em quadrinhos<br>- Crônica<br>- Conto de enganação e outro(s)<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- Livros literários variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Sons que representam letras diferentes e letras que representam sons diferentes.<br>- H inicial. | Observar, na leitura de diferentes gêneros, a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema- grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema, a fim de adquirir domínio do sistema alfabético e das convenções ortográficas.<br>(3º e 4º ano) | |
| | -Recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos edemonstrativos).<br>-Vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (relações anafóricas e catafóricas). | Identificar em textos - e progressivamente ampliar seu uso nas produções - pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, bem como identificar a qual referente do texto esses elementos coesivos se referem. (3º, 4º e 5º ano com alteração quantoà complexidade) | |
| | - Construção da norma ortográfica ao longo da história (etimologia, convenção, acordos ortográficos etc.).<br>- Construção do sistema alfabético e da ortografia:grafema x fonema e fonema Xgrafema.<br>- Homofonia / homografia (sons que representam letras diferentes e letras que representam sons | Compreender a ortografia como processualidade histórica e como necessidade social, grafando palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema/grafema-fonema regulares diretas e contextuais, a fim de ampliar gradativamente o seu conhecimentoortográfico.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | diferentes): X, S e Z/X e CH/J e G/S, SS,C, Ç e X. | | |
| | - Encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato).<br>- Marcas linguísticas da oralidade. | 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), para que aplique em suas produções a escrita correta dos encontros vocálicos. | |
| | - Acento agudo e circunflexo. | Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s), a fim de apropriar-se gradativamente das regras de acentuação. | |
| | - Pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos e travessão emdiálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e deaposto.<br>- Pontuação como modo de expressão no texto. | Identificar a função na leitura e usar na escrita, adequadamente, dos sinais ou marcadores de pontuação como produtores de efeitos de sentido.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Concordância verbal. | Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). | |
| | - Verbos no modoimperativo.<br>- Verbos no modosubjuntivo. | Reconhecer e usar adequadamente os diferentes modos verbais, acrescentando oconhecimento sistemático dos modos imperativo e subjuntivo. | |
| | - Frase e oração. | Compreender os conceitos sintáticos de frase e de oração e localizar o núcleo oracional (nome ouverbo). | |
| | - Concordância nominal: Artigo definido e indefinido; Adjetivo (grau comparativo e superlativo); e Locução adjetiva. | Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância nominal). | |
| | - Derivação sufixal. | Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos - agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas, como forma de ampliação vocabular). | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Relação entre texto e título.<br>- Adequação e inadequação entre texto etítulo. | Reconhecer o título como chave de leitura para os textos e relacionar adequadamente texto e título e criando títulos para os textos lidos. | |
| 4º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo das práticas de | -Formatação e diagramação. | Identificar em verbetes de enciclopédia infantil e de dicionários, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativaeo tema/assunto/finalidade do texto, afimde apropriar-se da estrutura composicional desse gênero. | -Verbetede enciclopédia infantiledicionários |
| | -Formatação e diagramação.<br>-Tratamento de informação. | Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações. | -Gráfico e tabela<br>-Textodedivulgação científica<br>-Reportagem científica |
| 4º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da vida pública | -Adequação da estrutura da linguagemargumentativa (introdução para apresentação da tese, desenvolvimento da argumentação econclusão).<br>-Formatação e diagramação.<br>-Argumentação. | Identificar e manter na produção escrita– com a mediação do professor – a formatação e diagramação próprias dos textos, digitais ou impressos, do campo da vida pública, de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nessesgêneros.<br>(3º, 4º e 5º ano com alteração quanto à complexidade) | -Notíciaereportagem<br>-Cartadeleitor ou de reclamação<br>-E-mail<br>-Roteiropara teatro deleitor |
| | -Aspectosparalinguísticos e sinestésicos dacomunicação. | Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos e/ou televisivos e deentrevistadores/entrevistados,considerando o contexto de produção e de circulação. | -Notícia radiofônicaou televisiva |
| 4º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campoda vida cotidiana | -Adequação do textoà estrutura, à esfera de atividade e ao estilo próprio degênero.<br>-Verbos no imperativo. | Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos dejogo). | -Instruçãode montagem<br>-Regra de jogo |
| 4º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - | - Narrativa em primeira e terceira pessoa – foco narrativo.<br>- Pessoasverbais.<br>- Elementos da narrativa.<br>- Discurso direto e indireto. | Identificar os elementos constituintes dos textos narrativos (espaço, tempo, enredo – situação inicial, complicação, clímax, resolução -, narrador, personagem, etc.), diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, a fim de gradativamente compreender suas formas de composição.<br>(3º ao 5º ano) | - Conto de enganação e outro(s)<br>- Fábula<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro<br>- Crônica<br>- Livros literários |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Discurso direto e indireto.<br>- Travessão e reticências.<br>- Verbos de enunciação. | 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.<br>(3º ao 5º ano) | variados (livro/álbum, livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes e materiais)<br>- História em quadrinhos |
| | - Construção composicional.<br>- Metáforas (retomar) e ironia.<br>- Figuras de som ou harmonia: estão associadas à sonoridade das palavras. Exemplos: aliteração, paronomásia, assonância eonomatopeia.<br>- Identificação de formas fixas e formas livres. | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros (rima, ritmo, repetições) e de metáforas e ironia, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursos na leitura e naescrita.<br>(3º ao 5º ano) | - Poema<br>- Poema visual concreto |
| | -Construção composicional: Formatação e diagramação.<br>-Estilo. | Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página, para que progressivamente compreenda sua composição. | |
| | - Diferença entre rubrica e fala depersonagens.<br>- As partes do texto: prólogo e atos.<br>- Personagens: características e caracterização.<br>- Enredo. | Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena, considerando a sua forma de composição. | - Peça teatral |

# 5º ANO

## Eixo de oralidade - 5º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - ORALIDADE - Todos os campos de atuação | -Oralidade pública / Intercâmbio conversacional.<br>-Adequação entre tema, situação e registro linguístico.<br>-Intercâmbio oral formal e informal.<br>-Clareza e concisão na exposição de ideias.<br>-Sequências argumentativase narrativas no interior de situações deintercâmbiooral presencial. | Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza (inclusive quando faz a inserção de argumentativas e narrativas), preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, de forma a melhor interagir na vida social e escolar.<br>(1º ao 5º ano) | -Seminário<br>-Vídeo curto<br>-Piada<br>-Debate<br>-Conversação telefônica |
| | -Intencionalidade/ finalidade:Narrar, divertir, deleitar, informar, argumentar(retomar), convencer, expor, opinar, sugerir, indicar. | Identificar finalidades da interação oral nas esferas cotidianas e da vida escolar (solicitar informações, apresentar opiniões, convencer, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber os diversos usos da linguagem oral e de compreender o poder que ela tem para influenciar e mobilizar pessoas, podendo modificar a realidade.<br>(1ºao 5º ano) | -Todosos gêneros trabalhados nesteano |
| | -Aspectos não linguísticos da comunicação oral:<br>a) Paralinguísticos (tons de voz, riso/choro, suspiro eoutros);<br>b) Cinestésicos (gestos e expressõesfaciais, atitudes e expressões corporais). | Produzir sentidos a aspectos não linguísticos (paralinguísticos e cinestésicos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz, a fim de compreender que esses elementos colaboram com a produção de sentido dotexto.<br>(1º ao 5º ano) | -Vídeo curto (de vloguers de vlogs opinativo e argumentativo) |
| | -Forma de composição de gêneros orais.<br>-Conteúdo temático: Estilo.Posicionamento axiológico.<br>-Identificar a esfera da atividade humana e a situação social avaliando a escolha do gênero discursivo e davariedadelinguística. | Interpretar e identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais, percebendo a função dos gêneros e as intencionalidades do(s) enunciante(s).<br>(3º ao 5º ano) | -Seminário<br>-Debate<br>-Piada<br>-Entrevista<br>-Narraçãode jogo |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Diferenças entre fala e escrita.<br>-Marcas de oralidade (mutações fonêmicas comuns). | Reconhecer diferenças entre a fala e a escrita, identificando que não se pronunciam e nem se segmentam as palavras/blocos sonoros na fala da mesma maneira como são escritas,assumindo uma postura que não tome a escrita como modelo para a fala, antes entendendo as duas modalidades numa relação de*continuum.*<br>(1º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - ORALIDADE - Campo das práticas de estudo | -Escutaatentae responsiva/atenção voluntária.<br>-Interlocuçãoem situaçõesformais.<br>-Formulaçãode perguntas e solicitações deesclarecimento condizentes como conteúdo deuma situação comunicativa oral.<br>-Respeito ao turno de fala alheio.<br>-Reflexão sobre o conteúdo da fala alheia, posicionando-seou pensando em silêncio (de acordo com a proposta da situação de interação oral) se concorda e/ou discorda totalouparcialmente. | Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas ou profissionais, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário, a fim de respeitar os turnos de fala e a opinião dos colegas e posicionando-se sobre oconteúdo.<br>(3º ao 5º ano) | -Seminário<br>-Relatode observação e de pesquisa<br>-Palestra |
| | -Compreensão de textos orais.<br>-Conteúdo temático.<br>-Análiseereconhecimentodas intenções no discurso do outro.<br>-Argumentação fundamentada. | Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras, de modo a reconhecer as intenções presentes nos discursos, sustentando suas diferenças em relação à ideia de outro e defender suasexposições.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto a complexidade) | |
| | -Planejamento de texto oral.<br>-Exposição oral.<br>-Estratégiasde argumentação. | 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. (3º ao 5ºano) | |
| 5º ANO - Oralidade Campo da vida | -Planejamentoe produção de texto oral: ampliação e adequação do vocabulário (usos e contextossociais). | Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre temas/problemas de interesse do público infantil, com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa, o | -Vídeo curto |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | tema/assunto/finalidadedo texto e o destinatário. | |
| | -Produção de texto oral: estratégiasde argumentação; consistência argumentativa. | Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base emconhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes, a fim de desenvolver aconsistênciaargumentativa. | -Vídeo curto |
| | -Posicionamento axiológico.<br>-Intencionalidadedos discursos | Perceber os posicionamentos e intenções presentes nos discursos do campo da vida pública e expressos em elementos como escolha do vocabulário, tom de voz e movimentos e expressõescorporais. | -Notícia<br>-Propaganda<br>-Peçadecampanhade conscientização ou publicitária |
| 5º ANO - ORALIDADE- Campo da | -Produção de texto oral: forma de composição de gêneros orais.<br>-Conteúdo temático: Estilo | Planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo, adequando o discurso a situação de interlocução[291].<br>(4º e 5º ano) | -Resenhade livro efilme |
| 5º ANO - ORALIDADE - Campo artístico-literário | -Narração.<br>-Marcaslinguísticas próprias da narrativa: pontuação, pronomes, elementoscoesivos.<br>-Elementos da narrativa (consolidar o estudo de tema,personagens, espaço,enredo).<br>-Tradição oral brasileira (diferentes textos e versões que circulam entre diferentes regiões, incluindo ascontribuiçõesdas cosmovisões afro-brasileiras e indígenas) | Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, valorizando as contribuições das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.<br>(1º ao 5º ano) | -Lenda<br>-Peça teatral,<br>-Contodemistério,deassombração e outro(s)<br>-Conto, lenda e mito indígena, africano e afro- brasileiro |
| | -Apreciação crítica | Apreciartextosliterários,posicionando-seeemitindo parecer sobre eles. | -Resenhadelivro e filme |
| | -Declamação.<br>-Ritmo e entonação.<br>-Articulação correta das palavras. | Participar de saraus ou outras atividades culturais de interação oral, declamando poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras.<br>(4º e 5º ano) | -Cordel<br>-Poema |

[291]Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil para instrumentalizar.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Performances orais.<br>-Entonação.<br>-Memorização. | Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor, de modo a manter a essênciado texto a ser representado. | -Peça teatral |

## Eixo de leitura - 5º ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - Leitura – Todos os campos de atuação | - Organização dos materiais de leitura e pesquisa.<br>- Conservação dos materiais deleitura.<br>- Localização de materiais de leitura e pesquisa.<br>- Procedimentos de pesquisa em materiais de leitura.<br>- Procedimentos de uso da biblioteca.<br>- Seleção de materiais de leitura e pesquisa de acordo com suas necessidades.<br>- Compreensão da organização sistemática dabiblioteca-CDD. (introduzir) | Compreender a historicidade das instituições de guarda dos materiais de leitura e aprender a utilizar adequadamente as salas de leitura, de recursos e bibliotecas para a realização e suporte à pesquisa, ao estudo, à leitura. (1º ao 5º ano) | - Ficha de usuário da biblioteca ou sala de leitura<br>- Regra de uso de espaço social de uso comum |
| | - Critérios de escolha de materiais de leitura.<br>- Avaliação dos materiais lidos. | Selecionar livros, revistas e jornais da biblioteca e/ou sala de leitura e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro, de uma revista e/ou jornal. (3º ao 5º ano) | - Agenda<br>- Artigo de opinião.<br>- Conto de mistério, de assombração e outro(s)<br>- Cordel<br>- Ciberpoema<br>- Poema<br>- Hino e canção popular<br>- Crônica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos.<br>- Função social dos diferentes gêneros discursivos: solicitar; informar; organizar ações cotidianas; registrar, preservar e divulgar o conhecimento acumulado pela humanidade; divulgar ideologias; convencer e influenciar pessoas; promover mudanças em diferentes contextos (trabalho, vida cotidiana, qualidade de vida em sociedade). | Identificar a função social de textos que circulam em diferentes campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem sedestinam. (1º ao 5º ano) | - Lendas<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Livros literários variados[292] (livro/álbum[293], livro de imagem, entre outros, com diferentes suportes emateriais)<br>- Meme<br>- Miniconto<br>- Peça de campanha de conscientização ou publicitária<br>- Peça teatral<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Notícia e reportagem<br>- Resenha de livro e filme<br>- Biografia<br>- Textos de divulgação científica<br>- Verbete de dicionário<br>- Carta de leitor<br>- E-mail<br>- Entrevista<br>- Gráfico e tabela<br>- Vídeo curto<br>- Anedota<br>- Piada<br>- Cartum<br>- Mangá e outras história em quadrinhos |
| | - Estratégias de leitura<br>- Previsão.<br>- Ativação e ampliação do conhecimento prévio. | Recorrer a estratégias de leitura para produzir sentidos para o texto, apoiando-se em conhecimentos sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobressaliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), avaliando antecipações realizadas antes e durante a leitura de textos. (1º ao 5º ano) | |
| | - Localização de informações explícitas, relacionando-as com outras (interiores ou exteriores ao texto) e posicionando-se de maneirajustificada.<br>- Diferenciação entre informações explícitas e informações implícitas. | Identificar a informação pedida, relacioná-la com outras e posicionar-se em relação a ela, apresentando justificativas pertinentes. (Ex.: “A maçã é vermelha porque está madura”. / Q: “De que cor é a maçã?” / R: “Vermelha”. / Q: “A maçã está pronta para ser comida? Por quê? / R: “Sim, porque está madura” / Q: “Todas as frutas vermelhas são maduras? / R: “Nem todas; a manga, por exemplo, quando fica madura, é amarelada”. / Q: “Você prefere comer as frutas já maduras ou prefere quando elas estão de vez? Por quê?” / R: Resposta pessoal, que requerargumentação). (4º e 5ºano) | |

[292] Embora este não seja especificamente um gênero, achamos por bem mencionar para sinalizar que a literatura infantil, por ser arte, contempla ampla diversidade de textos e gêneros e recursos visuais, materiais e de uso da língua e, assim, nem sempre é possível classificá-la em um gênero específico. Com essa indicação, pretende-se que o professor tenha a liberdade de escolher dentre as obras que julgar relevantes e/ou que tiver possibilidade de acesso.

[293] Grosso modo, são livros literários nos quais o texto se compõe tanto pelo texto escrito quanto pelas imagens. Tendem a apresentar pouco texto escrito. Ex.: “Ônibus” de Mariane Dubuc.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Linguagem verbal e visual.<br>-Uso dos recursos gráfico-visuais (negritos, caixa alta, itálicos, sublinhados, ilustrações, quadros e tabelas etc.). | Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (imagens, destaques, cores) em textos. (1º ao 5º ano) | |
| | - Fluência de leitura: ritmo e entonação em leitura.<br>- Articulação das palavras.<br>- Modos de ler: leitura silenciosa, leitura murmurada e leitura em vozalta.<br>- Expressão corporal na leitura.<br>**-** Função social da leitura: Ler para comunicar um texto a um auditório ou para seus colegas de sala de aula;e Ler para praticar a leitura em voz alta ou proferição. | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta ou em voz alta imediata, com autonomia, expressividade e fluência, textos ou trechos curtos, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Ideias principais e secundárias presentes no texto.<br>- Estratégias de leitura: Inferência e Sumarização. | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de inferência e de seleção de informaçõesrelevantes.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Estratégias de leitura: inferência lexical, local e global.<br>- Ampliação vocabular. | Inferir com gradativa autonomia o sentido de palavras/expressões e informações implícitas nos textos lidos, com base no contexto da frase ou do texto, estabelecendo relações entre partes do texto.<br>(3ºao 5º ano) | |
| | - Elementos coesivos; sinônimos, eufemismos, ampliação vocabular.<br>-Relações anafóricas e catafóricas.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | 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.<br>(3º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Diferentes esferas e campos da atividade humana e os gêneros discursivos que lhes são correlatos.<br>- Intencionalidades dos discursos.<br>- Funções dos diferentes textos (solicitar, relatar, convencer/persuadir, informar etc). | Entender que os textos que circulam nas diferentes esferas ou campos de atuação exercem influência sobre a formação dos indivíduos, a compreensão de mundo e podem modificar diferentes aspectos da realidade. | |
| | - Legitimidade.<br>- Veracidade.<br>- Fidedignidade. | Ler criticamente informações que circulam por escrito (principalmente em suportes pouco monitorados como as redes sociais). | |
| | - Variedades linguísticas (geográficas, cronológicas, culturais etc.).<br>- A natureza dinâmica (sempre em transformação) das línguas.<br>- Preconceitolinguístico.<br>- A questão dalusofonia.<br>- O problema da "unidade linguística" no Brasil. | Reconhecer a língua portuguesa falada e escrita em diferentes países que compõem o mundolusófono. | |
| 5º ANO - Leitura – Campo das práticas de estudo | -Procedimentosde pesquisa.<br>-Estratégias de leitura: seleção, sumarização e síntese.<br>-Função social da leitura: Lerparaobter informaçãoprecisa;<br>Ler para obter informação de caráter geral;<br>Ler para aprender;<br>Ler para verificar o que se compreendeu;<br>Ler para um escrito próprio;<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto darealidade.<br>-Formas de indicar fontes de pesquisa.<br>- Plágio. | Buscar e selecionar, com autonomia, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais, a fim de compor em parcerias com o professor sínteses reflexivas.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | -Textodedivulgação científica(textos informativos, resenhade pesquisa científica) e/oureportagens científicas |
| | -Forma de composição/estrutura do verbete de dicionário.<br>-Abreviaturas gramaticais.<br>-Variação semântica.<br>-Expressões idiomáticas. | Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas, a fim de adquirir autonomia na utilização do dicionário. | -Verbetede dicionário |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Suporteimpressoe digital. | | |
| | -Compreensãode imagens analíticas em textos.<br>-Diferentes direções da leitura.<br>-Intencionalidades nos diferentes modos de organização dos dados. | Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas, como forma de apresentação e organização de dados e informações, a fim de identificar e interpretar os dados apresentados nesses gêneros. | -Gráfico e tabela |
| 5º ANO - Leitura – Campo da vida pública | - Conteúdo temático.<br>- Função social da leitura: Ler para obter informaçãoprecisa;<br>Ler para obter informação de caráter geral;<br>Ler para aprender; | Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, entre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. | - Notícia e reportagem<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Vídeo curto<br>- Artigo de opinião<br>-Carta de leitor<br>- Meme |
| | Ler para um escrito próprio;<br>Ler para verificar o que se compreendeu; e<br>Ler para se posicionar em relação a algum aspecto darealidade.<br>- Critérios de confiabilidade das informações.<br>- Identificação de diferentes pontos de vista.<br>-Identificação de frases de efeito, sensacionalismos etc. | Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias percebendo intencionalidades nas diferentes maneiras de compor o texto, posicionando-se criticamente perante os mesmos. | |
| 5º ANO - Leitura – Campo da vida cotidiana | -Situacionalidadeda produção textual.<br>-Ambiguidade/ desambiguidade<br>-Função social da leitura: Lerparaseguirinstruções. | Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, de modo a considerar a situação comunicativa e a finalidade dotexto. | -Regra de jogo<br>-Manualde instrução |
| | - Função social do texto:divertir,criticar.<br>- Situacionalidadeda produção textual. | Ler com autonomia anedotas, piadas, cartuns, entre outros, considerando as convenções do gênero, a situação comunicativa, e a finalidadedo texto. | -Anedota<br>-Piada<br>-Cartum |
| 5º ANO - Leitura – Campo artístico- | - Contexto de produção do texto, de seu registro/circulação.<br>- Forma / elementos composicionais.<br>- Diferentes versões de uma mesma história (lenda ou conto, podendo estabelecer | Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da da imaginação e fantasia e apresentam uma dimensão lúdica, valorizando- os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação humana e como leitorliterário.<br>(1º ao 5º ano) | - Lendas<br>- Conto de mistério, de assombração e outro(s)<br>- Miniconto<br>- Conto, lenda e mitoindígena, africano e afro-brasileiro<br>- Fábula |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | relação com filmes infantis).<br>- Dimensão lúdica: recursos linguísticos e estruturaiscriativos.<br>- Diversidade cultural brasileira: contos e lendas da tradição africana, afro-brasileira e indígena.<br>- Funções sociais dos textos narrativos populares em articulação com a cosmovisãodo povo que o produziu. | | - Mangá e outras histórias em quadrinhos<br>- Peça teatral<br>- Roteiro para teatro de leitor<br>- Crônica<br>-Cordel<br>- Livros literários variados (livro / álbum, livro de imagem entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Autonomia leitora.<br>- Produção de sentidos ao texto lido.<br>- Elementos e Estrutura daNarrativa.<br>- Intertextualidade: relações entre textos modernos (escritos ou fílmicos) e contos tradicionais.<br>- Comportamentos de leitor: selecionar, recomendar e comparar textos eautores.<br>- Crônica e o olhar diferente / não previsível para ocotidiano.<br>- Estudo de pelo menos um cronista brasileiro. | Ler e compreender com autonomia textos literários de diferentes extensões como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.), lendas, fábula, narrativas de aventura e crônicas, conhecendo temas e autores, buscando estabelecer e reconhecer suas preferências.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Produção do humor.<br>- Bordas.<br>- Características dos personagens e a produção do sentido / humor.<br>- Linguagem verbal e visual.<br>- Relação texto-ilustração. | Relacionar texto escrito com ilustrações e outros recursos gráficos para produzir sentidos. (1º ao 5ºano) | |
| | - Intertextualidade e interdiscursividade.<br>- Estratégias de leitura: conexão texto-texto, texto leitor e texto-mundo e inferência.<br>- Produção de sentidos múltiplos (polissemia). | Perceber, nas diferentes práticas sociais de leitura, que os textos literários tendem a ser mais abertos (polissêmicos) do que os textos das esferas cotidianas e científicas, permitindo a produção de múltiplos sentidos pelos leitores. (3º ao 5º ano). | |
| | - Variedades linguísticas nos discursos diretos e seus efeitos de sentido.<br>- Efeitos de sentido dos verbos de enunciação. | Observar diálogos em textos narrativos, identificando e percebendo o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.<br>(3º ao 5º ano) | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Apreciação estética/Estilo.<br>-Poemas de forma fixa e de formalivre.<br>-Poemas com rimas consoantes, toantes e nãorimados.<br>-Recursosvisuais variados:<br>*Tipos de fonte (manuscrita, bastão, com serifa, sem serifa etc.);<br>*Tamanho das fontes; distribuiçãonapágina (espaçosembranco, quebras de linhaetc.); sublinhados, negritos, itálicos, uso de cores diferentes, interaçãotexto/imagem<br><br>- Estudo do poema-objeto, vídeo-poema, ciberpoema etc. | Apreciar poemas em verso tradicional e 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, a fim de compreender, gradativamente, esses textos.<br>(1º ao 5º ano) | -Poema (incluindo poema que explora recursos visuais como mudança de fonte, cor etc.)<br>-Ciberpoema<br>-Hinoecanção popular<br>-Cordel |
| | -Apreciação Estética/Estilo.<br>-Poemas de forma fixa e de formalivre.<br>-Rimasconsoantes, toantes e nãorimados.<br>-Estrofação.<br>-Organização dos versos. | Apreciar poemas, canções e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | -Conteúdo temático.<br>-Formacomposicional/ estrutura.<br>-Estilodogênero discursivo.<br>-Rubrica.<br>-Caracterizaçãodo personagem.<br>-Diferentes tiposde teatro ao longo da história (teatro de bonecos, teatro infantil, teatro de fantochesetc.).<br>-Leitura dramatizada e teatro. | 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, para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.<br>(3º ao 5º ano) | -Peça teatral |

## Eixo de escrita 5º - ano

| Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERODISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - ESCRITA - Todos os campos de atuação | - Planejamento de texto e adequação: conteúdo temático, estilo e construçãocomposicional.<br>- Adequação à esfera de circulação e ao suporte físico. | A partir uma de demanda real ou hipotética, planejar, com progressiva autonomia, o gênero discursivo 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, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera de circulação, desenvolvendo um estilo.<br>(1º ao 5ºano com alteração quantoàcomplexidade) | - Resenha de livro e filme<br>- Biografia<br>- Contos de mistério e/ououtro(s)<br>- Lendas (ouvir e registrar narrativas da comunidade ao redor da escola, dos mais velhos da família,etc.)<br>- Reportagem<br>- Notícia<br>- Texto de divulgação científica[294]<br>- Peça teatral (criação original ou adaptação de textos conhecidos)<br>- Miniconto<br>- Carta deleitor<br>- Roteiro para edição dereportagem<br>- Paródia e/ou canto de torcida.<br>- Poema |
| | - Ortografia e pontuação.<br>- Ampliação de ideias.<br>- Coesão, coerência, informatividade / progressão.<br>- Legibilidade (fonte, contraste, tamanho da letra, espaçamento, distinção entre título e texto, marcação de início de parágrafo).<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Desenvolver uma cultura de revisão do texto produzido por si mesmo e pelos colegas – progredindo com ajuda (do professor e colaboração dos colegas) e autonomamente – para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação, articulação entre as ideias e progressão (apresentação de novos elementos).<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Construção composicional.<br>- Conteúdo temático.<br>- Estilo. | Desenvolver uma cultura de revisão de texto para, com progressiva autonomia, corrigi-lo e aprimorá-lo considerando a adequação ao destinatário, finalidade e esfera de circulação.<br>(3º, 4º e 5º ano com alteração quanto à complexidade) | |
| | - Edição de textos com base nos conteúdos de análise linguística.<br>- Disposição gráfica (aspectos estruturantes dos gênerosdiscursivos).<br><br>(vide eixo de análise linguística) | Editar para publicar a versão final do texto, com a mediação do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos aspectos estruturantes dos gêneros discursivos, podendo inclusive utilizar software, programas de edição de textos e seus recursos multissemióticos. (1º ao 5ºano) | |

[294]Ao planejar esta produção textual, considerar os temas de outros componentes curriculares que estejam sendo trabalhados com as crianças.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Ortografia: domínio das irregularidades / exceções do sistema de escrita alfabética.<br>- Convenções da escrita.<br>- Ortografia.<br>- Pontuação.<br>- Concordância verbal e nominal.<br>- Discurso direto e indireto<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação e pontuação do discurso direto e indireto, quando for o caso, com gradativo domínio das convenções daescrita.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Referenciação linguística: semântica básica (incluindo o uso do dicionário); e recursos coesivos (pronominais, vocabulares e concordância).<br>- Conjunções (tempo, causa etc.).<br>- Estabelecimento de relações de coerência e coesão interna eexterna.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística) | Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação, vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal e articuladores de relações de sentido, com nível suficiente de informatividade, a fim de manter a coerência em suas produções textuais evitando elipses indesejadas e redundâncias, para que o texto atinja os objetivos da situaçãosocial.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Planejamento de texto / Progressão temática e paragrafação.<br>- Organização visual do texto (tornando o texto mais convidativo ao leitor), incluindo a marcação de parágrafo. | Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero discursivo.<br>(3º ao 5º ano) | |
| 5º ANO - ESCRITA - Campo das práticas de estudo | -Produçãodetextos considerando: situacionalidade, intencionalidadee intertextualidade.<br>-Registro de informações e suas fontes, organização de dados por diversos meios.<br>-Produzirmapas conceituais/mentais. | Planejar e produzir texto, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informação confiáveis impressas ou digitais, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples (dando referência da fonte de onde a informação foi tirada, de onde foi obtida, quando for o caso)., de modo a considerarasituação comunicativa eo tema/assunto do texto. | -Resenha de livro e filme<br>-Textodedivulgação científica (informativos, resenhade pesquisa científica)<br>-Biografia |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - ESCRITA - Campo da vida pública | -Consistência argumentativa.<br>-Princípios da textualidade; da intencionalidade, da aceitabilidade, da informatividade e da situacionalidade – retomar.<br>-Título e subtítulo, lead, subdivisões do texto.<br>-Linguagemformaleinformal.<br>-Diagramaçãoeformatação.<br><br>(Organizar de acordo com os conteúdos previstos no eixo de análise linguística.) | Opinar e defender ponto de vista fundamentado na ciência e no respeito aos direitos humanos sobre tema polêmicorelacionadoasituações vivenciadasnaescolae/ouna comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de manter a consistência argumentativa.<br>(4ºe5ºano) | -Reportagem<br>-Notícia<br>-Resenha de livro<br>-Carta de leitor<br>-Roteiro para edição de reportagem |
| | -Roteirização. | Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital e/ou impressa, preferencialmente sobre 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, a fim de organizar as ideias principais coletadaspara posterior produção textual. | |
| 5º ANO - ESCRITA - Campo artístico-literário | -Elementos da narrativa: marcadores temporais e espaciais (advérbios de tempo e lugar).<br>-Indicador dediscurso direto eindireto.<br>-<br>Construçãodepersonagense cenários/espaço.<br>-Relações de causa e consequênciano desenvolvimentonarrativo. | Criar (produzir) narrativas ficcionais com enredo previamente planejado, com certa autonomia construindo personagens coerentes e utilizando marcadores de fala e de digressão psicológica e indicadores do discurso direto ou indireto; fazendo descrições detalhadas e utilizando marcadores espaciais; organizando sequências de eventos por meio de marcadores temporais; escolhendo imagens apropriadas para sustentar osentido do texto; desenvolvendo um estilo pessoal.<br>(3º ao 5º ano) | -Conto de mistério e/ou outro(s)<br>-Peçateatral (criação original ou adaptação de textos conhecidos)<br>-Miniconto |
| | -Recursos visuaise sonoros dalinguagem.<br>-Regularidadee irregularidade métrica e rímica.<br>-Estrofação.<br>-Formataçãoe diagramação. | Produzir, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, aliterações e assonânciase jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais, de modo a apropriar-se gradativamente da linguagem poética.<br>(3º ao 5ºano) | -Poema<br>-Paródia e/ou canto de torcida |

## Eixo de análise e reflexão linguística – 5º ano

| EIXO/ Campo de atuação | CONTEÚDO | OBJETIVO | GÊNERO DISCURSIVO SUGERIDO |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Todos os campos de atuação | - Organização da página e da entrada do dicionário.<br>- Infinitivo verbal.<br>- Flexões das formas nominais.<br>- Sinonímia.<br>- Polissemia.<br>(Incluir o uso do dicionário impresso e digital) | Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relaçõesirregulares.<br>(3º ao 5º ano) | - Verbete de dicionário |
| | - Polissemia.<br>- Variedades linguísticas (foco na diferença entre uso comum e uso especializado/científico do léxico). | 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, de modo a perceber a importância do contexto para inferir osentidodeumapalavraou expressão. | |
| | - A questão da lusofonia. | Compreender que a língua portuguesa é falada em diferentes países, havendo algumasvariações. | |
| | - Expressões idiomáticas.<br>- Ditados populares.<br>- Tradução intralingual (dentro da mesma língua).<br>- Variedades linguísticas. | Compreender o sentido de expressões idiomáticas e de ditados populares, usadas em diferentes regiões, a partir do contexto de uso, e ser capaz de explicá-los (“traduzindo- os”) com outraspalavras.<br>(4º e 5º ano) | - Ditado popular (de textos variados que contenham expressões idiomáticas da língua portuguesa) |
| | - Vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (relações pronominais anafóricas e catafóricas);e<br>- Introdução ao uso do advérbio como articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação) para evitar redundâncias. | Identificar em textos - e progressivamente ampliar seu uso nas produções - advérbios e pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico, bem como identificar a qual referente do texto esses elementos coesivos se reportam.<br>(3º ao 5º ano quanto à complexidade), | - Notícia e reportagem<br>- Roteiro para edição de reportagem<br>- Propaganda<br>- Vídeo publicitário<br>- Texto de divulgação científica<br>- Reportagem científica<br>- Resenha de livro efilme<br>- Carta de leitor<br>- Biografia<br>- Crônica |
| | - Construção da norma ortográfica ao longo da história (etimologia, convenção, acordos ortográficos etc.).<br>- Construção do sistema alfabético e da ortografia. Grafema x fonema e fonema Xgrafema.<br>- Homofonia / homografia (sons que representam letras diferentes e letras que representam sons diferentes): X, S e Z/X e CH/J e G/S, SS, C, Ç eX.<br>- Uso do isse eice.<br>- Uso do ansa eança.<br>- Uso do ão e am. | Compreender a ortografia como processualidade histórica e como necessidade social, grafando palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares, a fim de, progressivamente, adquirir o domínio da ortografiapadrão.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto à complexidade) | - Conto de mistério e outro(s)<br>- Lendas<br>- Conto, lenda e mito indígena, africano e afro-brasileiro<br>- Miniconto<br>- Peça teatral<br>- Poema<br>- Ciberpoema<br>- Paródia ou canto de torcida<br>- Cordel<br>- Soneto, rondó e/ou balada |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Acento grave, agudo, circunflexo.<br>- Diferenciar acentuação e sinais diacríticos.<br>- Acentuar corretamente palavras proparoxítonas, oxítonas, monossílabos tônicos e paroxítonas (terminadas em L, R, X, PS, UM, UNS, I/IS, EI,EIS).<br>- Acento diferencial (têm/tem, mantém/mantêm, pôr/por, pôde/pode). | Usar, na escrita de textos de diferentes gêneros, o acento diferencial e apresentar progressivo domínio das regras de acentuação e do uso dos sinais diacríticos. | - Livros literários variados (livro / álbum, livro de imagem entre outros, com diferentes suportes e materiais) |
| | - Retomada dos sinais de pontuação já trabalhados: 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, dois-pontos e travessão.<br>- Pontuação: uso dos dois-pontos além do discurso direto, vírgula, reticências, ponto e vírgula, aspas e parênteses. | Identificar a função na leitura e usar na escrita, adequadamente, os sinais ou marcadores de pontuação como produtores de efeitos desentido.<br>(3º ao 5º ano) | |
| | - Pessoas do discurso (singular e plural) e respectivos pronomes, tempos e modos verbais.<br>- Locução verbal.<br>- Verbo: Presente do indicativo; Pretérito imperfeito do indicativo; Pretérito perfeito do indicativo; Pretérito mais-que-perfeito do indicativo; Futuro do presente do indicativo; e Futuro do pretérito do indicativo. | Identificar, em situações reais de leitura e escrita, a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo, compreendendo os efeitos de sentido que o uso desses tempos e modos verbaisproporcionam. | |
| | - Retomada dos verbos nos modos subjuntivo e imperativo.<br>- Verbo marcador de tempo. | Diferenciar, em contexto, os usos dos modos indicativos, subjuntivos e imperativos, reconhecendo os efeitos de sentido que produzem. | |
| | - Concordância verbal e nominal.<br>- Pronomes relativos.<br>- Pronomes possessivos.<br>- Pronomes demonstrativos.<br>- Sujeito da oração.<br>- Verbo da oração. | Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes[295] pessoais/nomes sujeitos da oração, estabelecendo nexos adequados entre os termos da oração. | |
| | - Período simples.<br>- Período composto por coordenação. | Diferenciar períodos simples e períodos compostos (foco nos períodos compostos por coordenação). | |

[295]Identificar as situações sociais em que a concordância é relativizada, bem como identificar que a não concordância em algumas situações dá ensejo apreconceito/exclusão.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - Uso das conjunções: Conjunções coordenadas; Conjunções aditivas; Conjunções adversativas; Conjunções alternativas; Conjunções conclusivas; e Conjunções explicativas. | Identificar, em textos, o uso de conjunções em períodos compostos e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidades. | |
| | -Morfologia: composição de palavras.<br>-Palavrasprimitivas.<br>-Palavras derivadas: Derivação Prefixal, Derivação Sufixal, DerivaçãoParassintética (colocando prefixo e sufixo ao mesmotempo).<br>-Composição: Composição por Aglutinação, Composição por Justaposição(Hibridismo, Onomatopeia,ReduçãoouAbreviação e Neologismo). | Compreender a importância do processo de criação vocabular para a economia da língua e diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo, de modo a ampliar, gradativamente, seu conhecimentolexical, preferencialmente emtextos. | |
| 5º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA –campo | -Citação direta e indireta.<br>-Referência de fonte citada ou consultada.<br>-As citações como recurso de confiabilidade ou argumentos de autoridade/legitimidade para os textos. | Identificar e utilizar, adequadamente, ao produzir textos convenções de escrita para citações diretas e indiretas. | -Biografia<br>-Textode divulgação científica (texto informativo científico, resenhade pesquisae/oureportagem científica) |
| 5º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo da | -Adequação da estrutura da linguagemargumentativa (introdução para apresentação da tese, desenvolvimento da argumentação econclusão).<br>-Formatação e diagramação. | Identificar e manter na produção escrita a diagramação e formatação próprias dos textos, digitais ou impressos, do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais de modo a identificar as especificidades da linguagem requerida nesses gêneros.<br>(3º ao 5º ano com alteração quanto a complexidade) | -Notícia e reportagem<br>-Carta de leitor<br>-Roteiro para edição de reportagem |
| | -Argumentação.<br>-Intencionalidade do discurso. | 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 os mesmos, de modo a reconhecer as intençõespresentes no discurso. | -Propaganda<br>-Vídeo publicitário<br>-Resenhade livro efilme |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | -Especificidades da linguagem (forma, registro, interlocução, recursos gráficos, estilo, conteúdo).<br>-Variedades linguísticas.<br>-Aspectos paralinguísticos e sinestésicos da comunicação. | Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs, videocasts e/ou podcasts opinativos ou argumentativos, a fim de, tanto desenvolver sendo crítico quantoempregar a linguagem adequada ao objetivo da comunicação. | |
| 5º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA- | -Construçãocomposicional: adequação da estrutura, conteúdo e linguagem aogênero.<br>-Argumentação.<br>-Defesa de ponto de vista.<br>-Comparar, explicitar e organizar critérios de valor para avaliação de objetos culturais para a infância. | Identificar e manter na produção escrita a formatação própriaem textos de resenha crítica de brinquedos, livros de literatura infantil ou filmes. | -Resenhade livro efilme |
| 5º ANO - ANÁLISE E REFLEXÃO LINGUÍSTICA - Campo artístico-literário | -Construçãocomposicional: discurso em primeira e terceira pessoas.<br>-Pessoas verbais.<br>-Elementos da narrativa.<br>-Discurso direto e indireto. | Identificar os elementos constituintes dos textos narrativos (espaço, tempo, enredo – situação inicial, complicação, clímax, resolução -, narrador, personagem, etc.), diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas, a fim de gradativamente compreendersuasformas de composição de narrativas. (3º ao 5º ano) | -Lendas<br>-Contodemistérioe outro(s)<br>-Crônica<br>-Conto, lenda emitoindígena, africanoe afro-brasileiro<br>-Peça teatral<br>-Livros literários variados (livro/álbum, livrodeimagem,entre outros,com diferentes suportese materiais)<br>-Miniconto |
| | -Discurso direto e indireto.<br>-Verbos de enunciação: aqueles que anunciam quem vai falar antes dos doispontos.<br>-Variedades linguísticas. | Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discursodireto, quando for o caso, a fim de dominar o discurso direto eindireto. (3º ao 5º ano) | |
| | -Construção composicional: estilo. Metáforas (retomar) e ironia.<br>-Figuras de som ou harmonia: estão associadas à sonoridade das palavras. Exemplos: aliteração, paronomásia, assonância e onomatopeia.<br>-Identificação de formas fixas e formas livres. | Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos sonoros (rima, ritmo, repetições) e de metáforas e ironia, a fim de aplicar, progressivamente, esses recursos na leitura e na escrita. (3º ao 5º ano) | -Poema<br>-Ciberpoema<br>-Miniconto<br>-Soneto, rondó e/ou balada |
| | -Linguagem verbal e linguagem visual. | Identificar a complementaridade entre linguagem verbal e visual em textos como ciberpoemas, poemas visuais e minicontos. | |

### 5.6.17. Orientações Procedimentais Gerais

Segundo Vigotski, a atividade principal (promotora de desenvolvimento) para a criança de 3 a 6 anos são os jogos de papéis e, a partir dos 7 anos, é a atividade de estudos, que tem como objetivo principal compreender a realidade. Sendo assim, no 1º ano de estudo do ensino fundamental, a criança encontra-se no período em que a atividade principal é o jogo de papéis, embora a atividade de estudo também já deva estar sendo introduzida considerando a zona de desenvolvimento iminente. Isso, aliado ao fato de que as crianças, ao entrarem no 1º ano do ensino fundamental,estãosendointroduzidasaumanovaetapadeensino,emuitasvezesingressando em uma nova escola, com uma organização espacial e didática diferentes, geram a necessidade de alguns cuidados para que a transição possa contribuir de fato para a adaptação, gerando bem-estar emocional e auxiliando na promoção das aprendizagens.

Para tanto, é relevante que o início do primeiro ano do ensino fundamental seja planejado por toda a equipe da escola, de modo a:

Estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação para as crianças e professores para garantia da continuidade do processoeducativo;

Valorizarosconhecimentosqueacriançatemeoferecer oportunidades para que possam irampliando-os;

Organizar as informações e registros para facilitar a compreensão da trajetória da vida escolar de cadaaluno;

Manter comunicação através das conversas e trocas de experiências entre professores de Ensino fundamental e Educação Infantil, bem como a troca constante demateriais;

Acolher o educando com afetividade, construindo uma base de superação dos desafios datransição;

Acolher as famílias e passar segurança sobre a nova etapa que se inicia tirando as dúvidas e mostrando o potencial da escola.

Todas essas estratégias, entre outras, facilitarão a inserção dessas crianças na etapa escolar subsequente.

Para Vigotski, a aprendizagem ocorre numprocesso de incorporação por superação. Portanto é necessário, no início do ensino fundamental, revisar os

conteúdos trabalhados na Educação infantil e promover uma complexificação gradual das atividades em sala de aula.

Considerando-se o objeto inicial do ensino da língua no ensino fundamental, que á a leitura e a escrita, em suas relações com a oralidade, destacamos que é preciso fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos e capacidades que se espera que os alunos tenham aprendido na pré-escola,destacando-se:

a capacidade de simbolização – pormeio do desenho, e entendendo que as letras representam sons, que representam objetos ou conceitos (mesmo que ainda não saibamescrever);

percepção auditiva, discriminando oralmente rimas esons semelhantes ou iguais;

compreensão da palavra como unidade desentido;

conhecimento da organização da página no nosso sistema de escrita – da esquerda para a direita e de cima parabaixo.

Tais conhecimentos e capacidades deverão ser retomados de acordo com a necessidade do grupo, aprofundando-os e ampliando-os, de modo que não haja uma quebra entre as etapas deensino.

Os recursos e procedimentos escolhidos pelo professor precisam buscar sempre uma adequação entre o conteúdo que se pretende ensinar (o que), a forma (como)e o destinatário (o aluno ou grupo de alunosreais).Portanto, o ensino deve ocorrer num contínuo de adequação entre o conteúdo, a forma de apresentá-lo e os alunos reais que se tem na escola, com suas necessidades e/ou dificuldadesindividuais.

Nesse sentido, alguns pressupostos metodológicos precisarão ser repensados de acordo com as dificuldades ou mesmo deficiências dos alunos. Para as crianças com surdez, por exemplo, o aspecto fonológico da alfabetização é inócuo, apresentando uma forma peculiar de alfabetização, referendada pela memória da palavra. Já as crianças cegas exigirão o uso de outro código linguístico, o braile. Ainda para aqueles com DI ou autismo, que apresentam dificuldades em organizar o pensamento pela linguagem, ou para alunos que apresentem dificuldade oudeficiência

de qualquer outra ordem, também há que se pensar em maneiras alternativas para garantir a apropriação dos conhecimentos da língua[296].

A língua está presente em todos os campos do conhecimento. Quando se pensa em formar os alunos, é preciso estar atento para essa flexibilidade de ela em circular por todas as demais disciplinas ou componentes curriculares. Diante disso, é função do professor, independente do conteúdo que está ministrando, retomar os procedimentos de leitura e compreensão textual, como: construção de resumos para registro do tema, confecção de roteiros de visitas do estudo do meio, produção de esquemas de estudo, entre outras práticas sociais de leitura e escrita. O ensino de língua é uma forma de intervenção social que possibilita aos sujeitos transformarem sua realidade. Para Saviani (2012), o ensino tem como ponto de partida e de chegada a prática social; sendo assim, o trabalho com a língua portuguesa precisa ter como ponto de partida os diferentes usos da leitura, oralidade, escrita ourecursos multissemióticos, portanto, a efetivação de diferentes gêneros discursivos em situações de convívio social. Para tanto, é papel do professor promover a necessidade de uso da língua em diferentes práticassociais.

O ensino da língua perpassa o conhecimento das variedades linguísticas,uma postura de respeito dessas variedades, o conhecimento e domínio da variedade culta da língua, das diferentes unidades da língua, incluindo os gêneros discursivos, a oração, a palavra e suas subidivisões em sílabas efonemas.

Nesse sentido, pressupõe um trabalho com os gêneros discursivos que considere o processo de transformação histórica e social dos mesmos. Assim, os alunos precisam ter consciência de que suas estruturas e funções são modificáveis, podendo ser transformados ou substituídos. Por exemplo, as mensagens telegrafadas foram praticamente extintas, as funções da carta foram reconfiguradas com o advento de outros meios de comunicação, como e-mail e redes sociais.

Prevê momentos de análise crítica da realidade, dos textos lidos e escritos, a percepção e reflexão sobre os discursos enquanto unidades ideológicas, as quais implicam um estilo de escrita próprio do autor, e um posicionamento diante do mundo. Precisa contribuir para que os alunos tomem consciência de que oprocessohistórico

[296]Destacamos que, tendo em vista a existência de inúmeras dificuldades e deficiências, que se manifestam em graus distintos, a maneira de proceder em cada caso merece uma análise e reflexão do professor, que poderá contar com o apoio do professor de Educação Especial para discutir estratégias pedagógicas que melhor atendam a essas necessidades.

excluiu as classes populares do acesso ao domínio da norma-padrão e, portanto, das esferas de poder. Portanto, o domínio da língua e, principalmente, da norma culta, permite o acesso às diferentes esferas de poder, ampliando as possibilidades de transformação da realidade.

Na perspectiva adotada neste currículo, o ensino da língua, assim como dos diferentes componentes curriculares, não pressupõe um conteúdo separado da realidade, portanto deverá levar os alunos a pensarem a própria realidade e buscar meios de intervir nela.

A atuação do professor precisa ser sempre intencional – tendo um objetivo a seralcançado–e,portanto,precisaserplanejado–, com

ações sequenciadas e organizadas de modo alevar

o aluno, gradualmente, a atingir os objetivos pretendidos.

O ensino deve ser organizado de modo que, do primeiro ao quinto ano, os alunos vão ampliando e complexificando seus conhecimentos sobre os aspectos essenciais da linguagem escrita, oral e da leitura.

Em todos os conteúdos de ensino e nos diferentes anos da trajetória escolar, o movimentodo processo de ensino e aprendizagem, para a pedagogia histórico-crítica, inclui:

**Planejamento:** o que se pretende ensinar, considerando como parâmetro a prática social, no caso do ensino da língua, conteúdos relevantes, considerando-se a necessidade de comunicação e interação por meio da leitura, escrita eoralidade.

**Resgate**: parte da realidade – prática social, envolvendo necessidade ou problema nela inserido –, situações que envolvam a leitura, escrita, relato, mímica, recursos multissemióticos, nas quais os alunos expressem suas objetivações – o saber que o aluno possui sobre o objeto de estudo.

**Problematização**: instrumentalização do aluno pelo professor com a transmissão de novos conhecimentos, tensionando-os pela contradição com as objetivações iniciais do aluno. Isso pode se realizar, por exemplo, por meio da análise linguística, refletindo sobreinadequaçõesnas produções de textos dos alunos. A contradição gera necessidades cognitivas e busca por novos conhecimentos e/ou aprofundamento dos mesmos.

**Sistematização ou síntese**: mediação entre o saber imediato e o mediato pretendido. Diálogo promovido pelo professor no sentido de superar o imediato pelo

mediato, realizando sínteses cognitivas e internalização do saber aprendido, que será sempre um novo ponto de partida para a apropriação de conhecimentos novos ou mais complexos. Pode resultar em produções orais, escritas e multissemióticas, com novas elaborações dos alunos sobre a língua e seus contextos sócio-históricos, as quais não têm caráter final, mas continuarão a ser aprimoradas por meio das práticas docentes posteriores.

### 5.6.18. Subsídios Para O Planejamento Do Trabalho Pedagógico Em Língua Portuguesa

Quais são os **objetivos** (capacidades a desenvolver e conteúdos de linguagem a serem aprendidos) que eu estou selecionando para essa sequência de trabalho pedagógico?

Qual ou quais **eixos do currículo** está/estão em foco nestes objetivos? (Considere: Oralidade, Leitura, Escrita, Análise e Reflexão Linguística e EducaçãoLiterária)

Quais são os **gêneros discursivos** em foco nesses objetivos? A que **esferas de atividade** humana elas se referem? As crianças sabem o que sobre tais esferas, e o que eu posso/preciso fazer para dimensionar e ampliar esseconhecimento?

Em que **etapas, módulos ou momentos** a sequência de atividades e tarefas necessárias ao trabalho com tais objetivos precisa ser desmembrada para ser realizada? **Quantas aulas ou qual a carga horária** necessária para cada uma delas?

O que eu (professor) tenho que fazer **ANTES, DURANTE e DEPOIS** de cada uma dessas etapas, módulos oumomentos?

Quais as **responsabilidades dos estudantes** em cada uma delas? Como eu irei monitorarisso?

Quais os **materiais necessários** para executá-las? Quem providenciará esses materiais?

Como eu (professor) vou **ordenar e dosar essas atividades e tarefas**? Há ordenações fixas para elas ou eu posso decidir ao longo do processo a ordem de realização? Se for necessário inserir atividades e tarefas inicialmente não previstas, em que momentos isso seria maisfavorável?

Em que momentos eu farei **sínteses parciais** com os estudantes, dos conteúdos estudados?

Quais estudantes apresentam dificuldades? Que dificuldades sãomais frequentes? No caso de haver estudantes com deficiência: quais as necessidades que apresentam?

Como e em que momentos eu vou **avaliar o processo**, para definir se prosseguirá ou não conforme inicialmente planejado? Que **procedimentos e instrumentos** eu usarei paraisso?

Que tipo de organização do trabalho pedagógico eu posso fazer, alternativamente, de modo que **os estudantes que já houverem atingido os objetivos possam auxiliar os estudantes ainda emprocesso**?

Se ao final do processo os objetivos iniciais não tiverem sido atingidos, como eu (professor) procederei visando a assegurar que **todosavancem**?

### 5.6.19. Avaliação De Língua Portuguesa

Entendemos avaliação como um dos componentes da prática educacional. Refere-se a um processo de conhecimento dos processos e dos resultados, pois a aprendizagem não tem um fim único, mas é sempre ponto de partida para aprender mais – em relação aos objetivos perseguidos.

A avaliação é parte importante de trabalho docente, tendo como meta verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos e se os alunos estão se apropriando dos conhecimentos necessários para utilizar-se da linguagem em diversos contextos em que estão inseridos, diante das exigências do mundo letrado em situações de oralidade, leitura/escuta ouprodução.

A avaliação deve estar pautada no *nível de desenvolvimento real* e *área de desenvolvimento iminente* articulada ao encaminhamento metodológico, considerando-se como eixo central norteador do planejamento do professor e que precisa ser pensada a partir de suas múltiplas finalidades:

verificar os conhecimentos dos alunos, direcionar o trabalho do professor afim de ampliar esses conhecimentos, visando aos objetivos deaprendizagem;

conhecer as dificuldades em relação aos conteúdos trabalhados, verificar se aprenderam o que o professor ensinou e caso necessário retomar os conceitos utilizando formas diferentes deensino;

verificar se os alunos apresentam condições para progredir para níveis mais avançados de conhecimento e/ou quais suportes seriam necessários para que issoocorra;

nortear o trabalho do professor em relação ao planejamento e às estratégias de ensino, avaliando se estão adequadas aos alunos reais e caso necessário redimensionando oensino.

O processo de avaliar exige sempre uma tomada de decisão sobre os encaminhamentos:

avançar para o ensino de novosconteúdos;

retroceder, retomando o que já foitrabalhado;

permanecer, mantendo as estratégias deensino;

buscar novas maneiras de sistematizar o ensino para adequar ao grupo-classe etc.

A avaliação é essencial para ajustar o ensino às particularidades de cada grupo de alunos e mesmo ao aluno em particular, quando se fizer necessário[297], pois aquilo que é planejado e desenvolvido com determinado grupo, por mais que sejam práticas de qualidade e bem fundamentadas, podem necessitar de ajuste de acordo com as necessidades identificadas em cada contexto em particular.

É importante que o professor elabore um instrumento de avaliação condizente com os objetivos e enunciados que não permitam ambiguidades, evitando-se o uso de termos que não foram trabalhados e questões que privilegiam a memória mecânica. Assim, por exemplo, há situações em que a aprendizagem poderá ser avaliada com questões discursivas e em outros momentos com questões objetivas.

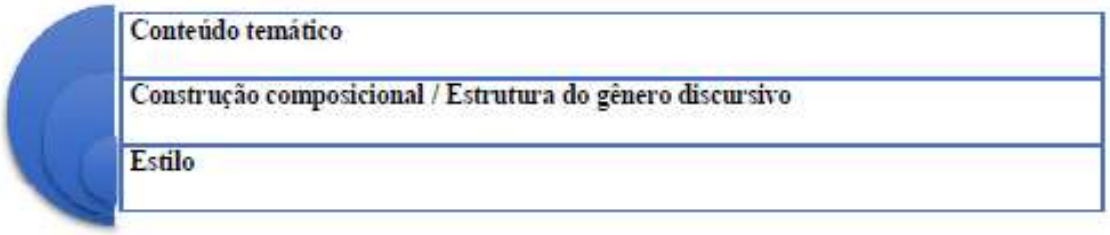
Há que se ter bastante cuidado com a utilização de instrumentos como a observação, participação e frequência. A frequência e a participação não são sinônimos de aprendizagem. Já a observação, caso seja utilizada, precisa estar bem fundamentada em critérios e indicadores adequados aos objetivos e conteúdos trabalhados e devem ser registrados sistematicamente pelo professor, pois não podem ser baseados na memória docente nem prescindir de instrumentos físicos de registro.

[297] Por exemplo, para alunos com alguma deficiência ou que apresentem dificuldades acentuadas relacionadas a outros fatores.

A avaliação da produção de textos deve ocorrer desde o primeiro ano, pois é na produção que é possível analisar se houve a apropriação dos conteúdos.

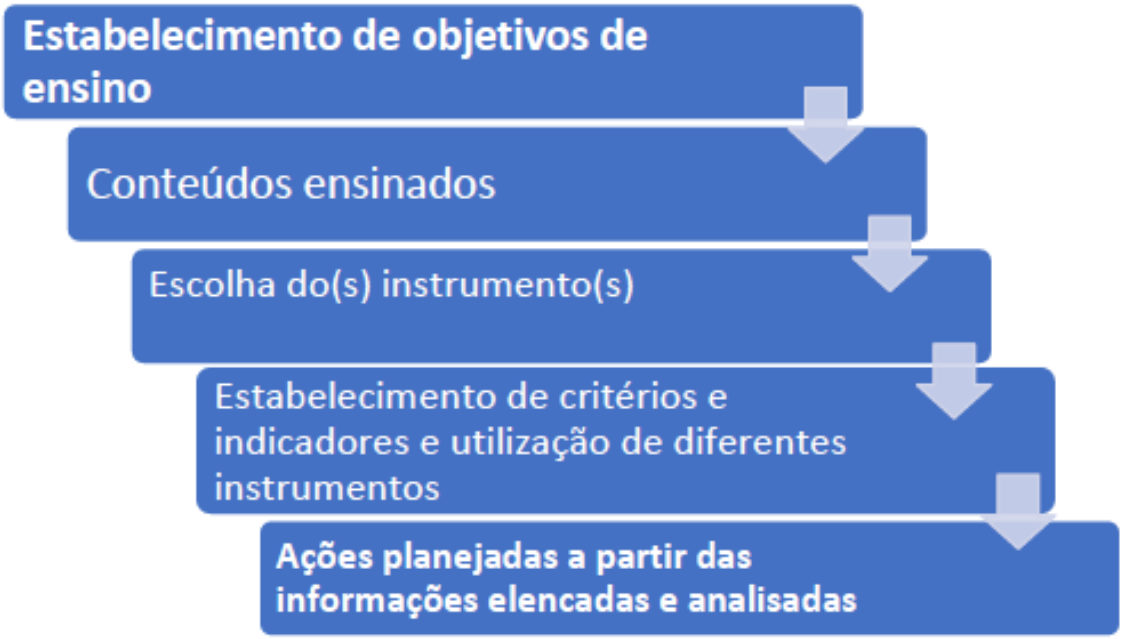
Para tanto, ao avaliar a produção textual dos alunos é preciso especificar os aspectos que estão sendo contemplados de acordo com o conteúdo ensinado e osobjetivos estabelecidos. Contudo, os diferentes instrumentos avaliativos da produção de textos juntos deverão contemplar se a criança se ajustou à variedade linguística exigida na situação, se a forma de apresentação do conteúdo temático está adequada aos interlocutores, ao contexto e se contemplou as características do gênero.

A avaliação deverá incidir sobre os aspectos que compõem os gêneros discursivos, sendo eles:




Cabe ao professor elaborar instrumentos que favoreçam o registro dos progressos individuais dos alunos.

O processo de avaliação deverá estar pautado na sequência:



Destacamos, no entanto, que os conteúdos selecionados para o ensino são organizados, principalmente a partir das necessidades identificadas nas práticas sociais de interações com leitura e produção de textos.

Assim, a avaliação tem característica diagnóstica e investigativa, com função formativa e qualitativa, pois possui a finalidade de nortear qualificando a prática docente.

**Referências bibliográficas**

ABRAHÃO, Virgínia. *Semântica, enunciação e ensino*. Vitória: Edufes, 2018.

ANTUNES, Irandé Costa. *Muito além da gramática*: Por um ensino sem pedras no caminho. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à Sintaxe do Português*. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. Chega e confusão. In: *Presença Pedagógica. Dimensão*, v. 5 n. 25 de jan/fev 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEB,2017.Disponívelem: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Lei nº 12.244* de 24 de maio de 2010. Brasília, 24 de maio de 2010.

BRENMAN, Ilan. *A condenação de Emília:* o politicamente correto na literatura infantil. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

BRUNING, Keity Cassiana Seco; LIMOLI, Loredana. Análise Linguística e Pedagogia Histórico-Crítica: a integração entre duas propostas de letramento. *Revista Odisseia*, n. 5,jan-

jul2010.Disponívelem:<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2026/1461> . Acesso em: 20 ago. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). *Ortografia da língua portuguesa*: história, discurso, representações. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p.17-52.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito àliteratura.*Vários escritos*. 5. ed. São Paulo: Duas cidades, 2011.p.172-193.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. *História da leitura no mundo ocidental* (2 volumes). São Paulo: Ática, 1998, 1999. (Coleção Múltiplas Escritas)

CORRÊA, Ana Laura; HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos. Apresentação. In: CORRÊA, Ana Laura *et al. Caderno de literatura*: um percurso de formação em literatura na educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 67-98.

DALVI, Maria Amélia. *Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária.* Conferência apresentada na IV Jornada de Educação Literária (João Pessoa), 2019a (mimeo).

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. In: *Via Atlântica* (USP). v. 35, p. 221-234,2019b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura infantil e democracia – Parte 1 - *Le Monde Diplomatique Brasil*. Abril de 2019c. Disponível em: https://diplomatique.org.br/literatura-infantil-e-democracia-parte-1/Acesso em: 15 out. 2019.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:* contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Letícia Rieger. A aprendizagem da linguagem em Vygotsky.In: JORNADA DE PESQUISA, 9. Revistas. UNIJUÍ, 2014.

DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana*: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização: características do sistema gráfico do português. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Repensando a língua portuguesa).

FIORIN, José. Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 161-193.

FREIRE, Paulo. Conferência no Simpósio Internacional para a Alfabetização em Persépolis (Irã), em setembro de 1975. In: GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João. Wanderley**.** *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2011.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Ler e compreender:* estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização*: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ. Cleonara Maria. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba: Sol, 2009. Disponível em:https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/ Acesso em: 18 nov. 2019.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. *Strategies that work***:** teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher,2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2006.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. [s. trad.]. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Ramonovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, S. L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-189.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de Língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. In: *Revista Psicologia Política.* vol.11 n.22 São Paulo dez. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:* contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: autores associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: *Currículo Comum para o ensino fundamental de Bauru*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIO, Meire Cristina dos Santos.O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicol. Esc.Educ.*[online].2018,vol.22,n.2,p.337-346.Disponívelem:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200337&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em: 23 ago.2020.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs..) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MEYER, Karyn. Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e Escrever” da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2016.

NOBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.74-86.

OWOCKI, Gretchen. *Comprehension:* Strategic Instruction for K-3 Students. Portsmouth: Hernemann, 2003.

PERFEITO, M. A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa.* Maringá: Eduem, 2005. p.27-75.

PERINI, Mário Antônio. *Gramática descritiva do português*.4. ed. São Paulo:Ática, 1995.

POLIDO, Olga. A origem da pré-história da escrita infantil. 2009. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1469-6.pdf Acesso em: 14 out. 2020.

POSSENTI, Sírio**.** *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária.* 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

RESOLUÇÃO CFB nº 199/2018 - Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia historio-crítica:* primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e democracia.* 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura*: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de letras, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

VAGULA, Vania Kelen Belão. *Andersen e o ensino de estratégias de leitura:*relações entre leitores e textos. 2016.390f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente,2016.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Ramonovich.*Estudos sobre a história do comportamento:* símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem:* as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

MARCUSCHI, B.; CUNHA, M. A. Apresentação: delimitando o alcance da expressão análise linguística. In: BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística*: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013. p. 9-12.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. *A leitura nos anos finais do ensino fundamental*: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. *Leitura e autoria:* planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; PINHEIRO, Helder (orgs.) *Literatura Infantil e formação de leitores*: estratégias de leitura. Campina Grande: UFCG,2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In:*Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.103-133.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# SEÇÃO V

## ENSINO FUNDAMENTAL

## MATEMÁTICA

# GT II – MATEMÁTICA



**Cintia Cristina Teixeira Mendes**



**Guadalupe Ap. Maino Rosa**



**Silvia Pereira Gonzaga de Moraes**



**Andréia Ap. P. de Araújo André**



**Luciana Maria Moysés Caetano**



**Denise Caldeira Zampiere Felício**

## 5.7. MATEMÁTICA

Membros do Grupo de Trabalho:

Prof. Esp. Andréia Ap. P. de Araújo André[298]
Prof. Me. Cíntia Cristina Teixeira Mendes[299]
Prof. Esp. Denise Caldeira Zampiere Felício[300]
Prof. Guadalupe Aparecida Maino Rosa[301]
Prof. Esp. Luciana Maria Moysés Caetano[302]
Prof. Dra. Silvia Pereira Gonzaga deMoraes[303]

[298] Orientadora na E.M. João Franco de Godoy. Graduação em Pedagogia e Matemática.
[299] Coordenadora Pedagógica da SEDUC. Coordenadora do GT. Graduação em Pedagogia.
[300] Orientadora na E.M. Rotariano Antônio Zacharias. Graduação em Pedagogia e Matemática.
[301] Orientadora na E.M. Juraci Meneses Peralta. Graduação em Pedagogia e Matemática.
[302] Vice-Diretora na E.M. Dep.Carlos Castilho Cabral. Graduação em Pedagogia.
[303] Assessora do GT – Professora da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Graduação em Pedagogia e Ciências e Matemática.

### 5.7.1. Concepção E Objeto Damatemática

A Matemática é compreendida como uma ciência que se expressa por meio de uma linguagem própria. Seu surgimento está ligado diretamente às necessidades do ser humano ao longo de sua história, tais como: contar, medir, prever eventos, contabilizar as mercadorias vendidas e adquiridas, entre outras. Essa linguagem foi se tornando mais complexa, assim como a vida em sociedade também foi se complexificando, revelando-se um processo incessante de análise e síntese, gerado na dinâmica da construção de respostas aos problemas, de modo a permitir o desenvolvimento de instrumentos e conhecimentos para satisfação das necessidades coletivas.

> [...] pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...] (LURIA,1987, p. 25).

Com a necessidade de controlar as diferentes grandezas, o homem construiu uma linguagem para representar e comunicar os resultados. É o que podemos verificar nas imagens a seguir:

Figura 1[304]




[304]Posteriormente, verificaremos se tais imagens são de domínio público e registraremos a fonte.

Sabemos, contudo, que os homens, ao longo da história, elaboraram diferentes sistemas numéricos para o controle e a comunicação das diferentes quantidades. Assim o fizeram os maias, os astecas, os egípcios, os romanos, até o aparecimento do sistema numérico hindu-arábico, o qual traduz a apropriação da expressão mais desenvolvida de sistema numérico por envolver em sua constituição as propriedades fundamentais: base decimal, posicional, com dez símbolos numéricos, com os quais podemos representar grandes e pequenas quantidades.

> Tais propriedades não se fizeram presentes, em sua totalidade, em outros sistemas numéricos, apenas de forma parcial ou não, daí serem menos desenvolvidos. Trata-se de um processo ocorrido ao longo da história humana em que se superou, por incorporação, a base dez, o cálculo digital, o cálculo via ábaco, os diferentes registros a partir do cálculo pelo ábaco, a criação do zero para representar a casa vazia do ábaco etc. Cada momento deste processo retrata a parcial contribuição de povos na gênese do sistema numérico até sua forma mais desenvolvida [...] (GIARDINETTO, 2012, p.199).

Dessa forma, destacamos a Matemática como um patrimônio cultural produzido historicamente pela humanidade. Por esse motivo, tornou-se fundamental que todos os seres humanos se apropriem dos conhecimentos matemáticos, visto que é condição do processo de humanização. Como afirma Giardinetto (2012, p. 9): “A Matemática representa parte dos bens culturais produzidos pela humanidade, por isso a escola precisa assegurar a ‘apropriação da Matemática escolar como legado universal a todos osindivíduos’”.

Nessa mesma direção, Moura (2007, p.44) defende que “A Matemática é um destes instrumentos simbólicos que sai do mundo concreto e ‘ganha o cérebro’ para dar mais poder ao homem na satisfação das necessidades integrativas”.

Outro ponto a se destacar sobre a concepção de Matemática diz respeito às propriedades abstratas, tomando essa dimensão como algo muito importante para o desenvolvimento da Matemática e outras ciências, como Física, Química, Astronomia. Krutetsky (1991, p. 60) destaca que “[...] a Matemática é essencialmente uma ciência que se ocupa das propriedades abstratas e generalizadas dos objetos e das suas relações”.

Então, questionamos: qual é o objeto de estudos da Matemática? Considerando que o controle das diferentes grandezas é inerente à vida humana, é necessário reafirmar que **seu principal objeto é o controle da variação das diferentes grandezas em suas propriedades abstratas e generalizadas, sejam elas contínuas oudiscretas.**

Quando falamos de grandezas, nos referimos a tudo aquilo que pode ser medido. Elas são divididas em discretas econtínuas.

**GRANDEZAS DISCRETAS E CONTÍNUAS**

**Grandezas discretas:** são aquelas em que a medida obtida é sempre um número inteiro.

Exemplos: Em uma fila há 5 alunos. Um casal tem 3 filhos.

Para compreender a Matemática na educação escolar, é importante entendermos essa disciplina de acordo com a função social da escola, que, nesse caso, é garantir a apropriação do saber em suas formas mais desenvolvidas, “os clássicos”. Nas palavras de Saviani (2003, p. 101),

> Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo, sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. [...] Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoievski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional.

O objetivo da escola é garantir aos estudantes o grau mais desenvolvido dos conhecimentos científicos; no caso específico da Matemática, a necessidade de controle das diferentes grandezas. A forma adequada de ensino possibilitará odesenvolvimentoplenodosescolares,que,napossedeinstrumentos

simbólicos, estarão potencializados e capacitados para contribuir com o desenvolvimento do coletivo.

O objetivo de se ensinar Matemática no Ensino Fundamental é **assegurar aos estudantes a apropriação dos conceitos matemáticos para controlar a variação entre as diferentes grandezas – contínuas e discretas**–presentes na prática social.

Para garantir essa forma de trabalho o professor precisa conhecer a gênese do conteúdo, a necessidade humana na produção do conceito, visto que essa carrega a essência do processo de seu desenvolvimento. Compreender a essência do conceito e a necessidade humana nele encarnada possibilita aos professores organizar o ensino de modo a desencadear nos estudantes motivos cognitivos para se apropriarem dos conceitos matemáticos e desenvolverem as funções psíquicas superiores [305] . De acordo com Andrade (2009, p.143), "[...] quanto maior o conhecimento e compreensão, maiores as possibilidades de ações conscientes no mundo pessoal, social e cultural".

Assim, compreender a linguagem matemática e os seus avanços torna- se relevante para a organização de práticas pedagógicas centradas na apropriação conceitual e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, visto que as significações – isto é, as funções sociais dos instrumentos simbólicos (conceitos), os quais são produtos das relações humanas, refletidas e fixadas na e pela linguagem – constituem o conteúdo da consciênciasocial.

### 5.7.2. Eixos Fundamentais Da matemática

Nessa parte trataremos dos encaminhamentos teórico-metodológicos para a organização do ensino de Matemática, de modo a alcançar o seu objetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para fins didáticos, com o intuito de organizar o ensino da disciplina de Matemática e atingir o seu objetivo (que consiste em assegurar aos estudantes a apropriação dos conceitos matemáticos para controlar a variação entre as diferentes grandezas – contínuas e discretas –presentes na prática social), organizamos os conceitos em quatro eixos. E, também, buscamos destacar osconceitos superiores e os conceitos constitutivos que compõem os diferentes eixos.

[305]Sobre o significado das funções psíquicas superiores, ver na fundamentação teórica deste documento.

É preciso compreender como ocorre a formação de conceitos na psicologia histórico-cultural. O pensamento por conceitos do adulto e o pensamento da criança são diferentes, diferem estrutural e funcionalmente.

As investigações de Vigotski (2000) nos indicam a divisão em três estágios básicos a formação dos conceitos pelas crianças: 1) **das imagens sincréticas:**as palavras usadas lembram o significado dado pelo adulto, mas caracterizam-se pela abundância de nexos subjetivos; 2) o **da construção de complexos:**quando se refletem os nexos objetivos, mas não ainda como o conceito, como um vínculo essencial e uniforme e de relação entre os objetos. Esteestágioincluiafasedospseudoconceitos.DeacordocomVigotski(2000,

p. 193), “É isso que denominamos pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas”; 3) o último estágio é o da **formação de conceitos propriamente ditos**, quando “[…] um verdadeiro conceito se baseia igualmente nos processos de análise e também nos processos de síntese” (VIGOTSKI, 2000, p. 220).

Neste processo, a síntese abstrata obtida através da série de atributos abstraídos forma a base do pensamento e oferece ao sujeito a possibilidade de tomar conhecimento do que o cerca. Vigotski (2000) diferencia também a formação de conceitos científicos da formação de conceitos espontâneos, ainda que de alguma maneira tais conceitos estejam relacionados. É necessário um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para que se desenvolvam os conceitos científicos. Esses, por sua vez, influenciam os conceitos espontâneos anteriormente constituídos.

A escola se ocupa do trabalho com os conceitos científicos, de modo que os sujeitos se apropriem deles e desenvolvam seu pensamento. Assim, compreender as relações entre os conceitos cotidianos e científicos e os estágios de formação de conceitos é fundamental para compreender o processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que todo o conteúdo trabalhado faz parte de um sistemade relações entre conceitos, ou seja, há conceitos superiores e subordinados em umarelaçãodeinterdependênciaparaexplicarosfenômenossociais (VIGOTSKI, 2000). Por exemplo: o conceito de número (superior) é formado pelos conceitos constitutivos de correspondência biunívoca, sequenciação numérica, cardinalidade e ordinalidade.

Assim, o conceito de número precisa ser trabalhado na relação com seus conceitos constitutivos. Diante dessa preocupação teórico-metodológica no quadro de conteúdos de cada ano letivo, tentamos explicitar a relação entre os conceitos, visto que é fundamental para a organização do ensino que tem como foco a apropriação conceitual pelos estudantes.

Nos últimos 25 anos, a Matemática esteve dividida em quatro eixos, a saber: Números e Operações, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação e Geometria. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve a inclusão de mais um eixo, Álgebra, para os anos iniciais do ensino fundamental, com a justificativa de desenvolveropensamentoalgébrico, o qual “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” (BRASIL, 2017, p. 268). No entanto, optou-se por manter a Álgebra articulada com o eixo Números devido a relação de interdependência entre Aritmética e Álgebra no controle de variação das diferentes grandezas. Consideramos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental será importante “[...] buscar a coexistência da educação algébrica com aritmética, de modo que uma esteja implicada no desenvolvimento da outra” (LINS, GIMENEZ,1997, p. 159).

Diante disso, os eixos fundamentais de Matemática são: Números e Álgebra; Geometria; Grandeza e Medidas; e Estatística e Probabilidade. A seguir, detalharemos cada eixo.

### 5.7.3. Números E Álgebra

O termo ARITMÉTICA, que deriva da palavra grega arithmós, “número”, é o ramo da Matemática que lida com os números e com as operações possíveis entre eles. ARITHMETIKE – ciência dosnúmeros.

> Apesar de os teóricos e historiadores divergirem quanto ao desenvolvimento histórico da álgebra, todos consideram que o termo foi assimilado pelas diversas civilizações a partir da escrita de um tratado denominado *Al-jebr w´al mûqâbalah*, escrito por Mohammed ibn Mûsâ al- Khowârizmi, no início do século IX (CARAÇA, 1951; 1984; 1998; RÍBNIKOV,1987; HOGBEN, 1970; EVES, 1953, 1997; ALEKSANDROV, et al. 1988; LANNER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. C., 2005, p.29-30).

Os números surgiram da necessidade do homem de controlar asdiferentes grandezas.

É a história das necessidades e preocupações de grupos sociais ao buscar recensear seus membros, seus bens, suas perdas, seus prisioneiros , ao procurar datar a fundação de suas cidades e de suas vitórias utilizando os meios disponíveis… Alguns se revelam utilitaristas e limitam suas ambições a objetos puramente contábeis; outros, para se situar no ilimitado e na eternidade, buscam inventariar o céu e a terra, exprimir a quantidade de dias, meses e anos… os sonhadores (IFRAH, 2005,p.10-11).

O sistema de numeração e as operações tal como conhecemos hoje são fruto das mãos de muitos seres humanos, que foram aperfeiçoando formas de pensar e registrar as diferentes grandezas em cada canto desse vasto mundo.

De acordo com Jacob (2002, p. 38),

> os atuais algarismos não surgiram como um presente divino. A invenção dos algarismos é fundamentada em uma longa história de várias civilizações, que levou anos para ser formulada; trata- se de uma invenção inteiramente humana.

O sistema de numeração que hoje conhecemos é fruto de muito trabalho humano. Diversas civilizações criaram regras e maneiras diferentes de registrar seus símbolos, porém, universalmente o sistema aceito e utilizado é o decimal, de origem indo-arábico.

A criação da escrita de numeração posicional pelos hindus proporcionou um desenvolvimento significativo para o controle de quantidades apresentado nas práticas humanas. Ela simplificou o controle, com a utilização dos 10 signos numéricos. Destaca-se com isso a viabilidade dos principais movimentos quantitativos ou as operações fundamentais, tais como: adição, subtração,multiplicação e divisão. Imaginam o quanto é complicado operar utilizando os algarismos romanos?

> A criação do ábaco possibilitou expandir a capacidade humana na produção material e imaterial de sua existência. Nele estão cristalizados os principais elementos do sistema decimal de numeração, como o valor posicional, a base, a potência, que permitiram ao ser humano sofisticar as forças produtivas, ultrapassar as esferas da atividade comercial e criar campos de atuação humana nunca vistos antes na história(MOURA, ARAUJO, SERRÃO, 2018, p.425).

O trabalho com os números e com o sistema de numeração decimal nos anos iniciais do Ensino Fundamental foca nos números naturais, no entanto, o controle das diferentes grandezas presentes na prática social extrapola o emprego dos naturais e

exigem ampliar a forma de controle e suas representações, necessitando a utilização dos números fracionários, decimais, inteiros. Assim, os estudos de Davídov têm aprofundado essa relação. Damázio, Rosa e Euzébio (2011, p. 3 e 4) expressam como Davídov defende o ensino do número:

> [...] o ensino do conceito de número, desde o primeiro ano escolar, deve priorizar o conceito teórico de número real com significação de medida de grandezas contínuas, em vez do número natural com base no associacionismo entre objetos e escrita numérica.

A compreensão do ensino do número nessa perspectiva traz vários desafios à formação de professores e abre novos caminhos para o ensino que se propõe a ampliar e aprofundar os conhecimentos matemáticos dos professores ealunos.

De acordo com Caraça (1984, p. 125), “É o **número natural**, surgido da necessidade da contagem; o **número racional**, da medida; o **número real**, para assegurar a compatibilidade lógica de aquisições diferentes”.

As definições são as seguintes:

**Número natural** - Um número natural é um número inteiro não negativo (0, 1, 2, 3, ...). O conjunto dos números naturais é, comumente, denotado pelo símbolo N. O uso mais comum de um número natural é a contagem ou a ordenação. Em alguns contextos, número natural é definido como um número inteiro positivo. O zero não é considerado como um número natural. O símbolo N* é usado para explicitar que o zero não está incluso.

**Número inteiro** - Os números inteiros são os números positivos e negativos. Um número inteiro é um número que pode ser escrito sem um componente fracional. Estes números formam o conjunto dos números inteiros, indicado por $\mathbb{Z}$. O conjunto dos números inteiros é infinito e pode ser representado da seguinte maneira: $\mathbb{Z}$ = {..., - 3, - 2, - 1, 0, 1, 2, 3 ...,} Os números inteiros negativos são sempre acompanhados pelo sinal (-), enquanto os números inteiros positivos podem vir ou não acompanhados de sinal(+).

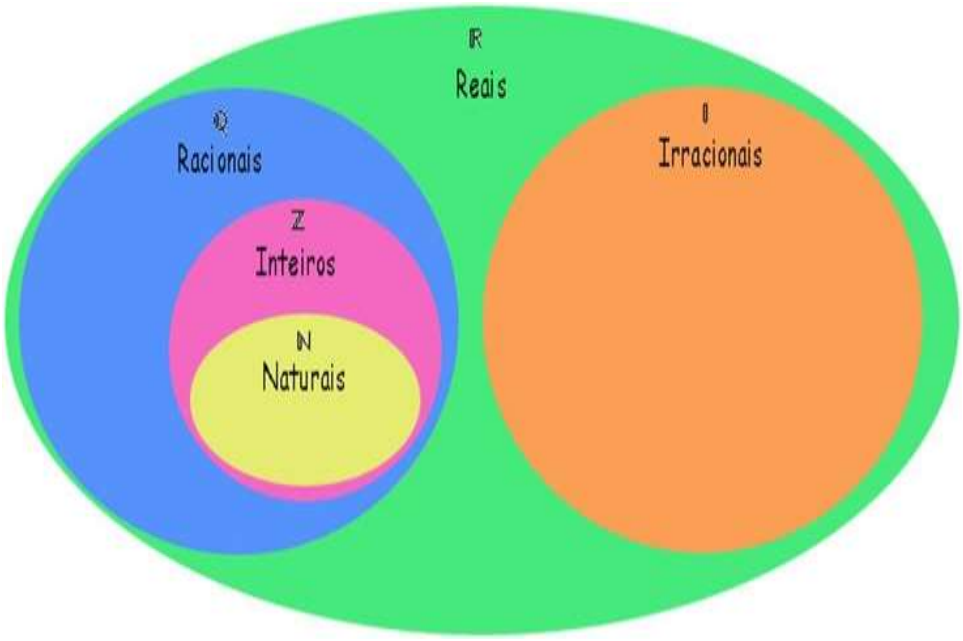
**Número racional** - Os números racionais são os números que podem ser escritos na forma de fração. Esses números podem também ter representação decimal finita ou decimal infinita e periódica. Observe que o conjunto dos números racionais, representado por Q, contém o conjunto dos números inteiros, que por sua vez contém o conjunto dos números naturais.

**Número irracional** - Os números irracionais são números decimais, infinitos e não-periódicos e não podem ser representados por meio de frações irredutíveis. Interessante notar que a descoberta dos números irracionais foi considerada um marco nos estudos da geometria. Isso porque preencheu lacunas, como, por exemplo, a medida da diagonal de um quadrado de lado igual a 1. Os números irracionais são representados pela letra I (maiúscula).

**Número real** - Um número real é um valor que representa uma quantidade (nula, positiva ou negativa) ao longo de uma linha contínua, ou seja, um ponto sobre uma linha reta infinita, chamada de reta numérica ou reta real, onde os pontos correspondentes aos números inteiros são igualmente espaçados. Oconjunto dos números reais é representado por R. O conjunto dos números reais (R) engloba 4 conjuntos de números: Naturais (N), Inteiros (Z), Racionais (Q) e Irracionais(I).

Para ficar mais claro, apresentamos a seguir a imagem dos conjuntos numéricos.

Figura 2- Conjuntos numéricos




Por meio dos estudos de Davidov (1999), constatamos que o ponto de partida para o trabalho com esse eixo deverá ser os números reais, pois esse conceito reflete a verdadeira natureza dos números e estão presentes na realidade concreta. Revela o mais elaborado, possibilitando o trabalho com o número considerando as relações

gerais para o controle das diferentes grandezas e abrindo caminhos para compreendermos a relação de Números e Álgebra e o pensar algebricamente. De acordo com Rosa (2011, p. 5),

> É só no campo dos reais, tomados em sua dinâmica, atividade e movimento, que o conceito de número reflete sua verdadeira natureza. A relação do número real com o objeto pressupõe a existência da relação entre os naturais, racionais, irracionais e inteiros, ou seja, um sistema de conceitos. Segundo Vygotski, cada conceito precisa ser tomado em conjunto da mesma forma que uma "célula deve ser tomada com todas as suas ramificações através das quais ela se entrelaça com o tecido comum".

Como trabalhar nessa perspectiva teórica com crianças dos anos iniciais? De acordo com Davidov (1999), devemos iniciar o trabalho com o número como uma grandeza. As relações entre grandezas articulam com a Álgebra, visto que essa considerará as representações simbólicas algébricas, geométricas e aritméticas. Assim, escreve:

Preliminarmente, as crianças são apresentadas ao conceito de grandeza (esta é determinada por três relações de diferenças: a= b, a < b, a > b). Baseando-se neste conceito, as crianças podem efetuar a igualação direta das grandezas físicas. Por exemplo, utilizando uma amostra de qualquer pedaço de madeira, as crianças podem fazer com uma grande tábua muitos desses pedaços pequenos. [...] As crianças, com a ajuda do professor, encontram o meio de medição, aprendem as regras de sua utilização e descobrem que o próprio ato de medição é uma busca de uma relação de multiplicidade das grandezas, que implica neste ou naquele número. Os alunos podem imediatamente escrever na forma verbal a fórmula geral dessa relação: Ab = N (A é a grandeza medida; b é o meio de medição; N é a relação de multiplicidade, fixada por um número como expressão do resultado da ação da medição). Tendo assimilado o significado geral dessa fórmula, as crianças podem então efetuar quaisquer tipos de medições particulares [...]. (DAVIDOV, 1999, apud ROSA, 2012,p.251).

Salientamos que a inserção de Álgebra no ensino de Matemática já constava como recomendação em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aparecendo atrelada ao conteúdo de números. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O estudo da Álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas.A

respeito do ensino da Álgebra, deve-se ter, evidentemente, clareza de seu papel no currículo, além da reflexão de como a criança e o adolescente constroem o conhecimento matemático, principalmente quanto à variedade de representações (BRASIL, 1998, p. 115-116).

Nessa perspectiva, é imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a Álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Para muitos de nós, falar em Álgebra no primeiro ano do ensino fundamental pode parecer algo fora do alcance de nós, professores, e mesmodos alunos do 1º ao 5º ano, porém, dentro da perspectiva apresentada revela a possibilidade de se trabalhar com as crianças, visto que a questão está na forma de conceber e desenvolver o ensino com os conteúdos matemáticos de modo a dar condições para o estudante abstrair, generalizar a aritmética e formar o pensamentoalgébrico.

Vejamos a atividade de ensino que Moya (2015) organizou para se trabalhar o conceito de número nas relações entre grandezas com os escolares do 1º ano. A autora subsidiou a atividade de ensino nos pressupostos de Davidov (1982, 1987, 1988) e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA, 2010).

Apresentaremos partes do trabalho desenvolvido pela pesquisadora para a compreensão da organização do ensino e compreendermos a articulação entrea Álgebra e os Números, visto que os trabalhos de Davidov apresentam uma forma de estabelecer estarelação.

Na organização da atividade de ensino, foram desenvolvidas diferentes ações. Após os estudos sobre o conceito de número, quem é a criança no primeiro ano (transição entre atividade principal “jogos de papéis” para a de “estudos”)[306], a pesquisadora-professora elaborou uma situação desencadeadora de aprendizagem a partir da adaptação de um livro de literatura infantil, intitulado*Tibério e o bolo de chocolate*, de Keith Harvey.

[306]Sobre o conceito de atividade principal, ver, na fundamentação teórica, a parte que trata sobre a periodização do desenvolvimento humano.

**História: O RATINHO TOQUINHO E O BOLO DE CHOCOLATE**[307]

Toquinho acordou e deu uma olhada para fora da janela. Esfregou os olhos e olhou de novo.

– Ah, não, está chovendo! O que vou fazer hoje? – exclamou ele, econtinuou:

– Acho que vou chamar meus amiguinhos pra brincar de cozinheiro.

Quando Toquinho chegou ao mercadinho, o dono da loja, senhor Kiko, “Ojacaré”, estava atrás do balcão.

– Olá, Toquinho! O que você precisa hoje? – perguntouele.

– Eu vou brincar de cozinheiro e quero fazer um grande bolo de chocolate para todos os meus amigos e preciso de ingredientes. O ratinho Toquinho, porém, nunca tinha feito um bolo de chocolate, pois não sabia preparar os alimentos como um cozinheiro. Então, pediu ajuda para o senhorKiko.

– É bem fácil, eu faço um grande bolo de chocolate que fica uma delícia – disse o jacaré Kiko, complementando:

– Você vai precisar de 4 ovos, 4 colheres de chocolate em pó, 2 colheres de manteiga, 3 xícaras de farinha de trigo, 2 xícaras de açúcar, 2 colheres de fermento e 1 xícara deleite.

Ao explicar a receita, o jacaré Kiko utilizou a sua xícara de estimação para medir o açúcar, o leite e a farinha eexplicou:

– Primeiro, você mistura a manteiga e o açúcar; depois, você adiciona os ovos, misturando tudo com o trigo e o chocolate em pó. Só não se esqueça de colocar o fermento em pó. Toquinho agradeceu ao senhor Kiko, pegou suas compras, abriu o guarda-chuva e voltou apressado para casa.

Quando ele chegou, quem mais poderia estar em frente da sua casa esperando por ele senão seus amigos Gato Sapeca, Corvo Rouco e oDino?

– O que vocês todos estão fazendo aqui?, perguntouele.

– Estava chovendo e a gente não sabia o que fazer, então achamos que você talvez tivesse boas ideias, disse oDino.

– Eu tenho sim, disse Toquinho. – Eu vou fazer um bolo, e vocês podem meajudar.

– Que boa ideia, disse o Corvo Rouco, enquanto eles se apertavam paraentrar.

– O que a gente faz primeiro?, perguntou GatoSapeca.

– Todo mundo precisa lavar as mãos, disse Toquinho, completando: – Depois, me sigam até a cozinha!

[307]Essa história foi adaptada do livro infantil *O Ratinho Tibério e o bolo de chocolate*, escrito por Keith Harvey (Blumenau: Editora Vale das Letras, 2008).

Toquinho descarregou as compras em cima da mesa da cozinha e falou para seus três amigos:

– Agora, vou dizer o que nós temos defazer.

O ratinho Toquinho pegou a receita que o jacaré Kiko lhe emprestou para começar a fazer o bolo e disse:

– Amigos, primeiro vamos pegar a minha xícara para medir o açúcar, o leite e a farinha. Depois, vamos misturar 2 xícaras de açúcar com 2 colheres de manteiga. Em seguida, vamos colocar 4 ovos, 3 xícaras de farinha, 4 colheres de chocolate e 2 colheres de fermento e vamos misturar tudo e colocar noforno.

Depois de uma hora, Toquinho e seus amigos, ansiosos para comer o delicioso bolo de chocolate, foram tirá-lo do forno, mas foi a maior decepção.

– Ah, não, o nosso bolo não cresceu! disse Toquinho,inconformado.

– Mas seguimos certinho a receita que o jacaré Kiko passou, argumentou CorvoRouco.

– Que tristeza, estava com uma tremenda fome!!, reclamouDino.

– E agora, eu queria tanto fazer um bolo de chocolate, por que ele ficou tão feio e pequeno?!, exclamou Toquinho, chateado.

FIM

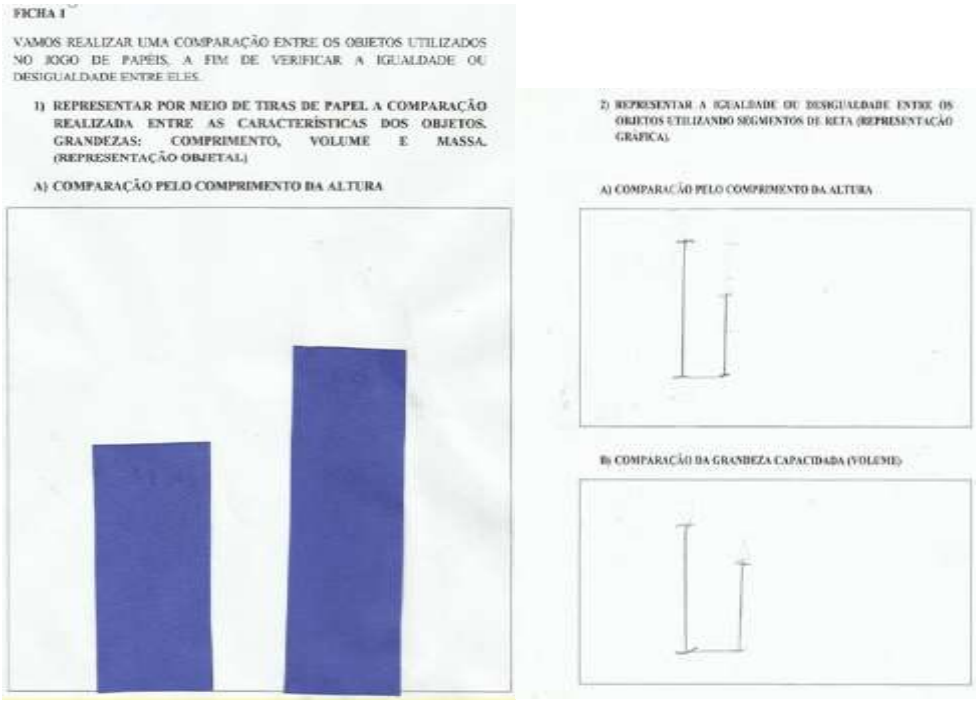
Diante dessa história, o professor pode propor a seguinte situação-problema: Por que o bolo preparado por Toquinho e seus amigos ficou diferente do bolo que o jacaré Kiko faz?

Fonte: Moya (2015)

Depois de a professora contar a história com diferentes recursos e de as crianças dramatizarem e brincarem de cozinheiros (jogo de papéis), apresentam-se as situações-problema: 1) **O que aconteceu para que o bolo do Toquinho e de seus amigos não tenha dado certo?** No momento da intervenção, os escolares não concordaram que o bolo do Toquinho dera errado. No entendimento das crianças, ele apenas não ficou igual ao bolo do jacaré Kiko. Assim sendo, a primeira situação-problema foi substituída por essa: 2) **Por que o bolo preparado por Toquinho e seus amigos ficou diferente do bolo que O jacaré Kiko faz?** Por meio da brincadeira de cozinheiro, as crianças chegaram à conclusão de que uma das hipóteses para explicar por que a receita não deu certo pode ser o tamanho das xícaras. Assim, é lançada outra situação- problema: 3) **Como o ratinho Toquinho e os seus amigos vão conseguir determinar a quantidade correta de ingredientes**

**para fazer o bolo de chocolate, considerando que a xícara do jacaré Kiko é maior que a xícara do ratinho Toquinho?** (MOYA, 2015).

A pesquisadora e professora propõe uma comparação entre os objetos realizados no jogo de papéis, em seguida utilizando-se de tiras de papel; depois, a representação gráfica, desenhos, exibem as diferentes grandezas dos objetos, como podemos verificar nas imagens:




Fonte: Moya (2015)

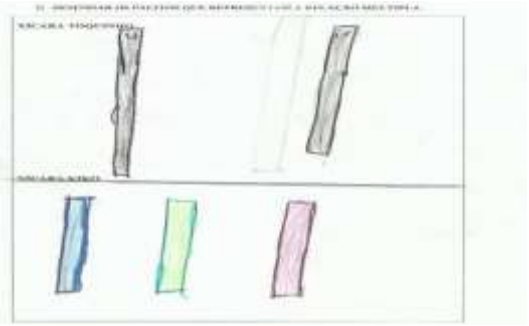
Em outro momento, é proposto que a comparação realizada com os materiais manipuláveis seja representada utilizando-se das letras (representaçãoliteral) que denominam os objetos. Conforme Moya (2015), “As crianças elegeram uma letra para representar cada objeto. Para os garfos, foram escolhidas as letras A e M; as panelas foram representadas por B e E; já os fogões por K e A”. Com base nessas formas de representação, as crianças compararam o objeto e seus volumes e registraram, conforme ilustram as imagens:






Fonte: Moya, (2015)

As crianças envolvidas nas diferentes ações resolveram a situação- problema sobre as diferenças entre as xícaras, e concluíram que a solução era ter uma unidade intermediária de medida. Assim, verificaram que na xícara do jacaré Kiko cabiam 3 unidades de medida e na do Toquinho apenas duas. Vejam a ilustração a seguir:





Fonte: Moya (2015)

Essa investigação, junto às crianças de 1º ano, revela o trabalho com o conceito de número a partir das relações entre as grandezas e, também, a articulação entre os conhecimentos aritméticos, algébricos e geométricos.

Esse movimento será importante para trabalhar os diferentes eixos matemáticos, na direção de que as crianças generalizem os conceitos e possam utilizá-los como instrumento do pensamento, libertando-os do sensorial, do manipulatório. De acordo com Vigotski (2000, p. 180),

> [...] a álgebra livra o pensamento da criança da prisão das relações numéricas concretas e o eleva ao nível mais abstrato. [...] pelo aprendizado de álgebra, a criança passa a compreender as operações aritméticas como casos particulares de operações algébricas. Isso dá à criança uma visão mais livre, mais abstrata e generalizada de suas operações com quantidades concretas.

O ensino de Álgebra contribui não só no aprendizado de números, bem como dos outros eixos da Matemática, e contribui também para a formação do pensamento teórico do estudante, essencial para a formação humana do sujeito.

Consideramos importante o desenvolvimento de ações formativas para os professores materializarem essa forma de trabalhar, articulando os diferentes eixos, em especial “Números e Álgebra”, de modo que dominem os conceitos matemáticos e as formas adequadas de ensinar aos escolares, na direção da formação do pensamento teórico dos estudantes.

### 5.7.4. Geometria

A Geometria, como os demais eixos da Matemática, surgiu historicamente a partir das necessidades humanas. Sua origem esteve intimamente ligada à necessidade de melhorar a relação do homem com o espaço, bem como a percepção dos objetos e suas variadas formas, estabelecendo relações entre si. Desde os primórdios, as interações da espécie humana com o mundo levaram o homem a descobertas e relações até hoje imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Segundo Boyer,

> O homem neolítico pode ter tido pouco lazer e pouca necessidade de medir terras, porém seus desenhos e figuras sugerem uma preocupação com relações espaciais que abriu caminho para a Geometria. Seus potes, tecidos e cestas mostram exemplos de congruência e simetria, que em essência são partes da geometria elementar (BOYER, 1974, p4-5).

Vejamos as imagens a seguir, de ferramentas de pedras fabricadas pelos homens em meados 2.600 a. C, que revelam várias relações matemáticas.

Figura 3



Fonte:*https://tombraiderplace.com/wp-content/uploads/2018/10/1024px-Neolithique_0002-1024x682.jpg*, Acesso em: 28 jul.2020.

A história da Geometria foi interpretada por Moura *et* al (2017) em três momentos iniciais, a saber: **Geometria sensorial, Geometria prática e Geometria formal.** Os autores ressaltam que "[...] estas etapas não contemplamtodoodesenvolvimentodaGeometriaatéomodeloatual,contudoé a delimitação que acreditamos ser necessária à organização do ensino nos anos iniciais" (MOURA *et al,* 2017, p. 7).

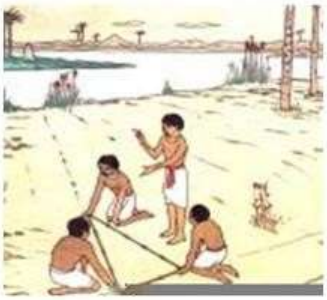
Para compreendermos a Geometria sensorial, ressaltamos as percepções dos sujeitos elaboradas em diversas circunstâncias da vida. Podemos destacar as noções de localização espacial e simetria. Um exemplo seriam os instrumentos construídos para o transporte de água na busca de estar próximo de um rio, dada a necessidade de se fixar naquele local, para a sobrevivência. Podemos dizer que foi por meio dos sentidos que o homem desenvolveu tais conceitos geométricos.

Quando o homem, contudo, passou a perceber a importância desses conhecimentos para o desenvolvimento da sociedade – tais como a possibilidade de

delimitar terras, cobranças de impostos, com as contribuições dos agrimensores egípcios – a esse processo nomeamos de Geometria prática.

Figura 4

**Cálculos egípcios para mensurar terrenos, realizar construções**



https://3.bp.blogspot.com/-



https://joseluisheras.files.wordpress.com/2013/11/agrimensura.jpgS7vUV8BOK48/UbvNS4aod_I/AAAAAAAAACA/-Q5B3OTFsj8/s1600/img3.jpg

Fonte:

Acesso em: 28 jul. 2020.

O conceito de espaço foi se ampliando com as descobertas de outras civilizações. Os egípcios desenvolveram o conceito do Teorema de Pitágoras (por volta do século VI a.C. – 580-500 a.C.), sem escrevê-lo como conhecemos hoje. Tales de Mileto deu as primeiras contribuições para a Geometria formal que utilizamos atualmente, deduzindo técnicas, solucionando problemas, através de explicações teóricas, demonstrandoteoremas.

Assim, o eixo de Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Os conhecimentos geométricos são fundamentais no âmbito da Matemática, pois o estudante desenvolve por meio da sua apropriação as funções psíquicas superiores que lhe permitem compreender, descrever e representar de forma organizada o espaço em que vive. O trabalho com os conceitos relativos à geometria visa a proporcionar formas de compreensão mais elaborada do espaço e das diferentes formas. Nas palavras de Lanner de Moura (2004, p.10).

Os escolares, a partir do estudo dos conceitos geométricos, desenvolvem capacidades psíquicas como: percepção espacial, capacidade de descrever, representar, medir e dimensionar objetos no espaço; isso exige análise, síntese, abstração e generalização dos conceitos, possibilitando a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (LANNER DE MOURA, 2004)

O trabalho em sala de aula com o eixo Geometria deve proporcionar ao estudante reconhecer-se como parte do contexto, do espaço em que está inserido (ideia de deslocamento e espaço) e saber representar esse espaço (por meio de maquetes, plantas baixas, croquis, mapas), compreendendo o caminho histórico percorrido pelo homem na busca de solucionar seus problemas cotidianos.

É papel da escola dar condições para a apropriação desses conceitos aos estudantes; a visualização dos espaços, a partir dos conceitos de direção, lateralidade, sentido, localização no plano cartesiano;a capacidade de estimar distância entre pontos; bem como de analisar as transformações geométricas, identificando a simetria entre as figuras e os elementos da natureza, como folhas, flores, além de malhas quadriculadas; de estudar polígonos e seus elementos (ângulos, vértices e lados), classificando-os de acordo com suas características, estabelecendo relações com elementos da natureza e do cotidiano, por exemplo, as formas tridimensionais (cone com o chapéu de aniversário, caixa com o prisma, cilindro com latas), as planificações com as formas bidimensionais (quadrado, retângulo, triângulo, entre outras) e as retas (paralelas, perpendiculares, transversais).

Em suas pesquisas, Pavanello (1993) verificou que há pouco trabalho realizado com a Geometria ou um trabalho inadequado, o que tem acarretado sérios prejuízos à formação dos escolares. Muitas vezes seu ensino não propiciaaos estudantes a capacidade de percepção espacial, tão importante para a compreensão e localização no espaço e na realização de atividades profissionais.

A autora salienta ainda que o trabalho com a Geometria não pode se resumir apenas à percepção do espaço físico, empírico e observável. Ele deve propiciar o desenvolvimento da capacidade do estudante de abstrair e generalizar conceitos.

A Geometria apresenta-se como um campo profícuo para o desenvolvimento da capacidade de abstrair,generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível – que é um dos objetivos da Matemática – oferecendo condições para que níveis sucessivos de abstração possam ser alcançados (PAVANELLO 1993, p.3)

O professor deve, portanto, organizar, sistematizar, intervir nesse processo para garantir ao estudante condições para conhecer o conceito, seu surgimento histórico, de forma que possa abstrair, que possa criar estratégias e solucionar problemas que são inerentes à vida social, além de desenvolver o raciocínio lógico, permitindo-lhe assim desenvolver as funções psicológicas superiores. Como afirmam Lima e Carvalho (2018, p. 135),

> [...] exercite capacidades intelectivas, ou seja, as funções psíquicas superiores cada vez mais elaboradas de localização, de reconhecimento de deslocamento, de representação de objetos no mundo físico, de classificação de figuras geométricas e de sistematização desse conhecimento no campo da matemática.

O docente necessita ter clareza dos conceitos e conteúdos a serem ensinados bem como planejar atividades que garantam aos estudantes a aprendizagem dos conceitos. Para isso, a Geometria precisa ser ensinada de forma que não se resuma à mera aplicação de fórmulas, mas que o ensino traga os conceitos encarnados nos fenômenos sociais.

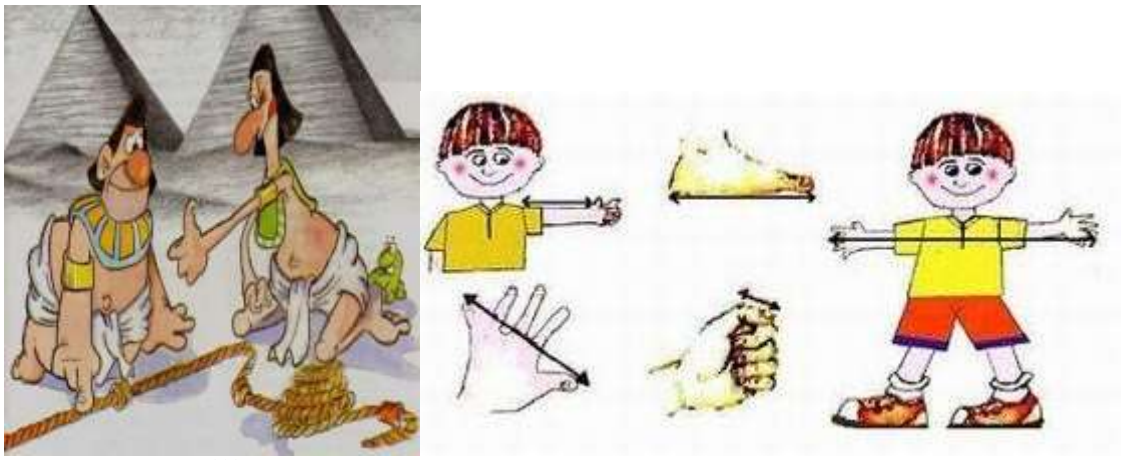
### 5.7.5. GRANDEZAS E MEDIDAS

Desde os primórdios, o homem se deparou com diferentes situações do seu dia a dia, onde necessitou medir “coisas” e precisou buscar meios pararealizar essas medições, daí surgiu a necessidade de controlar as diferentes grandezas.

Inicialmente, para medir, o homem utilizou as partes do seu corpo como instrumentos: o comprimento do pé, da palma da mão, da passada, a largura da mão, a grossura do dedo etc. De acordo com Borowsky *et al* (2011, p.2),

> O cálculo e a medição foram as primeiras criações matemáticas, surgidas como decorrência da natureza, das necessidades práticas que, em todas as culturas, estão na origem da organização das relações entre os homens.

FIGURA 5



Fonte: [308]

Acesso em: 28 jul. 2020.

Entretanto, essas maneiras de medir não eram precisas e mudavam de indivíduo para indivíduo, se diferenciavam, causando confusões e dificultando a comunicação. Quando o homem passou a viver em comunidade, tornou-se necessária a criação de maneiras de medir que possibilitassem a negociação justa entre todos e em qualquer lugar. Assim, o homem buscou a padronização de medida nas civilizações.

A organização de um sistema padronizado de medidas ocorreu no período da Revolução Francesa, por volta de 1789, mais especificamente das grandezas comprimento (metro), capacidade (litro) e massa (quilograma). Lanner de Moura (1995) complementa ainda que a uniformização dos padrões demedidateveinícionaFrança,massóapósaRevoluçãoFrancesa a Academia de Ciências de Paris, em 1790, criou uma comissão para decidir sobre a elaboração de um sistema padrão universal de medida. A oficialização do uso do Sistema Internacional de Unidades se deu em 1840, e no Brasil em 1938.

O conceito de medir foi se expandindo para as diferentes situações da vida humana no controle das variações das diferentes grandezas, a saber: de periodicidade (medidas de tempo), de valorização (sistema monetário), de peso

[308]Posteriormente, verificaremos se tais imagens são de domínio público e registraremos a fonte.

(medida de massa), de área e perímetro (medida de superfície), tamanho, altura e distância (medida de comprimento), de percepção total e gustativa (medida de temperatura) e, por fim, as questões de volume e capacidade visando a compreender o que se refere ao espaço ocupado por um corpo (medida de volume) e não a quantidade que esse corpo ocupa (medida de capacidade), entreoutras.

Para Caraça (2010), medir consiste em comparar duas grandezas da mesma espécie – dois comprimentos, dois pesos, dois volumes etc. O autor quer com isso ressaltar que “Existem no problema da medida três fases e três aspectos distintos – escolha da unidade; comparação com a unidade; expressão do resultado dessa comparação por um número”.

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, o eixo Grandezas e Medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, integra a 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.). Esse eixo contribui ainda para a consolidação e ampliação do conceito de número, a aplicação de ideias geométricas e a formação do pensamento algébrico (como foi discutido no eixo Números e Álgebra).

No contexto escolar, os conceitos de grandeza mais comuns são apropriados pelos estudantes por meio de comparação e medição, garantindoao estudante abstrair tais conceitos por superação. É no processo de comparação que se busca estabelecer uma relação entre as grandezas: maior, menor e igual, tornando-as significativas na aprendizagem inicial desses conceitos. Por exemplo: o comprimento de uma corda esticada é menor que o comprimento do terreno?. Além disso, ele pode também quantificar essa qualidade (quanto maior? quanto menor?) descobrindo a quantidade de vezes que uma determinada grandeza cabe na outra grandeza (quantas cordas esticadas cabem no terreno medido?).

Figura 6



Fonte: [309] Acesso em: 28 jul. 2020.

E como medimos? Quando queremos saber a quantidade de objetos que existem em um determinado lugar, basta contá-los. Isso significa que estamos lidando com unidades contáveis: cadeiras da sala de aula, canetas de Pedro.

Essas podem ser enumeradas por meio dos números naturais e, por isso, dizemos que são **grandezas discretas**, as quais podem ser quantificadas e expressas por um número natural.

A quantidade envolvida na medição da grandeza de um objetonão se apresenta, porém, somente de forma discreta, mas também contínua; não estão separadas uma a uma. Por exemplo, a quantidade de água em um copo, o tempo decorrido de um instante a outro, o comprimento de um pedaço de barbante. Isso significa que, para serem expressas numericamente, precisam ser divididas em “unidades de medidas”. As quantidades contínuas admitem, teoricamente, divisibilidade infinita. Por exemplo, as grandezas podem ser medidas por meio de qualquer objeto ou fenômeno que possua a mesma qualidade do que se quermedir.

Figura 7




Fonte:https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTdk6e5-aoeETtvm5_KwTevzl1NOZfJT0OIXg&usqp=CAU
Acesso em: 28 jul. 2020.

[309]Posteriormente, verificaremos se tais imagens são de domínio público e registraremos a fonte.

Uma medida é expressa por um número acompanhado de uma unidade de medida, que pode ser padronizada ou não padronizada.

São medidas padronizadas formais: o metro (comprimento), litro (capacidade), grama (massa), entre outras. São medidas não padronizadas informais: passo, pé, palmo, dedos, ou seja, aqueles instrumentos que não têm uma medida fixa (padrão).

O eixo Grandezas e Medidas também pode ter sua relevância justificada por outros aspectos, além da abordagem cotidiana. Esse eixo pode atribuir significado e sentido a muitos outros eixos do conhecimento e dentro da própria Matemática, por meio de explorações com estimativas, Números e Geometria, por exemplo.

### 5.7.6. Estatística e Probabilidade

O conhecimento estatístico foi produzido ao longo do tempo para solucionar necessidades humanas em relação à variabilidade de quantidades na perspectiva espaçotemporal de fenômenos naturais ou criados pela ação humana.

> A busca pelas compreensões sobre a realidade acerca do controle de quantidades, relacionadas a nascimentos, mortes, rebanhos, ciclos lunares, condições climáticas etc., ou, ainda, o registro de outras atividades e serviços que perpassam a vida da maioria dos homens estiveram sempre presente nas relações humanas (MOURA *et alii*, 2017, p. 8).

Representações pictográficas de quantidades que expressam recursos gráficos de Estatística foram encontradas em cavernas, mesmo que rudimentares. Tais inscrições demonstram as várias formas do pensamento humano em lidar com o controle de quantidades.

Nas civilizações antigas, dados estatísticos com números traziam informações, como, por exemplo, da colheita realizada na extensão do império. Essas informações ajudavam os governantes a tomar decisões em tempos difíceis ou de bonança. “A palavra ‘Estatística’ vem do latim status e significa ‘estado’”(TOLEDO, TOLEDO, 2009, p. 327). De acordo com os referidos autores (2009), pode-se dizer que a Estatística é uma ciência que lida com os dados numéricos que se referem a um determinado fenômeno, seja ele natural ou social. É uma ferramenta dotada de símbolos que contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico

Há inscrições que demonstram que,há cerca de 4.000 anos, os chineses já faziam uso de registros estatísticos, mas somente no século XVII a Estatística passou

a ser uma disciplina, mas continuava a descrever dados relacionados à população, à produção agrícola, etc., com o intuito de auxiliar os governantes a organizar o Estado.

A partir do século XVIII, a Estatística teve seu desenvolvimento atrelado aos jogos de azar. Muitos pensadores se dedicaram a procurar métodos para prever as possibilidades de uma carta do baralho ou de um número do dado sair durante um jogo de apostas. Destes estudos surgiu o Cálculo das Probabilidades, desenvolvido inicialmente por matemáticos franceses e mais tarde, com o aperfeiçoamento destes estudos, deu-se origem à Teoria das Probabilidades.

A palavra “probabilidade” tem origem no latim *probare* (provar ou testar). (PIRES, 2012, p. 287). Ao longo dos anos o ser humano passou a considerar que eventos futuros poderiam ser determinados pelos que teriam ocorrido no passado. No eixo Estatística e Probabilidade, no que diz respeito aos conceitos probabilísticos, esses se apresentam com a finalidade de garantir a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. Fenômenos determinísticos são aqueles em que os resultados são sempre os mesmos, independentemente do número de ocorrência dos fenômenos. Também é necessário trabalhar com aideiadealeatoriedade,istoé,háeventos que, mesmorepetidos sob as mesmas condições, apresentarão variações em seus resultados. Podemos citar como exemplos de experimento aleatório o cara e coroa ou lançar um dado e observar qual o número que cairá com a face voltada para cima. Assim, fica evidente que há eventos certos, eventos prováveis e eventos improváveis.

Figura 8

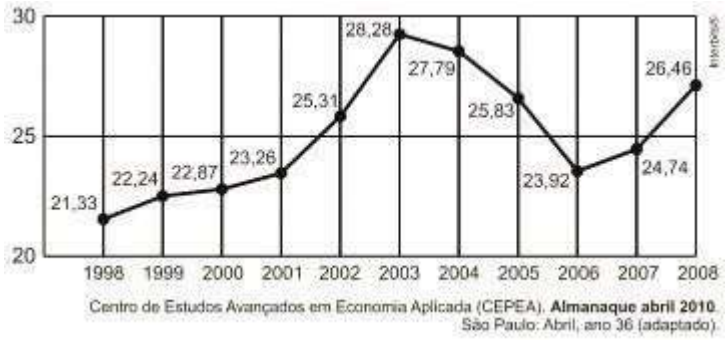



Fonte:https://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/ato-terrorista-no-rio-qual-diferenca-entre-possibilidade-e-probabilidade.html Acesso em: 28 jul. 2020.

Atualmente, estudos estatísticos são utilizados em áreas como agronomia, saúde pública, política, indústria, economia etc. Devido a sua importância na sociedade atual, o eixo Estatística e Probabilidade propõe que sejam realizados estudos e desenvolvidas atividades de ensino que possibilitem aos escolares compreenderem o objeto da Estatística, que é a ocorrência de um determinado fenômeno, de forma a perceber as regularidades, por meio do estabelecimento de previsões e levantamento de hipóteses estatísticas, considerando as significações numéricas de possibilidades, arranjos, combinações e probabilidade da ocorrência do fenômeno.

O gráfico seguinte mostra a participação percentual do agronegócio no PIBbrasileiro:

Figura 9




Fonte: https://blogdoenem.com.br/estatistica-matematica-enem/,

Acesso em: 28 jul. 2020.

Para alcançar esse objetivo durante o ensino da Estatística e Probabilidade, deverá haver ações interdependentes de observação, coleta, organização, análise, interpretação e expressão numérica da variabilidade e/ou da probabilidade de ocorrência de eventos do fenômeno, processo necessário para realizar previsões e tomar decisões.

Esses conhecimentos possibilitarão aos estudantes entenderem, principalmente, informações sistematizadas apresentadas pela mídia através de estudos estatísticos sistematizados na escola. Também trará aos mesmos ferramentas simbólicas para que possam analisar informações antes de tomar decisões referentes a diferentes aspectos da sua vida cotidiana, como, por exemplo, na parte financeira.

Para que este tipo de conhecimento seja desenvolvido na escola é primordial que o professor planeje atividades que mobilizem os estudantes a participarem

ativamente do processo de apropriação do conhecimento: coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisõesadequadas.

É importante ressaltar que os dados coletados não são apenas números isolados, mas fazem parte de um contexto social, histórico e geográfico que devem ser levados em conta para que haja análise mais adequada dos dados coletados sobre o fenômeno da prática social. Dessa forma, o educando terá que raciocinar e utilizar conceitos, representações estatísticas para apresentar, descrever e explicar fenômenos.

Figura 10




Fonte: http://www.colmagno.com.br/amigos/amigos_2.htm

Acesso em: 28 jul. 2020.

Ao se apropriar dos conhecimentos estatísticos, os estudantes terão instrumentos simbólicos para entender, participar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

## 5.7.7. SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E OBJETIVOS – 1º AO 5ºano

| **1º ANO** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Números**<br><br>Senso numérico<br><br>Correspondência um a um (biunívoca)<br>Antecessor e sucessor<br>Cardinalidade | Realizar diferentes comparações entre grandeza presentes nos objetos e representá-las utilizando-se de diferentes materiais;<br><br>Ampliar as formas de controle de quantidade, do sensorial (senso numérico) para o emprego dos conceitos de correspondência biunívoca eagrupamento;<br>Compreender a relação entre o controle de quantidades e o emprego dos diferentes signos; Identificar e diferenciar números de letras e outros símbolos; |
| Ordinalidade<br><br>Símbolos numéricos-signos<br><br>Número como código/ combinações/ senhas<br><br>Sequenciação (Regularidade e padrões e sequências recursivas)<br>/ ordenação numérica | Comparar diferentes quantidades/ coleções sem utilizar-se da contagem (utilizando o conceito de correspondência biunívoca);<br><br>Identificar e operar com a ordem crescente e decrescente;<br><br>Comparar diferentes coleções (identificar qual tem mais, menos, mais ou menos ou igual); Utilizar o conceito de correspondência biunívoca em situações do cotidiano;<br>Traçar corretamente os algarismos;<br><br>Identificar a localização dos números naturais na reta numérica (antecessor, sucessor); Identificar e utilizar a função de cardinalidade dos números apresentados;<br>Utilizar diferentes estratégias de contagem;<br><br>Identificar e utilizar a função de ordinalidade dos númerosapresentados; Identificar e utilizar a função de código dos números utilizados; Identificar números pares e ímpares no seucotidiano;<br>Compreender padrões e relações em sequências de números naturais, objetos ou figuras de acordo com regras pré-determinadas;<br><br>Realizar diferentes comparações entre grandezas e registrá-las empregando os símbolos: >,<br>< e =. |
| **Números naturais e racionais** | Proporcionar aos alunos atividades que revelam o limite do número natural no controle das quantidades; |

| | |
|---|---|
| **Sistema de numeração decimal:**<br><br>Agrupamento - Base<br>Valor posicional<br>Símbolos numéricos<br><br>Fração com significado de parte todo de uso cotidiano ½, ¼;( de forma lúdica) | Ler, escrever e ordenar números naturais com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal ampliando o domínio obtido no ano anterior;<br><br>Compreender e utilizar os conceitos constitutivos do SND, do agrupamento e valor posicional na escrita numérica;<br><br>Realizar agrupamentos e trocas de diferentes bases (2, 3, 5 e 10), representar a partir dos registros pessoais de modo a compreender as regularidades do SND;<br><br>Reconhecer a composição e a decomposição dos números naturais em suas diversas ordens e classes;<br><br>Identificar os números ordinais na relação de ordem de pessoas e objetos na prática social;<br><br>Entender o emprego de diferentes agrupamentos no controle de quantidades na prática social: dúzia, meia dúzia, dezena e meia dezena;<br><br>Compreender a ideia de fração como representação que está associada aos significados: parte/ todo de uso no seu cotidiano de forma não padronizada (metade e metade da metade). |
| **Operações fundamentais:**<br><br>Adição: juntar, acrescentar e sucessão<br><br>Subtração: retirar, complementar e comparar | Elaborar e resolver situações-problema utilizando as ideias de juntar, acrescentar e sucessão da adição através de cálculo por estimativa e calculo mental utilizando estratégias pessoais;<br><br>Elaborar estratégias pessoais de cálculo e registro (algarismos ou desenhos) para resolver situações-problema;<br><br>Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de retirar, complementar e |

| | |
|---|---|
| Multiplicação: conceito de agrupamento<br><br>Divisão: repartição<br><br>Símbolos das operações/ sinais convencionais | comparar da subtração através de cálculo por estimativa e calculo mental utilizando estratégias pessoais ;<br><br>Conhecer e utilizar os sinais de +, - , >, <, ≠ e = ;<br><br>Entender as ideias de multiplicar e repartir por meio de estratégias pessoais, principalmente quando se trabalha o conceito de agrupamento. |
| **GEOMETRIA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Localização espacial** Localização Ponto de referência Orientação (Direção / sentido) Lateralidade (direita, esquerda) Distância (longe, perto) Fronteira (dentro, fora, aolado)<br><br>**Figuras Geométricas Espaciais** Formas tridimensionais Características | Localizar a movimentação de pessoa ou objeto no espaço escolar, sala de aula, ruas próximas à escola, a partir de um ponto de referência. Localizar-se no espaço utilizando as noções de embaixo e em cima, dentro e fora, frente e atrás, direita e esquerda, utilizando plantas baixas simples e iniciar o uso de recursos digitais. Identificar a direção / sentido do objeto (direita, esquerda, em cima, embaixo, para frente e para trás, fora e dentro, perto elonge).<br><br>Compreender, por meio do trabalho com o conceito de dimensão, a diferença entre figuras planas e espaciais. Identificar as características e os elementos que compõem os sólidos geométricos. |
| **Figuras Geométricas Planas** Figuras planas Formas bidimensionais Contorno de faces | Conhecer e compreender que as figuras bidimensionais estão na região plana. Conhecer e identificar os contornos das faces, classificando-as. |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Medida de tempo:** Medidas não padronizadas: dia e noite, antes, durante, depois, agora Duração: período (manhã, tarde e noite) Sucessão: ontem, hoje e amanhã Dia, semana e mês | Analisar diferentes atributos de qualidades presentes nos objetos com o intuito de serem quantificados (areia, pedra, fita de tecido, copo com água, pacote com objetos, entre outros).<br><br>Explorar os dias da semana, usando a nomenclatura ontem, hoje e amanhã, e identificar essas relações no calendário. Produzir a escrita de uma data completa (dia, mês e ano). Compreender a relação entre hoje, ontem e amanhã. Elaborar instrumento não padronizado para medir tempo. |

| | |
|---|---|
| **Medida de Valor:** Sistema Monetário Brasileiro | Explorar moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para solucionar problemas simples do cotidiano. Identificar o conceito de valor. |
| **Medida de Comprimento:** Medida padrão metro Medidas não padronizadas | Identificar comprimentos, utilizando passos, palmos e também a fita métrica (reconhecer e diferenciar medidas padronizadas e não padronizadas).<br><br>Reconhecer e Identificar o tamanho, a distância, a largura e a espessura. |
| **Medidas de massa:** Medida padrão grama Medidas não padronizadas (noções de leve e pesado e noções do que se compra em quilo) | Reconhecer e diferenciar medidas padronizadas e não padronizadas.<br><br>Medir massas, por meio de estratégias pessoais, usando unidades de medidas não padronizadas. Comparar diferentes objetos e produtos para identificar qual é a mais leve ou mais pesada. Produzir instrumentos de medida não padronizada; por exemplo, balança com objetos. |
| | Reconhecer o que se compra em quilo. Identificar a diferença do leve e pesado. Identificar massas, utilizando balanças e conhecendo o quilograma. |
| **Medida de capacidade:** Medida padrão litro Medidas não padronizadas (ideias de cheio e vazio, e noções do que se compra em litro) | Medir e identificar capacidades, por meio de estratégias pessoais, usando unidades de medidas não padronizadas.<br><br>Comparar, por meio de diferentes objetos e tamanhos, para observar qual tem mais ou menos capacidade. Identificar a diferença de cheio e vazio. Identificar o que se compra em litro. |
| **Medida de comprimento:** Medida padrão metro Medidas não padronizadas (noções de tamanho pequeno, médio e grande Distância, perto e longe Comprimento, curto e comprido Espessura, fino e grosso Noções do que se compra em metro | Reconhecer e diferenciar medidas padronizadas. Reconhecer e diferenciar medidas não padronizadas.<br><br>Medir comprimentos, por meio de estratégias pessoais, usando unidades de medidas não padronizadas. Identificar o que se compra em metro. Realizar estimativas relativas a medições. |

| ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE | |
|---|---|
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Ideia de acaso** | Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações docotidiano.<br>Identificar e reconhecer noções deacaso. |
| | Classificar, dentre alguns eventos do cotidiano, quais têm maior ou menor chance de acontecer.<br>Desenvolver noções de probabilidade relacionada ao acaso em situações docotidiano. |
| **Variáveis** categóricas dados | Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas (são as características que não possuem valores quantitativos; exemplos: sexo e escolaridade) de seu interesse e universo de até 30 elementos e organizar dados por meio de representaçõespessoais.<br>Representar as informações pesquisadas em gráficos de colunas, utilizando malha quadriculada e representar os dados em tabelas simples, além de apresentar texto oral ou escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultadosanalisados.<br>Coleta de dados de uma pesquisaapresentada.<br>Identificar os dados a serem coletados de acordo com os objetivos de umapesquisa. |
| **Listas** | Ler, analisar, comparar, compreender e localizar dados expressos emlistas.<br>Expressar, por meio de registros pessoais, as ideias que elaborou a partir da leitura de listas.<br>Construir listas de acordo com uma necessidade pessoal oucoletiva. |
| **Tabela** simples linha coluna | Ler, analisar, comparar, compreender e localizar dados expressos emtabelas.<br>Expressar, por meio de registros pessoais, as ideias que elaborou a partir da leitura de tabelas. |
| **Gráfico** colunas (nominais ou gráficos pictóricos) legenda | Ler, analisar, comparar, compreender e localizar dados expressos em gráficos de colunas simples epictóricos.<br>Expressar, por meio de registros pessoais, as ideias que elaborou a partir da leitura de gráficos.<br>Ler e compreender o significado dos elementos que constituem a legenda que acompanha umgráfico. |

| **2º ANO** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Números naturais**<br><br>Correspondência um a um (biunívoca)<br><br>Cardinalidade<br><br>Ordinalidade<br><br>Antecessor e sucessor<br><br>Símbolos numéricos - signos<br>Número como código / combinações / senhas<br><br>Sequenciação (repetitivas e recursivas) / ordenação numérica | .<br>Utilizar o conceito de correspondência biunívoca em situações do cotidiano.<br><br>Posicionar corretamente os números na reta numérica.<br><br>Identificar a localização dos números naturais na reta numérica.<br><br>Reconhecer e utilizar a função de cardinalidade dos números apresentados.<br><br>Utilizar diferentes estratégias de contagem.<br><br>Identificar e utilizar a função de ordinalidade dos números apresentados.<br>Compreender e utilizar a função dos números enquanto códigos.<br><br>Conhecer e utilizar os símbolos numéricos.<br><br>Compreender e descrever padrões numéricos, regularidades e relações em sequências de números naturais, objetos ou figuras de acordo com regras pré-determinadas para identificar os próximos elementos dasequência.<br>Identificar a regra de formação de uma sequência ordenada de números naturais para completar o número que falta. |

| | |
|---|---|
| **Números naturais e racionais Sistema de numeração decimal:**<br>Agrupamento - Base<br>Valor posicional<br><br>Símbolos numéricos<br><br>Antecessor e sucessor<br>Dúzia emeia dúzia<br><br>Fração com significado de parte / todo e quociente (½, ¼) | Proporcionar aos alunos atividades que revelam o limite do número natural no controle das quantidades.<br><br>Realizar agrupamentos e trocas nas diferentes bases (base 2, 3, 5 e 10), utilizando recursos didáticos e registros pessoais para compreender as regularidades que compõem o sistema de numeraçãodecimal.<br><br>Ler, escrever e ordenar números naturais em suas diversas ordens com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, ampliando o domínio obtido no ano anterior.<br><br>Compreender e utilizar os princípios do agrupamento e valor posicional. Representar os numerais por meio do ábaco.<br>Empregar o ábaco para compreender o significado do valor posicional.<br><br>Reconhecer a composição e a decomposição dos números naturais em suas diversas ordens e classes por meio do ábaco e material dourado.<br><br>Identificar números pares e ímpares no seu cotidiano.<br><br>Contar (de forma ascendente e descendente) e escrever os números na ordem definida. Comparar e ordenar números para identificar: maior, menor e igualdade.<br><br>Ler, escrever por extenso e representar os números, utilizando algarismos e recursos manipuláveis e/ou digitais.<br><br>Reconhecer o antecessor e o sucessor de um número natural (até a ordem de centenas) em diferentes situações. |

| | |
|---|---|
| | Compreender a fração como representação que está associada aos significados: parte / todo de uso no seu cotidiano.<br>Reconhecer e utilizar o conceito de quantidade que representa dúzia e meia dúzia no contexto das práticas sociais. |
| **Operações fundamentais:**<br><br>Adição: juntar, acrescentar e suceder<br><br>Subtração: retirar, complementar e comparar<br><br>Multiplicação: somar parcelas iguais e organizar em linhas e colunas<br><br>Divisão: repartir em partes iguais e medida<br><br>Símbolos das operações / sinais convencionais: +, -, x, / e =<br><br>Fato básico (dobro / triplo / adição / subtração / multiplicação) | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de juntar, acrescentar e sucessão da adição através de cálculo por estimativa e cálculo mental, utilizando estratégias pessoais.<br><br>Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de retirar, complementar e comparar da subtração através de cálculo por estimativa e cálculo mental, utilizando estratégias pessoais.<br><br>Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de soma de parcelas iguais e organização em linhas e colunas da multiplicação através de cálculo por estimativa e cálculo mental, utilizando estratégias pessoais.<br><br>Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de repartir em parcelas iguais e medida através de cálculo por estimativa e cálculo mental, utilizando estratégias pessoais.<br><br>Desenvolver o raciocínio relacional, contribuindo para o cálculo mental a fim de que antecipem mentalmente processos para levantar hipóteses e testá-las, resolvendo problemas, estimando e validando resultados.<br><br>Conhecer e utilizar os sinais de +, -, x, : e = , ≠, > e <.<br><br>Compreender e utilizar fatos básicos das operações, tendo os resultados de memória a fim de agilizar os cálculos, contribuindo para um raciocínio diferenciado. |
| **GEOMETRIA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Localização espacial** | Ler, interpretar representar e localizar a movimentação de pessoa ou objeto na malha |

| | |
|---|---|
| Localização Sentido Posição Direção Topologia<br><br>**Figuras Geométricas Espaciais** Poliedros: prismas, pirâmide, cone, cilindro e esfera Propriedades e características<br><br>**Figuras Geométricas Planas** Regiões planas Polígonos (triângulos, quadrados e retângulos) Não-polígonos Elementos: vértice e lados Posição<br><br>**Retas** Retas horizontais e verticais | quadriculada;<br>Analisar a topologia do espaço, identificando o caminho mais perto, mais longe;<br>Identificar o sentido do objeto (direita, esquerda, em cima, embaixo, para frente e para trás); Localizar o objeto e pessoa no espaço descrevendo a posição que ocupa de acordo com um ponto de referência;<br><br>Reconhecer e nomear figuras espaciais (prismas, pirâmide, cone, cilindro e esfera); Identificar semelhanças e diferenças, propriedades e características entre cubos, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera;<br>Conhecer e identificar propriedades e características entre os objetos: rolam, não rolam; Realizar e identificar as planificações dessas figuras;<br><br>Identificar o que são regiões planas;<br>Reconhecer os polígonos (triângulos, quadrados e retângulos), seus elementos e características a partir dospoliedros;<br>Reconhecer os não-polígonos e suas características;<br>Identificar elementos nas figuras não-polígonos; Conhecer os seus elementos: vértices e lados;<br>Classificar os polígonos de acordo com o número de lados e vértices; Identificar os polígonos e suas posições;<br><br>Conhecer e classificar retas horizontais e verticais. |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Grandezas e Medidas** | Analisar diferentes atributos de qualidades presentes nos objetos com o intuito de ser quantificados (areia, pedra, fita de tecido, copo com água, pacote com objetos, entre outros); |
| | Resolver problemas utilizando medidas não padronizadas: Comprimento ( medida do pé, palmo, palitos, etc.); Massa ( estimar qual objeto está mais pesado); Capacidade (líquido em diferentesobjetos);<br>Ler e registrar os resultados das diferentes medições (formas variadas); Diferenciar as grandezas. |
| **Medida de tempo:** Hora exata e não exata; Dia e noite, antes, durante e Logo após, antes, depois, pouco e agora Dia, semana, mês e ano | Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas;<br><br>Antecipar, recordar e descrever, oralmente, sequência de acontecimentos referentes ao período de um dia ou uma semana, utilizando o calendário;<br><br>Ler horas em relógio digital e de ponteiro;<br><br>Ler e registrar os principais instrumentos de medição. |

| | |
|---|---|
| **Medida de Valor:** Sistema Monetário Brasileiro. | Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro;<br><br>Composição e decomposição de diferentes valores em reais. |
| **Medidas de massa:** Medida padrão grama; medidas não padronizadas (caneco, conchas, pitadas etc.) | Solucionar problemas que envolvam a grandeza de massa, utilizando estratégias pessoais de representação;<br><br>Reconhecer e diferenciar medidas padronizadas;<br>Reconhecer e diferenciar medidas não padronizadas;<br><br>Elaborar situações-problema a partir da medição com instrumento não padronizado. |
| **Medida de Capacidade:** Medida padrão litro; Medidas não padronizadas | Solucionar problemas que envolvam a grandeza de capacidade, utilizando estratégias pessoais de representação;<br><br>Reconhecer e diferenciar medidas padronizadas;<br>Reconhecer e diferenciar medidas não padronizadas;<br><br>Elaborar situações-problema a partir da medição com instrumento não padronizado. |

| | |
|---|---|
| **Medida de Comprimento:** Medida padrão metro; Medidas não padronizadas (pé, palmo e etc.) | Solucionar problemas que envolvam a grandeza de comprimento, utilizando estratégias pessoais de representação;<br><br>Reconhecer e diferenciar medidas padronizadas; Reconhecer e diferenciar medidas não padronizadas;<br>Elaborar situações-problema a partir da medição com instrumento não padronizado. |
| **ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Eventos aleatórios** | Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios (eventos que repetidos inúmeras vezes em processos semelhantes, possuem resultados imprevisíveis), como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e“impossíveis”;<br>Ler e conhecer os eventos aleatórios docotidiano;<br>Classificar dentre alguns eventos do cotidiano, quais tem maior ou menor chance de acontecer utilizando nomenclaturacorreta. |
| **Variáveis** categóricas dados | Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas (são as características que não possuem valores quantitativos, exemplos, sexo e escolaridade) de seu interesse, organizando os dados coletados em tabelas e gráficos de colunas simples, além de apresentar texto oral ou escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados analisados;<br>Coleta de dados de uma pesquisaapresentada;<br>Identificar os dados a serem coletados de acordo com os objetivos de umapesquisa. |
| **Listas** | Ler, analisar, comparar, compreender e localizar dados expressos emlistas;<br>Expressar,pormeioderegistrospessoais,asideiasqueelaborouapartirdaleiturade |
| | listas;<br>- Construir listas de acordo com uma necessidade pessoal ou coletiva. |
| **Tabelas** simples e de dupla entrada linha coluna fonte | Ler, comparar, analisar, compreender e localizar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras e produzir textos para expressar as ideias que elaborou a partir da leitura;<br>Resolver problemas com base na interpretação de umatabela. |
| **Gráficos** colunas Legenda fonte | Ler, comparar, analisar, compreender e localizar informações de pesquisas apresentadas por meio de gráficos de colunas simples ou barras e produzir textos para expressar as ideias que elaborou a partir daleitura;<br>Resolver problemas com base na interpretação de gráficos decolunas;<br>Ler e compreender o significado dos elementos que constituem a legenda que acompanha umgráfico. |

| **3º ANO** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Números naturais**<br>Ordenação numérica<br>Cardinalidade<br>Ordinalidade<br>Símbolos numéricos - signos<br>Número como código / combinações / senhas<br>Antecessor, sucessor, pares e ímpares<br>Sequenciação – Padrões numéricos e Regularidades | Representar corretamente os números na reta numérica.<br>Identificar a localização dos números naturais na reta numérica.<br>Compreender a regra de formação de uma sequência ordenada de números naturais.<br>Identificar e utilizar a função de cardinalidade e ordinalidade dos números apresentados.<br>Reconhecer e utilizar a função de código dos números utilizados.<br>Identificar números pares e ímpares no seu cotidiano.<br>Conhecer e utilizar os símbolos numéricos.<br>Escrever números naturais em ordem crescente e decrescente.<br>Compreender padrões numéricos e regularidades, identificando relações em sequências de números naturais, de acordo com regras pré-determinadas para identificar os próximos elementos. |
| **Sistema de numeração decimal (números naturais):**<br>Agrupamento - Base<br>Valor posicional | Ler, escrever e ordenar números naturais de diversas ordens com compreensão dos conceitos constitutivos do Sistema de Numeração Decimal, ampliando o domínio obtido no ano anterior.<br>Compreender e utilizar os conceitos de agrupamento e valor posicional na escrita numérica |

| | |
|---|---|
| Símbolos numéricos | de diversas ordens.<br><br>Compreender o valor posicional dos algarismos em um número, estabelecendo as relações entre as ordens.<br><br>Reconhecer a composição e a decomposição dos números naturais em suas diversas ordens e classes.<br><br>Organizar agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação entre coleções que envolvem quantidades. |
| **Número racional**<br><br>Fração com significado de parte / todo e quociente | Proporcionar aos alunos atividades que revelam o limite do número natural no controle das quantidades.<br><br>Compreender a fração como representação que está associada aos significados: parte / todo e quociente / razão.<br><br>Representar, por meio de uma fração e desenhos, quantidades que representam metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte. |
| **Operações fundamentais:**<br><br>Adição: juntar, acrescentar e suceder<br><br>Subtração: retirar, complementar e comparar<br><br>Sentenças de adição ou subtrações de dois números naturais – Relação | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de juntar, acrescentar e sucessão da adição através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental.<br><br>Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de retirar, complementar e comparar da subtração através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental.<br><br>Identificar e resolver diferentes sentenças de adições e subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. |

| | |
|---|---|
| de igualdade | |
| Multiplicação – somar parcelas iguais, organizar em linhas e colunas e combinatória) | Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de soma de parcelas iguais, organização em linhas e colunas e combinatória da multiplicação através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Divisão: repartir em parcelas iguais e medida | Resolver e elaborar situações-problema utilizando a ideia de repartir em parcelas iguais e medida através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Técnicas operatórias / algoritmo adição, subtração, multiplicação e divisão | Desenvolver o raciocínio relacional, contribuindo para o cálculo mental a fim deque antecipem mentalmente processos para levantar hipóteses e testá-las , resolvendo problemas, estimando e validandoresultados. |
| Fato básico – dobro / triplo / adição / subtração | Compreender os fatos básicos da adição e da multiplicação de modo a ter mais agilidade nos cálculos contribuindo para um raciocínio diferenciado. |
| **GEOMETRIA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Localização espacial**<br>Localização Sentido Posição Direção Topologia | Ler, interpretar representar e localizar a movimentação de pessoa ou objeto no espaço que mostrem trajetos e posição.<br>Analisar a topologia do espaço, identificando o caminho mais perto, mais longe, direita do estudante em relação ao objeto ou vice-versa; esquerda do estudante em relação ao objeto ou vice-versa. |
| **Figuras Geométricas Espaciais**<br>Poliedros: prismas, pirâmides<br>Corpos redondos: cone, cilindro e esfera<br>Propriedades e características Elementos: faces, vértices e arestas | Reconhecer e nomear cubos, prismas, pirâmides, cone, cilindro e esfera.<br>Identificar semelhanças e diferenças, propriedades e características entre prismas e pirâmides, cone, cilindro e esfera.<br>Conhecer e identificar os elementos poliedros: faces, vértices e arestas. Diferenciar os poliedros dos corpos redondos. |
| | |

| | |
|---|---|
| **Figuras Geométricas Planas**<br>Regiões planas<br>Polígonos (triângulos, quadrados, trapézios, paralelogramos e retângulos)<br>Não-polígonos Elementos: vértice e lados Posição | Realizar e identificar as planificações dessas figuras.<br>Compreender que são regiões planas.<br>Reconhecer os polígonos (triângulos, quadrados e retângulos), seus elementos e características a partir de sólidos geométricos na relação tridimensional para bidimensional.<br>Classificar os polígonos de acordo com o número de lados e vértices. Identificar os polígonos e suas posições.<br>Identificar os não-polígonos e suas características que os diferem dos polígonos. |
| **Retas**<br>Retas horizontais, verticais e inclinadas<br><br>**Simetria**<br>Eixo de simetria | Conhecer e classificar retas horizontais, verticais e inclinadas.<br><br>Identificar o eixo de simetria em elementos da natureza e malhas quadriculadas. |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Medida de tempo:**<br>Dia e noite, antes, durante e depois Hora, minuto<br>Dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre e ano | Estabelecer relações entre unidades de tempo (dia, semana , mês, bimestre, trimestre, semestre e ano), consultando calendários.<br><br>Ler e registrar medidas de intervalos de tempo e informar o término de uma atividade.<br><br>Identificar medidas de tempo – hora e minuto, pelo uso de relógio de ponteiro e digitais. |
| **Medida de Valor:**<br>Sistema Monetário Brasileiro e de outros países; numeração decimal | Solucionar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores do sistema monetário brasileiro em situações de compra, venda e troca.<br><br>Solucionar e elaborar problemas que envolvam a representação decimal de valores do sistema monetário brasileiro. |
| | |

| | |
|---|---|
| **Medidas de massa:** Medida padrão grama | Identificar a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de massa.<br><br>Estimar, medir e comparar massas, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas.<br><br>Estimar, medir e comparar massas, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas. |
| **Medida de temperatura:** Grau Celsius | Reconhecer que a unidade de medida padrão é o grau Celsius. Identificar que o termômetro é o instrumento para medição. |
| **Medida de comprimento:** Medida padrão metro | Identificar a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento.<br><br>Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas.<br><br>Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas. |
| **Medida de capacidade:**<br><br>Medida padrão litro | Identificar a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de capacidade.<br><br>Estimar, medir e comparar capacidades, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas.<br><br>Estimar, medir e comparar capacidades, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizada mais usuais e expressar numericamente essas medidas. |
| **ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Espaço amostral (ideia de acaso)** | - Identificar, em eventos familiares aleatórios (eventos que repetidos inúmeras vezes em processos semelhantes, possuem resultados imprevisíveis), todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. |

| | |
|---|---|
| **Variáveis** Categóricas dados | Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas (são as características que não possuem valores quantitativos; exemplos: sexo e escolaridade) 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, além de apresentar texto oral ou escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultadosanalisados.<br>Escolher e identificar os dados a serem coletados de acordo com os objetivos de uma pesquisa.<br>Coleta de dados de uma pesquisaapresentada. |
| **Tabelas**<br>simples e de dupla entrada linha<br>coluna fonte | Resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em tabelas simples e de duplaentrada.<br>Ler, interpretar, compreender e comparar 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 aspectosda realidade sociocultural significativos. |
| **Gráficos**<br>barras (vertical e horizontal)<br>legenda<br>fonte | Resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em gráficos de barras ou de colunas.<br>Ler, interpretar, compreender e comparar dados apresentados em gráficos de barras ou 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 socioculturalsignificativos.<br>Ler e compreender o significado dos elementos que constituem a legenda que acompanha umgráfico.<br>Resolver problemas envolvendo análise dos dadosestatísticos.<br>Expor e comunicar os dados de pesquisa para a tomada de decisões e a apreensão do fenômenopesquisado. |

| **4º ANO**<br>**NÚMEROS E ÁLGEBRA** | |
|---|---|
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Números naturais**<br><br>**Sistema de numeração decimal:**<br><br>Agrupamento Valor posicional<br>Símbolos numéricos<br><br>**Sequenciação/ ordenação** | Ler, escrever e ordenar números naturais em suas diversas ordens e classes com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal ampliando o domínio obtido no ano anterior.<br><br>Compreender e utilizar os princípios do agrupamento e valor posicional na escrita numérica das diversas ordens e classes.<br>Identificar a dupla função do zero: marcar posição e ausência de quantidades. |
| **numérica** Cardinalidade<br>Ordinalidade<br><br>- Propriedades e regularidade de sequências | Reconhecer a composição e a decomposição dos números naturais em suas diversas ordens e classes, como estratégia de cálculo na resolução de problemas.<br><br>Reconhecer a decomposição dos números naturais nas suas diversas ordens. Identificar e utilizar a função de cardinalidade e ordinalidade dos númerosapresentados.<br><br>Localizar os números naturais, na reta numérica, em diferentes contextos, de modo a perceber as regularidades na sequência numérica.<br><br>Compreender os padrões, regularidades e relações em sequências de números naturais.<br><br>Resolver situações-problema cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. |
| **Números racionais**<br>Sequenciação / ordenação numérica<br><br>Fração com significado de parte todo, medida e quociente ou razão<br><br>Frações equivalentes, impróprias, mistas, próprias, aparentes e unitárias | Compreender a fração como representação que está associada aos significados: parte / todo e quociente / razão.<br>Ler números representados na forma fracionária.<br>Identificar e compreender as diferentes representações do número racional, representação fracionária, decimal e percentual.<br>Reconhecer, representar e relacionar as formas fracionárias e mistas, decimais e percentuais.<br>Identificar a localização dos números racionais positivos na reta numérica.<br>Compreender o conceito de frações equivalentes e utilizá-lo para resolver situações-problema. |

| | |
|---|---|
| **Operações fundamentais:**<br><br>Adição: juntar, acrescentar, suceder | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de juntar, acrescentar e sucessão da adição através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Subtração: retirar, complementar e comparar | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de retirar, complementar e comparar da subtração através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Multiplicação: somar parcelas iguais, organizar em linhas e colunas e combinatória | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de soma de parcelas iguais, organização em linhas e colunas e combinatória da multiplicação através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Divisão: repartir em parcelas iguais e medida | Resolver e elaborar situações-problema utilizando as ideias de repartir em parcelas iguais e medida da divisão através de cálculo por estimativa, algoritmo e cálculo mental. |
| Técnicas operatórias / algoritmo, adição, subtração, multiplicação e divisão | Desenvolver o raciocínio relacional, contribuindo para o cálculo mental a fim de que antecipem mentalmente processos para levantar hipóteses e testá-las, resolvendo problemas, estimando e validando resultados. |
| Operações (adição e subtração) com números racionais com o mesmo denominador | Escrever frações equivalentes a partir de uma fração indicada. |
| Igualdade e Equivalência Propriedades Operaçõesinversas | Compreender que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece a mesma ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número para construir a ideia de equivalência. |
| - Incógnitas, termos desconhecidos | Identificar e construir grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultem em restos iguais, identificando regularidades. |

| **GEOMETRIA** | |
|---|---|
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Localização espacial** Ponto de referência Plano cartesiano Coordenadas Par ordenado Itinerários Distância Lateralidade Escala<br><br>**Figuras Geométricas Espaciais** Poliedros: prismas e pirâmides; Corpos redondos: cone, cilindros Planificações Propriedades e características Elementos: faces, vértices earestas Regularidades: poliedros e corposredondos<br><br>**Figuras Geométricas Planas** Regiões planas Polígonos (triângulos, quadriláteros, pentágonos e | Localizar objetos a partir de indicação do plano cartesiano (1º quadrante) e suas coordenadas geográficas representados em malhas quadriculadas.<br>Localizar objetos e completar percursos, deslocando-se dentro das coordenadas geográficas e descrevendoitinerários.<br>Reconhecer escala, sua importância, utilização.<br>Calcular escala e representar espaços.<br><br>Classificar as figuras geométricas espaciais (poliedros) em prismas e pirâmides. Reconhecer diferenças e semelhanças entre pirâmides e prismas, identificando, nomeando e comparando seus elementos.<br>Identificar as regularidades presentes entre faces, vértices e arestas de prismas e pirâmides.<br>Identificar as planificações e regularidades entre poliedros e corpos redondos. Reconhecer as diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas.<br>Identificar as planificações e representar as vistas laterais, frontais e superiores dos sólidos geométricos e suas figuras planas.<br><br>Reconhecer os elementos, características e identificar as propriedades entre polígonos.<br>Classificar os polígonos de acordo com o número de lados e ângulos.<br>Identificar as propriedades dos polígonos e as relações entre seus elementos. |

| | |
|---|---|
| hexágonos) e não polígonos Propriedades dos polígonos<br><br>**Retas**<br>Paralelismos<br><br>**Ângulo**<br>Ângulos retos e não retos<br><br>**Simetria**<br>Eixo de simetria<br>Simetria de reflexão | Reconhecer e nomear retas paralelas, identificando-as no cotidiano e nas figuras planas.<br><br>Compreender que ângulo é uma unidade de medidas entre duas retas a partir de um vértice. Identificar “o grau” como unidade de medida do ângulo e o transferidor como instrumento para a realização da medição.<br>Classificar ângulos retos e não retos.<br>Identificar e localizar o eixo de simetria em diferentes elementos da natureza e em figuras planas.<br>Realizar simetria de reflexão em malhas quadriculadas.<br>Reconhecer a simetria nos objetos do mundo físico e outras representações. |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Medida de tempo:**<br>Duração e sequência temporal (hora, minuto, segundo, semana, quinzena, mês, bimestre, trimestre, semestre, ano, década, século e milênio) | Estimar e calcular a duração de um intervalo de tempo, informando, se for o caso, o horário de início e de término desse intervalo de tempo.<br><br>Converter horas em minutos, minutos em segundos no processo de resolução de problemas.<br><br>Explorar conversões simples entre unidades de medida de tempo (dias e semanas, horas e dias, semanas e meses etc.). |
| **Medida de Valor:**<br>Sistema Monetário Brasileiro e de outros países; numeração decimal | Solucionar e elaborar problemas que envolvam a representação decimal.<br><br>Comparar os valores de diferentes sistemas de outros países.<br>Utilizar o conceito de porcentagem e de suas diferentes representações. |
| **Medidas de massa:**<br>Medida padrão grama (múltiplos e | Estimar e medir grandezas, utilizando a unidade de medida mais conveniente, expressando numericamente a medição. |
| submúltiplos), arroba e tonelada | Explorar situações que envolvam a relação de uma grandeza com uma unidade de medida (comprimento, massa e capacidade). |
| **Medida de temperatura:**<br>Grau Celsius | Reconhecer que a unidade de medida padrão é o grau Celsius. Identificar que o termômetro é o instrumento para medição.<br><br>Interpretar informações em telejornais, sites, revistas, etc. |

| | |
|---|---|
| **Medida de superfície:** Medida padrão metro quadrado (múltiplos e submúltiplos)<br><br>Área (quadrado e retângulo) Perímetro | Reconhecer que a unidade de medida padrão é o metro quadrado e apropriar-se do conhecimento dos seus múltiplos e submúltiplos.<br><br>Apropriar da fórmula para cálculo da área (quadrado e retângulo). Compreender como é feito o cálculo real da área de uma construção.<br><br>Compreender o perímetro como a medida de contorno de uma figura plana. Relacionar as ideias de perímetro e área de figuras poligonais e não poligonais.<br>Calcular perímetros e áreas de figuras retangulares. |
| **Medida de comprimento:** Medida padrão metro (múltiplos e submúltiplos) | Estimar e medir grandezas, utilizando a unidade de medida mais conveniente, expressando numericamente a medição.<br><br>Explorar situações que envolvam a relação de uma grandeza com uma unidade de medida (comprimento, massa e capacidade). |
| **ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Eventos aleatórios** | - Identificar, entre eventos aleatórios (eventos que, repetidos inúmeras vezes em processos semelhantes, possuem resultados imprevisíveis) cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações, explorando a noção de probabilidade e combinatória em situações-problema |
| | simples. |
| **Variáveis**<br><br>categóricas<br><br>numéricas<br><br>dados | - Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas (são as características que não<br>possuem valores quantitativos; exemplos: sexo e escolaridade) e numéricas (são as<br>características que podem ser medidas em uma escala com valores numéricos que fazem<br>Sentido; exemplos: altura e número de filhos) e organizar dados coletados por meio de<br>tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais,<br>além d e apresentar textooralou escritosobrea finalidade dapesquisae asíntese dos<br>resultados analisados.<br>- Escolher e identificar os dados a serem coletados de acordo com os objetivos de uma<br>pesquisa.<br>- Coleta de dados em uma pesquisa apresentada. |
| **Tabelas**<br><br>simples e de dupla entrada | - Ler, interpretar, analisar e compreender dados apresentados em tabelas simples oude<br>dupla entrada com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir |

| | |
|---|---|
| linha<br><br>coluna<br><br>fonte | texto com a síntese de sua análise dos dados apresentados.<br>- Elaborar e resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em tabelas<br>simples e de dupla entrada. |
| **Gráficos**<br>de colunas simples e agrupadas barras (vertical e horizontal)<br>legenda<br>fonte | Ler, interpretar, analisar e compreender dados apresentados em gráficos de colunas ou pictóricos com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise dos dadosapresentados.<br>Elaborar e resolver situações-problema cujos dados estão apresentados em gráficos de colunas simples e agrupadas, de barras oupictóricos.<br>Ler e compreender o significado dos elementos que constituem a legenda que acompanha umgráfico.<br>Resolver problemas envolvendo análise dos dadosestatísticos.<br>Expor e comunicar os dados de pesquisa para a tomada de decisões e a apreensão do fenômenopesquisado. |

| **5º ANO** | |
|---|---|
| **NÚMEROS E ALGEBRA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Números naturais**<br>**Sistema de numeração decimal:**<br><br>Agrupamento Valor posicional<br>Símbolos numéricos | Compreender e utilizar os princípios do agrupamento e valor posicional na escrita numérica em suas diversas ordens e classes ampliando o domínio obtido no ano anterior.<br><br>Reconhecer a composição e a decomposição dos números naturais em suas diversas ordens e classes.<br>Ler, escrever e ordenar números naturais com compreensão dos conceitos constitutivos do Sistema de Numeração Decimal. |
| **Números racionais**<br><br>Sequenciação/ ordenação numérica<br><br>**Frações -** Equivalentes; impróprias; mistas; próprias; aparentes; unitárias.<br><br>Porcentagem<br><br>Números Decimais | Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão dos conceitos constitutivos do sistema de numeração decimal.<br>Identificar e compreender as diferentes representações do<br>número racional: representação fracionária, decimal e percentual.<br><br>Relacionar as representações fracionárias, decimais e percentuais. |

| | |
|---|---|
| Arredondamento<br><br>Razões<br>Grandezas<br>Variação de uma grandeza em relação à outra em uma mesma razão | Comparar, ordenar e representar os números racionais positivos (representações fracionária e decimal) na reta numérica.<br><br>Compreender a fração como representação que está associada aos significados: parte / todo e quociente/ razão.<br><br>Compreender o conceito de frações equivalentes e utilizá- lo para resolver situações-problema.<br><br>Escrever frações equivalentes a partir de númerosindicados.<br>Elaborar e resolver problemas empregando o conceito de equivalência.<br>Compreender as representações, na forma de porcentagem, presentes em textos que circulam em sociedade.<br><br>Compreender e utilizar o conceito de fração imprópria, mista, própria, aparente e unitária.<br><br>Compreender a ideia de razão entre as partes e delas com otodo.<br>Solucionar problemas que envolvam ampliação ou redução de quantidades de forma proporcional (relação de igualdade). |
| **Operações fundamentais (com números naturais e racionais):** | Elaborar e resolver situações-problema utilizando as |

| | |
|---|---|
| Adição: juntar, acrescentar, suceder<br>Subtração: retirar, complementar e comparar<br>Multiplicação: somar parcelas iguais, organizar em linhas e colunas, e combinatória<br>Divisão: repartir em partes iguais e medida<br><br>Técnicas operatórias/ algoritmo: adição, subtração,<br>multiplicação e divisão com números naturais e racionais (com mesmo denominador) | diferentes ideias das quatro operações fundamentais, através de cálculo por estimativa, algoritmo, cálculo mental e também com o uso da calculadora.<br><br>Resolver operações com números racionais na forma decimal ou não, por meio de estratégias pessoais , pelo uso de técnicas operatórias convencionais , calculo mental, estimativa, frações com o mesmo denominador, etc;<br><br>Elaborar e resolver problemas que envolvam a noção de porcentagem: 10%, 20%, 25%, 50%...<br><br>Resolver situações-problema utilizando a escrita decimal em situações, tais como as cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.<br><br>Elaborar e resolver problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão com números racionais utilizando estratégias diversas como: cálculo mental, cálculo por estimativa e algoritmo.<br>Desenvolver o raciocínio relacional, contribuindo para o cálculo mental a fim de que antecipem mentalmente processos para levantar hipóteses e testá-las, resolvendo problemas, estimando e validando resultados.<br><br>Resolver as diferentes situações utilizando-se dos algoritmos. |

| | |
|---|---|
| Relação de igualdade entre dois membros de uma operação (adição, subtração, multiplicação ou divisão)<br>Propriedades das operações<br><br>Operações inversas<br>Incógnitas: termos desconhecidos | Desenvolver, por meio da composição e decomposição, as diferentes operações.<br><br>Compreender a relação de igualdade existente entre dois membros de uma equação.<br>Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para se apropriar do conceito de equivalência.<br>Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. |
| **Algarismos romanos** | Analisar as diferenças entre o sistema de numeração romano em relação ao sistema de numeração decimal;<br><br>Entender a necessidade social do uso dos algarismos romanos na atualidade. |
| | |
| **GEOMETRIA** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Localização espacial**<br>Ponto dereferência<br>Par ordenado<br>Itinerários<br><br>Distância | Localizarobjetosapartirdeindicaçãodoplano cartesiano(no1ºquadrante)representandoas coordenadasgeográficasemmalhasquadriculadas, indicando mudanças de direção, de orientação e giros. |

| | |
|---|---|
| Lateralidade Longitude Fronteira<br><br>**Figuras Geométricas Espaciais**<br>Poliedros e Corpos Redondos<br>Propriedades: vértices, faces e arestas Planificações<br>Regularidades entre faces, vértices e arestas Relação de Euler<br><br>**Figuras Geométricas Planas**<br>Polígonos<br>Propriedades e características<br>Círculos<br>Raio e diâmetro<br>Propriedades entre polígonos e círculos<br><br>**Linhas**<br>Retas, curvas, fechadas, abertas | Construir itinerários.<br><br>Elaborar problemas que envolvam a vista lateral, frontal e superior de diferentes objetos.<br><br>Resolver problemas que envolvem o deslocamento de pessoas/objetos no espaço, visando à vista lateral, frontal e superior dos objetos.<br><br>Ler mapas e croquis para localizar-se no espaço e criar representações (plantas baixas e croquis).<br><br>Classificar as figuras geométricas espaciais (poliedros e corpos redondos).<br><br>Associar figuras espaciais com as suas planificações.<br><br>Analisar, nomear e comparar os elementos das figuras espaciais.<br><br>Identificar as regularidades presentes entre faces, vértices e arestas de prismas e pirâmides, reconhecendo a relação deEuler.<br>Associar figuras espaciais com as suas planificações.<br><br>Identificar as figuras planas a partir da planificação dos sólidos geométricos e vice-versa.<br><br>Reconhecer os elementos, características e identificar as |

| | |
|---|---|
| **Retas** Paralelismos Perpendicularismo Congruentes | propriedades entre polígonos e círculos.<br><br>Compreender o que é raio e diâmetro de um círculo e suasrelações. |
| **Ângulo**<br>Reto, agudo e obtuso<br><br>**Simetria**<br>Eixo de simetria | Reconhecer e nomear os diferentes tipos de linhas.<br><br>Identificar os diferentes tipos de retas, suas relações e diferenças.<br>Reconhecer em diferentes situações cotidianas os diferentes tipos de retas: paralelas, perpendiculares, congruentes.<br><br>Compreender que ângulo é uma unidade de medidas entre duas retas a partir de umvértice.<br>Classificar e nomear os diferentes tipos de ângulos.<br>Utilizar os instrumentos: transferidor, esquadro, compasso para construir e medirângulos.<br><br>Identificar e localizar o eixo de simetria em diferentes elementos da natureza e em figuras planas. |
| **GRANDEZAS E MEDIDAS** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Medida de tempo:**<br>Duração e sequência temporal (hora, minuto, segundo semana, quinzena, mês, bimestre, trimestre,semestre, ano, década, século emilênio) | Resolver situações-problema envolvendo hora, minuto, segundo etc. com transformação.<br><br>Reconhecer e utilizar as medidas de tempo e conversões.<br><br>Estabelecer relações entre medidas de tempo e frações. |

| | |
|---|---|
| **Medida de Valor:**<br>Sistema Monetário Brasileiro e de outros países (equivalência)<br>Conceitos de comercialização: troco; prestações; crédito, dívida, lucro, cartão de crédito, boleto bancário, etc. | Solucionar e elaborar problemas com mais de uma operação que envolvam a escrita decimal de valores do sistema monetário brasileiro.<br><br>Comparar os valores de diferentes sistemas de outros países.<br><br>Articular com o conceito de percentagem no processo de compra e venda. Resolver problemas que envolvam situações de compra e venda eformas de pagamento (cédulas e moedas, cartão de crédito e cheque), utilizando termos, como: troco, desconto, acréscimo, pagamento a prazo e à vista, lucro e prejuízo. Comparar, analisar e avaliar valores monetários em situações de compra e venda (vantagens e desvantagens). |
| **Medidas de massa:**<br>Medida padrão grama (múltiplos e submúltiplos), arroba e tonelada | Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de massa, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contexto cotidiano e em situações que envolvam cálculos mentais. |
| **Medida de temperatura:**<br>Grau Celsius | Solucionar as unidades mais usuais em contexto cotidiano.<br><br>Produzir uma tabela, com temperaturas diárias (máxima e mínima) como forma de compreender a variação das temperaturas em diferentes localidades.<br><br>Compreender textos em que aparecem medidas de temperatura (previsão do tempo), elaborar problemas a partir de tais informações. |

| | |
|---|---|
| **Medida de superfície:**<br>Medida padrãometroquadrado (múltiplos e submúltiplos)<br>Área (quadrado e retângulo)<br>Perímetro | Compreender área como a medida de superfície de figuras geométricas planas.<br><br>Solucionar e elaborar problemas que envolvam medidas de áreas de figuras geométricas planas, como retângulos ou quadrados, desenhados em malhas quadriculadas.<br><br>Apropriar-se da fórmula para o cálculo de área (quadrado e retângulo).<br><br>Solucionar e elaborar problemas com mais de uma operação que envolvam o perímetro de polígonos desenhados em malhas quadriculadas ou não. |
| **Medida de capacidade:**<br>Medida padrão litro (múltiplos e submúltiplos) | Reconhecer que a unidade de medida padrão é o litro e apropriar-se do conhecimento dos seus múltiplos e submúltiplos.<br><br>Solucionar e elaborar problemas envolvendo medidas de capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades. |
| **Medida de volume:**<br>Medida padrão metro cúbico (múltiplos e submúltiplos) | Identificar que a unidade de medida padrão é o metro cúbico e apropriar-se do conhecimento dos seus múltiplos e submúltiplos.<br><br>Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e determinar volumes por meio de |
| | empilhamento de cubos. |
| **ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE** | |
| **CONTEÚDOS** | **OBJETIVOS** |
| **Espaço amostral** | - Determinar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório (experimentos que,repetidos inúmeras vezes em processos semelhantes, possuem resultados imprevisíveis), estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. |

| | |
|---|---|
| **Variáveis** Categóricas Numéricas Dados | Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas (são as características que não possuem valores quantitativos; exemplos: sexo e escolaridade) e numéricas (são as características que podem ser medidas em uma escala com valores numéricos que fazem sentido; exemplos: altura e número defilhos).<br>Organizar os dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos (gráficos que utilizam imagens para chamar atenção) ou de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados analisados.<br>Coletar dados de uma pesquisaapresentada.<br>Identificar os dados a serem coletados de acordo com os objetivos de umapesquisa. |
| **Eventos equiprováveis** | - Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis). |
| **Tabelas**<br>simples e de dupla entrada linha e coluna | - Interpretar e analisar dados estatísticos apresentados em tabelas (simples ou de dupla entrada) e produzir textos para sintetizar conclusões. |
| | - Elaborar e solucionar problemas com dados apresentados de maneira organizada, por meio de tabelas simples e de dupla entrada. |
| **Gráficos**<br>de colunas simples e agrupadaspictóricos<br>linhas setores legenda | Interpretar e analisar dados estatísticos apresentadosem gráficos de colunas agrupadas ou linhas, pictóricos e de setores.<br>Elaborar e solucionar problemas com dados apresentados de maneira organizada, por gráficos de colunas agrupadas ou linhas, pictóricos e desetores.<br>Resolver problemas envolvendo análise dos dados estatísticos.<br>Expor e comunicar os dados de pesquisa para tomada de decisão e a apreensão do fenômenopesquisado.<br>Ler e compreender o significado dos elementos que constituem a legenda que acompanha umgráfico. |

### 5.7.8. Orientações Didáticasgerais

O objetivo dessas orientações é fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Para isso abordaremos os processos de apropriação da cultura humana e o papel do trabalho coletivo na constituição do sujeito, destacando a organização do ensino que deve contemplar a tríade: sujeito (quem é o sujeito da aprendizagem?), conteúdo (o que ensinar?) e forma (qual a forma mais adequada de se ensinar?).

Como vimos, a função da escola é de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, as máximas produções humanas, visando à formação humana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso o ensino precisa ser na direção de superação/transformação de conceitos espontâneos e de senso comum, em conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento, imaginação, emoção e sentimento), em especial o pensamentoteórico.

Como organizar o ensino nesta direção? Para responder a essa questão nos subsidiamos, entre outros, nos estudos pelo conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE), compreendendo-a como base teórico- metodológica para organização do ensino, como unidade dialética entre atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade dos sujeitos no processo deaprendizagem.

O conceito de atividade é fundante para a AOE. Leontiev (2001, p. 68) define atividades como “[...] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Tal atividade está dirigida por um motivo que mobiliza o sujeito a executar ações que satisfaçam a sua necessidade.

A Atividade Orientadora de Estudo (AOE) mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (humanização dos sujeitos), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado),objetivos(ensinar– professoreaprender–estudantes),eécomposta por um plano coordenado de ações, o qual considera as condições objetivas para a realização (operações) (MOURA, 2010, p.217).

Esse modo de abordarmos o conhecimento propõe que a atividade de ensino seja organizada de forma sistemática e intencional, gerando e promovendo a atividade do estudante, criando nele um motivo especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente os conceitos científicos.

Subsidiados pelos pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, o núcleo do trabalho do professor é a atividade de ensino que deverá desencadear atividade nos sujeitos. No Ensino Fundamental a atividade principal dos sujeitos (estudantes) é a atividade de estudo. Assim, o professor terá como foco formar essa atividade nos estudantes do ensino fundamental.

Destacaremos a seguir algumas ações de ensino, a partir dos fundamentos da AOE, para organização do trabalho com os conceitos matemáticos, pensando a relação sujeito-conteúdo-forma.

É primordial que o professor estude **sobre quem é a criança** e como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Quem é o sujeito para o qual vou ensinar? Por exemplo, a criança do primeiro ano está na transição entre atividade principal de jogos de papéis para a de estudos. Já do aluno do quarto ano, espera-se que por meio da organização de ensino tenha **formado** processos fundamentais dessa especial atividade no movimento do desenvolvimento humano [310] . Compreender as necessidades das crianças no processo de apropriação da cultura é fundamental para a organização do ensino que efetivamente garanta a sua aprendizagem. De acordo com Davídov (1987, p. 324),

> (...) o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorre sobre essa base.

Outra ação importante é a definição do **conteúdo a ser ensinado**. O professor deve estudarosconceitosmatemáticos,comointuitodeorganizar ações sistematizadas para que os estudantes seapropriem deles. Oestudo dos aspectos lógico-históricos do conceito revelará a necessidade humana de sua produção e as diferentes formas de pensamento nele encarnado.

Por exemplo, o conceito de fração, as estratégias matemáticas comumente presentes nas salas do Ensino Fundamental focam na repartição de alimentos (pizza,

[310]O estudo da periodização do desenvolvimento humano, consta na parte introdutória da presente proposta curricular.

maçã). Essa forma não revela a necessidade humana que levou o homem a criar o conceito de fração. De acordo com a história da Matemática, o surgimento da fração é marcado pelo processo de medição das terras à margem do Rio Nilo (Egito), já que as constantes cheias exigiam novas remarcações pelos agrimensores do Estado, conhecidos como estiradores de cordas. No entanto, nessas medições dos lados do terreno, raramente a medida era exata, isto é, não cabia um número inteiro de vezes de corda (unidade de medida) nos lados do terreno; sendo assim, surgiu a necessidade de criar um tipo de número – o número fracionário. Portanto, fração significa “como expressar numericamente uma dimensão menor que a unidade de medida – a sobra” (CATALANI, 2002, p.164).

Conhecendo quem é o sujeito que deve ser ensinado e o que deve ser ensinado, é o momento de pensar na forma como esse conteúdo será ensinado para esse sujeito. Como deve ser organizado o ensino? Quais etapas?

Em relação à**forma** mais adequada de se ensinar, podemos pensar no exemplo acima, em que temos a dimensão lógico-histórica do conceito. Assim, as situações de ensino precisam abarcar esse movimento de produção do conceito pela humanidade, por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem que contém um problemadesencadeador, o qual possibilita aos escolares pensarem sobre o conceito que está sendo trabalhado. Temos aqui um ponto fundamental para o ensino, seu caráter problematizador, de modo a criar necessidade nos estudantes da apropriação dos conhecimentos científicos. Desse modo, não é qualquer problema, mas um problema de aprendizagem que mobilize motivos cognitivos e coloque o sujeito em atividade de estudos (no caso dos estudantes do Ensino Fundamental).

Na Atividade Orientadora de Ensino, a **situação desencadeadora de aprendizagem** materializa as ações organizadas pelo professor e as ações de aprendizagem dos estudantes (MOURA *et alii*, 2010).As ações do professor serão organizadas visando a colocar em movimento a busca da solução da situação desencadeadora da aprendizagem (SDA). A SDA deve conter a gênese do conceito, explicar as necessidades humanas que mobilizaram a criação do conceito, como desenvolveram ações para resolver o problema, elaborando as soluções ou sínteses no movimento lógico-histórico.

A SDA pode ser materializada por meio de diferentes recursos metodológicos. Entre esses recursos, Moura e Lanner de Moura (1998) destacaram três: o jogo, as

situações emergentes do cotidiano e a história virtual do conceito, essa última compreendida como uma narrativa que proporciona ao aluno envolver-se na solução de um problema, como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo em vista a satisfação de uma necessidade semelhante ao que aconteceu num determinado acontecimento histórico da humanidade.

Para a organização do ensino, o professor deve considerar que nenhum conceito se apresenta de forma isolada, mas em um sistema de conceitos, e revela-se pela relação geral para a explicação dos fenômenos. Destacamos, no exemplo acima, o conceito de fração que está articulado com o de medição. Dominar esse processo é condição para propor ações aos escolares na direção da formação do pensamento teórico e cada vez mais abstrato.

Outro exemplo: o conceito de número é formado pelos seguintes conceitos constitutivos: correspondência biunívoca, sequência numérica, ordinalidade, cardinalidade e os símbolos. A materialização do conceito de número foi um longo percurso histórico, e o ensino precisa abarcar as ações humanas encarnadas nos diferentes conceitos, a dimensão lógico-histórico de constituição dos conceitos. Assim, não é contar a história da Matemática para os estudantes, mas produzir situações desencadeadoras de aprendizagem que contenham a síntese histórica dosconceitos.

Isso significa buscar compreender os conceitos constitutivos e os nexos conceituais, expressos nos aspectos lógico-históricos, visto que conheceremos as respostas que a humanidade criou para suprir tais necessidades relacionadas à gênese do conceito a ser ensinado. A atuação do professor é fundamental para a organização do ensino que dê condições para os estudantes se apropriarem das relações gerais contidas nos diferentes conceitos, de modo a compreendê-los como um instrumento social da sua relação com omundo.

A situação de ensino cria condições para que os alunos entrem em atividade na coletividade. De acordo comSforni (2004, p.95),

> [...] o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estanque quando não é ensinada por um indivíduo particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmentesignificativo.

Para exemplificar o que tratamos acima, apresentaremos a história virtual de Shantal e Mira e uma sequência didática que ilustra como trabalhar com o conceito do sistema de numeração decimal e seus nexos conceituais, através de umasituaçãodesencadeadorade aprendizagem (MOURA, SAMPAIO, SERRÃO,2018).

A história virtual de Shantal e Mira, como uma situação desencadeadora de aprendizagem, é uma das ações da Atividade Orientadora de Ensino, que é muito mais que uma situação desencadeadora de aprendizagem: ela é o conjunto de ações e operações que revelam princípios e práticas, que envolvem relações entre sujeitos a apropriação de significados sociais e produção de sentidos pessoais.

É a mediação entre a atividade para o ensino, plano ideal do professor, e a atividade de ensino, que garante a efetivação desse planoidealmente elaborado, em que a experiência social da humanidade, objetivada no conhecimento humano, é subjetivada no sujeito, tanto pelos professores como pelosestudantes.

Eis a história de Shantal e Mira:

Esta é a história de duas amigas: Shantal e Mira. Elas eram filhas de pastores de ovelhas, brincavam sempre juntas e quando necessário ajudavam seus pais no trato com orebanho.

Certo dia, quando seus pais, que também eram amigos, voltavam do pasto com todo o rebanho, as amigas ficaram a observar que os pastores contavam os animais, usando um instrumento com três hastes, nas quais iam colocando sementes perfuradas, enquanto cada animal entrava para o curral.

Shantal e Mira viram as seguintes marcações nos ábacos de seus pais (apresentar dois ábacos com representação de quantidades diferentes entre si) e ficaram se perguntando qual família tinha maisovelhas.




Fonte: Moraes (2008)

Shantal e Mira, quando viram os ábacos de seus pais com o final das contagens que haviam feito, observaram que no ábaco do pai de Shantal tinha, olhando da direita para a esquerda, duas argolas na primeira haste e duas na segunda. Já o ábaco do pai de Mira estava com quatro argolas na primeira haste e uma na segunda. Ficaram intrigadas com estas representações e se perguntaram: qual das duas famílias tem mais ovelhas?

Mira logo foi dizendo:

– É claro que tenho mais ovelhas, pois tem mais marcações no ábaco do meupai.

Shantal, muito esperta,perguntou:

– Por que será que não colocam todas as marcações na mesma haste?

– Ah, isso não sei, dizMira.

Depois de muito discutirem e sem chegar a um acordo, resolveram perguntar quantas ovelhas cada família possuía. Os pais das crianças acharam graça no motivo da discussão e resolveram aproveitar a situação e lançar um desafio às meninas.

Fonte: Moraes(2008)

A partir da identificação de que um mesmo instrumento foi utilizado para registrarquantidadesdiferentes,pergunta-se:Comoissoépossível?Comopodemos ajudar as meninas a saberem quem possuía mais e quem possuía menos ovelhas?

Novamente, fica evidente que se concebe a criança como um ser capaz de criar formas e meios de resolução de problemas a partir de situações com as quais, guardadas as proporções, a humanidade já se deparou, e, por isso, constitui uma história virtual de um conceito. Como representar o movimento das quantidades, utilizando ferramentas que possam fixá-lo? Como comunicar esse movimento? Davídov (1988b), ao apoiar-se nas contribuições de Leontiev, afirma que a "reprodução de capacidades, da atividade com ferramentas e com os conhecimentos, pressupõe que 'a criança deve realizar, em relação com elas, uma atividade prática ou cognitiva que seja proporcional (adequada) (embora certamente não idêntica) à atividade humana encarnada nelas'" [ênfase no original] (p. 27).

A criação do ábaco possibilitou expandir a capacidade humana na produção material e imaterial de sua existência. Nele, estão cristalizados os principais elementos do sistema decimal de numeração, como o valor posicional, a base, a potência, que permitiram ao ser humano sofisticar as forças produtivas, ultrapassar as esferas da atividade comercial e criar campos de atuação humana nunca vistos antes na história. No âmbito da atividade de ensino, organizar ações com a intencionalidade de que tal instrumento seja apropriado permite também às novas gerações a formação e o desenvolvimento de capacidades especificamentehumanas.

O pai de Shantal colocou 22 pedrinhas sobre a mesa e ao lado do ábaco e o pai de Mira colocou 14.

Esta é a quantidade de ovelhas de cada um. Como seria a marcação no ábaco se tivesse 32 ovelhas? Questionou o pai de Shantal.

E se tivesse 20? Perguntou o pai de Mira.

Deixando as filhas curiosas e empenhadas nessa tarefa se puseram a observar como elas se divertiam em resolver o problema proposto.

E você? Que solução daria ao problema?

Fonte: Moraes(2008)

Nesse sentido, fica evidente a importância de orientar a aprendizagem da criançapormeiodaatividadedeensinoclaramenteintencionadaparaoseudesenvolviment

o psíquico. Assim, para Davídov (1988a), é necessário compreender a atividade da criançano processo de desenvolvimento humano como

Surgindo e formando-se no processo de educação e ensino, por outro lado, se apresenta no contexto da história da própria infância, determinada pelas tarefas socioeconômicas da sociedade e pelas finalidades e possibilidades da educação e ensino que elas correspondem. Com estas premissas teóricas a consideração integral do caráter e das particularidades da atividade própria da criança não aparece como contraposição entre o desenvolvimento e a educação, mas como introdução no processo pedagógico, da condição mais importante para realização de suas finalidades; neste caso, segundo as palavras de S. Rubinstein, o processo pedagógico, como atividade do educador, forma a personalidade infantil em desenvolvimento na medida em que o pedagogo dirige a atividade do pequeno e não a substitui (DAVIDOV, 1988, p.58).

É premissa da Atividade Orientadora de Ensino agir intencionalmente, organizando o ensino para que a criança desenvolva atividades que objetivem a apropriação de um conceito a partir do respeito a sua condição de sujeito capaz de aprender, de estabelecer nexos, mobilizando afetos e emoções, que podem desencadear ações em direção ao objeto que se quer apropriado. Ao organizarmos o ensino nessa perspectiva, seja em situação de estágio, de projeto de pesquisa, de sala de aula, frequentemente observamos de que modo isso se concretiza.

**Lançando o desafio para os alunos e coordenando suas respostas, o professor ensina a regra de representação no ábaco.**

**A seguir, lança algumas situações para serem resolvidas através da representação no ábaco.**

Shantal e Mira descobriram como era feita a marcação e deram pulos de alegria. Muito satisfeitas, resolveram treinar esta contagem para ajudar seus pais quando fossem conferir novamente as ovelhas do seu rebanho.

Fonte: Moraes (2008)

A experiência que temos é que crianças em outros momentos no cotidiano educacional consideradas “problemas”, por não se engajarem nas atividades propostas, quando convidadas a ajudar Mira e Shantal, foram as primeiras a elaborarhipótesessobreosignificadosocialdoábacoesuascaracterísticaspara o controle do movimento das quantidades. Validadas suas hipóteses pelos professores, tais

crianças demonstraram ser capazes de aprender um novo modo de operar com os números e de ensinar aosoutros.

Inicialmente operando com a mediação do ábaco, manipulando as representações objetais do número, explicando como era possível quatro “pedrinhas” equivalerem a 22 ovelhas e cinco “pedrinhas” a 14 ovelhas, respectivamente. E, posteriormente, construindo seus próprios ábacos, os estudantes puderam imaginar e representar diversas quantidades aleatórias. Tornaram-se também capazes de ler numerais indo-arábicos, representá-los no ábaco e, após vários momentos de composição e decomposição de numerais, passaram a registrar os movimentos de adição com o auxílio de figuras.

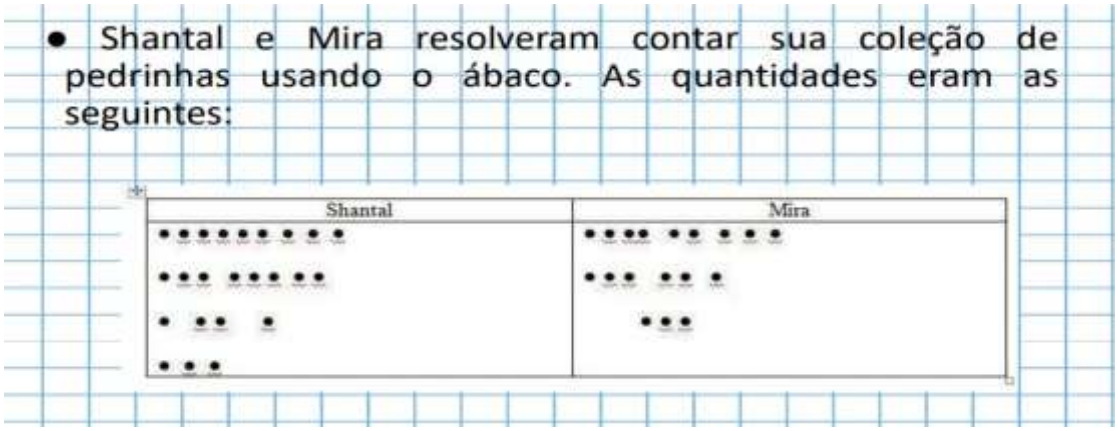
**Atividades a partir da história**

Após contar a história, o professor pode propor várias situações de comparação e registro de quantidades envolvendo o contexto da história.

É muito interessante cada aluno confeccionar seu próprio ábaco e solucionar os problemas manipulando-o.

Os desafios podem ser propostos graficamente depois de realizadas as operações com o ábaco, que estará então representado na folha.

Alguns exemplos de situações-problema:




Fonte: Moraes (2008)

Como ficaram essas quantidades no ábaco? Quem possuía mais? Quantas a mais?

Shantal e Mira resolveram então juntar as suas pedrinhas para formarem uma coleção. Quantas pedrinhas ficaram? Como ficaria a representação no ábaco?

?

Dessa forma as crianças como finalização/ fechamento da atividade foram capazes de elaborar cartas endereçadas às duas meninas, personagens da história virtual, explicando as características tanto do instrumento utilizado ,quanto do sistema de numeral decimal, exercitando a produção da síntese do conceito e a função social da escrita.

Por fim, um importante momento pedagógico, ao se considerar o movimento lógico e histórico do conceito: faz-se necessário produzir coletivamente a síntese para a organização do ensino promotora de aprendizagem e desenvolvimento humano – neste caso, o conhecimento deque, com apenas dez signos, a humanidade conseguiu representar a quantidade que quis, bem como controlar os mais variados movimentos das quantidades nas mais diversas condições sociais – possibilitado pelo valor posicional, pela potência, pelo caráter operatório do zero, entre outras características do sistema de numeração decimal. E, portanto, todos também têm o direito de conhecer e se apropriar desse sistema de numeração, de modo consciente, como uma criação humana, na lida com grandezas discretas, e como um modo de se tornar humano.

O professor durante todo o processo sente a necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza acerca de suas práticas e do alcance dos objetivospropostos.

### 5.7.9. Princípios Para A Avaliação

Avaliar é uma ação inerente ao ser humano. A partir de suas necessidades o homem estabelece objetivos e para alcançá-los precisa garantir formas de acompanhamento, ou seja, avaliar constantemente, para verificar se tais objetivos serãoalcançados.

Na escola a atividade de planejar é um ato essencial que visa garantir a efetivação dos objetivos de ensino. Os objetivos de ensino, por sua vez, só são atingidos quando ocorre a aprendizagem.

Nesse trabalho assumimos a ação de avaliação na relação dialética entre a ação de controle (verificação operacional dasações de aprendizagem) e do exame qualitativo das ações na dinâmica entre a atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Na atividade de ensino, a ação de avaliação tem a função de analisar, por meio dos elementos estruturantes da atividade, se as ações de ensino estão adequadas às ações de aprendizagem de forma que assegure ao aprendiz a apropriação do modo geral de solução

da situação-problema e da sua transferência para outras situações. Isto é, o professor analisa se o conceito foi apropriado pelos escolares de forma a constituir-se em uma ferramenta simbólica em suas ações com o mundo circundante (MORAES, MOURA, 2009. p. 104-05)

Dessa forma a avaliação é vista como mediadora entre as atividades de ensino e aprendizagem e atua na regulação da atividade pedagógica para direcionar o processo de ensino e aprendizagem por meio da adequação, se necessária, de forma a assegurar a apropriação dos conhecimentos teóricos.

Quando avalia, o professor consegue obter informações sobre o processo de aprendizagem, analisa como o aluno desenvolveu suas diferentes tarefas, a qualidade das operações mentais que realizou, identificando os obstáculos geradores da dificuldade (erros), favorecendo estratégias de ação para superação deles.

Quando, por exemplo, o aluno erra na solução das tarefas é necessário que o erro seja analisado e compreendido, tanto pelo professor quanto pelos escolares, gerando novas oportunidades para o aluno aprender e constituindo- se fonte de informação essencial ao professor sobre o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes.

Assim, uma estratégia importante seria a de que os estudantes explicassem como desenvolveram as soluções das diferentes tarefas, e não simplesmente apagar o “erro” e substituir pela resposta correta (que muitas vezes é fruto de cópia da resolução certa). Esse movimento permitirá a análise por parte dos estudantes sobre as suas estratégias e recursos para chegar à resposta matematicamente correta.

Para o aluno, compreender o erro como fonte de informação – para que identifique no processo a distância entre o que sabe e o que precisa vir a aprender, a socialização das estratégias dos alunos na realização das atividades em sala de aula – deve ser rotineira.

Outro ponto importante a ser considerado é se as atividades de ensino propostas pelos professores estão dando condições para queosestudantes formem o pensamento teórico. Assim, compreender o trânsito entre o pensamento empírico para o teórico é fundamental: quando o aluno deixa de pensar pelo senso comum e passa a utilizar o conhecimento teórico para resolver um problema.

O significado da avaliação na atividade de ensino e dos sujeitos em aprendizagem deve ser, portanto, o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos e a formação do pensamento teórico.

Durante o processo, o professor deve aguçar o olhar para o que foi efetivamente aprendido por seus alunos e sempre retomar os conceitos necessários para a efetivação da aprendizagem, se necessário utilizando-se de outros procedimentos de ensino.

A ação de avaliação constitui parte inerente do planejamento e da execução da atividade, tendo em vista que se realiza no processo de análise e síntese na relação entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e na atividade de aprendizagem realizada pelos estudantes. As ações de aprendizagem realizada pelos escolares constituirão foco da análise do professor para refletir sobre a qualidade da sua atividade deensino.

O sistema de ensino de Presidente Prudente garantirá instrumentos de avaliação periódicos a fim de auxiliar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os dados coletados servirão para planejar a formação dos profissionais e para a tomada de decisões relacionadas às políticas para a educação municipal.

**BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, Maria Cecília Gracioli. As inter-relações entre iniciação matemática ealfabetização. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (orgs.). *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-161.

BOYER, Carl. História da Matemática. Tradução de Elza F. Gomide. In: *Origens Primitivas* - Capítulo 1. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 1974.

BOROWSKY, H. G. et al. Medindo e mediando: a matemática na Educação Infantil. In: *Anais XIII CIAEM-IACME*, Recife, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora, 1984.

CARAÇA, B. de J. *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: Gradiva, 2010.

CATALANI, É. M. T. A inter-relação forma e conteúdo no desenvolvimento conceitual da fração. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas,2002.Disponívelem: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000266074.Acessoem: 24abr.2016.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. Uma perspectiva histórico-cultural para o ensino de álgebra: o clube de matemática como espaço de aprendizagem. *ZETETIKÉ*. v. 15, n. 27 – jan/jun-2007. p. 37-56.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-336.

GIARDINETTO, J. B. Peculiaridades do Processo Histórico de Desenvolvimento da Matemática. Anais. *IX Seminário Nacional de História da Matemática*. 2011. Disponível em: http://www.each.usp.br/ixsnhm/Anaisixsnhm/Comunicacoes/1_Giardinetto_J_R_B_Peculiaridades_do_Processo_Hist%C3%B3rico_de_Desenvolvimento_da_Matem%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020

_____. O saber escolar como parte das formas mais desenvolvidas de saber: a questão cultural na educação matemática. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.14, n.1, p. 195-208,2012.

IFRAH, G. *Os números: a história de uma grande invenção*. 11. ed. São Paulo: Globo, 2005.

JACOB, Jandira Luiza Martins. *Uma abordagem histórica sobre a invenção dos números*. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas – UFSC. Florianópolis, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97060/Jandira% 20Luiza%20Martins_Jacob.PDF?sequence=1. Acesso em: 15 jul. 2020.

KRUTESKY, A. Algumas características do desenvolvimento do pensamento nos estudantes com pouca capacidade para as matemáticas. In: LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L.S. *Psicologia e Pedagogia II*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

LANNER DE MOURA, A.R. A medida e a criança pré-escolar. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual deCampinas,1995.

LANNER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. C. Lógico-histórico: uma perspectiva para o ensino de álgebra. Anais. *VIII Encontro Nacional de Educação Matemática*. UFPE, 2004.

LANNER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. C. O lógico-histórico da álgebra não simbólica e da álgebra. *ZETETIKE* – Cempem – FE. Unicamp – v. 13 – n. 24 – jul./dez. 2005.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In:VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem,desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIMA, P.F.; CARVALHO, J.B. P. F. de. *Matemática*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LIMA P. F.; CARVALHO, J. B. P. F. de. *Considerações sobre a geometria para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~toscano/disc/2018/GeometriaPitombeiraFigueiredo.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

LINS, R. C. ; GIMENEZ, J. *Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o SéculoXXI*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997.

LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

MORAES, S. P. G. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. SHELBAUER, Analete Regina; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; FAUSTINO, Rosangela Célia (orgs.). *Práticas Pedagógicas: Alfabetização e Letramento*. Maringá: Eduem, 2010, p.97-110.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*: PUCPR, 2010, v. S10. p. 205-229.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24, 2018 - Ahead of print, p. 411- 430. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817/20627. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24, 2018 - Ahead of print, p. 411-430. (Shantal e Mira). Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817/20627. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOURA, M. O.; LANNER de MOURA, A. R. *Escola: um espaço cultural*. Matemática na Educação infantil: conhecer, (re)criar - um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

MOURA, M. O et al (orgs.). *Atividades para o Ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*. Estatística, e-book, 2017.

MOURA, M. O et al (orgs.). *Atividades para o Ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*. Grandezas e Medidas, e-book, 2017.

MOURA, M. O et al (orgs.). *Atividades para o Ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*. Geometria, e-book, 2017.

MOURA, M. O et al (orgs.). *Atividades para o Ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*. Números e Operações, e-book, 2017.

MORAES, S. P. G.; MOURA, M. O. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro (SP), Ano 22, n. 33, 2009, p. 97-116. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221900006.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

MORAES, S. P. G. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA. Manoel Oriosvaldo. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, Marlene da Rocha; AZEVEDO. Maria da Graça (orgs.).*Educação matemática na Infância*: Abordagens e Desafios. Portugal: Edições Gailivro, 2007.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.24, 2018 - Ahead of print, p. 411- 430. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817/20627. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOYA,PaulaT. Princípios para a Organização do Ensino de Matemática no Primeiro ano do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Paula%20Moya.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

PANOSSIAN, M. L.; MOURA, M. O. *O objeto de ensino da álgebra: pesquisas, programas curriculares e a fala dos professores*. EMR-RS - ANO 17 - 2016 – n. 17 - v.3 - p. 61-74.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências. *Zetetiké*. v. 1, n. 1, p. 7-17, 1993.

PIRES, Celia Maria Carolino. *Educação Matemática: conversas com os professores dos anos iniciais*.São Paulo: Zé- Zapt Editora, 2012.

ROSA, J. E. da. *Proposições de Davidov para o Ensino da matemática no primeiro ano escola*r: inter-relações dos sistemas de significações numéricas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROSA, J. E.; SOARES, M. T.;, DAMÁZIO, A. O conceito de número no sistema de ensino de Davidov. *CIAEM*, Recife, 2011. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/be31/2b016fbcb450b93de886b4f0808bc7413179.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, Vinício de Macedo. Linguagens e comunicaçãona aula de Matemática.In:EscritaseLeiturasnaEducaçãoMatemática.(orgs.)LOPES,C. A. E.; NACARATO, A. M. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 117-126.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 8ªed. Campinas/Autores Associados,2003(a).

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados,2003(b).

SFORNI, M. S. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM, 2004.

TOLEDO Marilia Barros de Almeida e TOLEDO, Mauro. Teoria e prática da matemática: como dois e dois – 1º ed. São Paulo, FTD, 2009.

VIGOTSKI. L. S. A Construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.