



Caderno 4

Ensino Fundamental

**Orientações curriculares para o
Ensino Fundamental**



**Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação**

Proposta Curricular

Secretaria Municipal da Educação de
São Bernardo do Campo

Caderno 4
Ensino Fundamental
Orientações curriculares para o Ensino Fundamental

2024

PREFEITO
Orlando Morando Júnior

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
Sílvia de Araújo Donnini

SECRETÁRIA ADJUNTA
Rosangela Babinska

DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS- SE 11
Nueli Olinda Quirino de Souza Vinturini

ASSESSOR DE GOVERNO
Joseleine de Campos Gomes

ASSESSOR DE DIREÇÃO
Caroline Guerra Takeuchi Pimenta

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
Vanessa Takigami Alves

DIVISÃO DE SUPORTE AO ENSINO
Rosa Maria Monsanto Glória

São Bernardo do Campo (Município). Secretaria de Educação.
Departamento de Ações Educacionais.

Proposta curricular / Secretaria de Educação. Departamento de
Ações Educacionais. - - São Bernardo do Campo : SE, 2024.
569p. : il. (Orientações Curriculares; v.4).

Conteúdo: Caderno 1: Histórico, princípios e concepções:
orientações curriculares para a educação básica. Caderno 2: Subsídios
para a prática pedagógica: orientações curriculares para a educação
básica. Caderno 3: Educação infantil. Caderno 4: Ensino fundamental.
Caderno 5: Educação de jovens e adultos.

1. Proposta curricular 2. Prática pedagógica 3. Educação básica
4. Educação infantil 5. Ensino Fundamental 6. Educação de jovens e
adultos I. Título II. Série

CDD 375

Jozileide Ferreira de Castro - Bibliotecária - CRB 8/5840

Crédito das fotos: SECOM e Unidades Escolares

Capa, projeto gráfico e diagramação: Diolene Machado @alquimiaeditorial



EQUIPE DE ATUALIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação e Supervisão Pedagógica Geral

Rosa Maria Monsanto Glória

Coordenação de Desenvolvimento

Joseleine de Campos Gomes

Kátia Raquel Viana

ASSESSORES

Supervisão Pedagógica

Rosaura Soligo

Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental

Renata Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo

Língua Portuguesa

Patrícia Barreto

Matemática

Lilian Ceile Marciano

Ciências

Luciana Hubner

Geografia

Iara Nordi Castellani

História

Fernando Isao Kawahara

Arte

Carolina Cossi

Educação Física

Fabio D'Angelo

Língua Estrangeira

Adriana Ranelli Weigel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

INTRODUÇÃO 18

Desafios atuais do Ensino Fundamental	19
Breve histórico do ensino fundamental na rede municipal de São Bernardo do Campo	24

MARCO CONCEITUAL 30

Princípios e Concepções	31
Desenvolvimento infantil como referência para os processos de ensino e aprendizagem	34
Papel do professor e protagonismo do estudante	38

PROPÓSITOS DA ESCOLA 42

Propósitos da Escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	43
--	----

FORMA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 48

Forma de Organização Curricular	49
Objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e inter-relações	50
Orientações e proposições metodológicas	52
Avaliação	56
Documentação pedagógica	60
Espaços, tempos e materiais no Ensino Fundamental	65
Referências Bibliográficas	68

LÍNGUA PORTUGUESA 71

PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA 72

Proposta de Língua Portuguesa	73
Breves considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa	74
Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes	79
Objetivos propostos para o ensino fundamental I	84
O desafio de ensinar a estudar Língua Portuguesa	85
Eixos de trabalho de Língua Portuguesa	88
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento	88

Orientações metodológicas	127
Ensinar a aprender a estudar textos expositivos de conteúdos de outros componentes curriculares	127
Criar espaços de uso social real e permanente dos diferentes textos na escola e na sala de aula	129
Favorecer o uso de estratégias que ampliem a proficiência na leitura	129
Propostas metodológicas	130
Quais são os conteúdos de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa – ou como se aprende a ler e escrever a partir dos textos escritos?	131
Como trabalhar com a heterogeneidade de conhecimentos prévios dos estudantes?	132
Como ler, quando ainda não se sabe ler com autonomia e como escrever quando ainda não se compreende a escrita alfabética nem a ortografia?	132
Quais são os textos mais adequados para trabalhar com estudantes que ainda não sabem ler com autonomia?	133
Formas de avaliação	142
Sugestões de material de apoio	144
Referências Bibliográficas	144

ARTE 147

PROPOSTA DE ARTE 148

Breves considerações sobre o ensino de Arte	149
As linguagens artísticas	154
Os espaços de experiência	155
Contribuições do Componente Arte à formação dos estudantes	157
Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I	158
O desafio de ensinar a estudar em Arte	159
Orientações metodológicas	198
Propostas metodológicas	201
Formas de avaliação	204
Sugestões de material de apoio	205
Referências Bibliográficas	206

EDUCAÇÃO FÍSICA**209****PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****210**

Breves considerações sobre a Educação Física	211
Contribuições da Educação Física à formação dos estudantes	213
Objetivos propostos para o ensino fundamental I	215
O desafio de ensinar a estudar em Educação Física	217
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento	219
Jogos e brincadeiras	255
Orientações metodológicas	260
Propostas metodológicas	263
Formas de avaliação	265
Sugestão de material de apoio	268
Referências Bibliográficas	271

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**273****PROPOSTA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS****274**

Proposta de Línguas Estrangeiras Modernas: Inglês e Italiano	275
Breves considerações sobre o ensino de outras línguas	275
Contribuições do estudo de outras línguas à formação dos estudantes	278
Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I	282
O desafio de ensinar a estudar outras línguas	283
Ampliação dos conteúdos ao longo das diferentes concepções de linguagem e de ensino	284
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento	288
Orientações metodológicas	299
Propostas metodológicas	302
Formas de avaliação	306
Sugestões de material de apoio	306
Referências Bibliográficas	307

MATEMÁTICA**309****PROPOSTA DE MATEMÁTICA****310**

Proposta de Matemática	311
Breves considerações sobre o ensino de Matemática	311
Contribuições da Matemática à formação dos estudantes	315
Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I	320
O desafio de ensinar a estudar Matemática	321
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento	323
Orientações metodológicas	363
A resolução de problemas	365
Propostas metodológicas	371
Formas de avaliação	378
Sugestões de material de apoio	379
Referências Bibliográficas	382

CIÊNCIAS DA NATUREZA**387****PROPOSTA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA****388**

Breves considerações sobre o ensino de Ciências	389
Contribuições do ensino de Ciências à formação dos estudantes	393
Objetivos propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental	398
O desafio de ensinar a estudar Ciências	400
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento	400
Orientações metodológicas	427
Propostas metodológicas	431
Formas de Avaliação	434
Indicadores para a construção de pautas e instrumentos de avaliação	436
Sugestão de material de apoio	437
Referências Bibliográficas	438

GEOGRAFIA**441****PROPOSTA DE GEOGRAFIA****442**

Área de Ciências Humanas: Geografia e História 443

Breves considerações sobre o ensino de Geografia 447

Outras linguagens 455

Contribuições da Geografia à formação dos estudantes 458

Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I 459

O desafio de ensinar a estudar Geografia 461

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento 465

Orientações metodológicas 490

Propostas metodológicas 493

Formas de avaliação 498

Sugestões de material de apoio 499

Referências Bibliográficas 500

HISTÓRIA**503****PROPOSTA DE HISTÓRIA****504**

Área de Ciências Humanas: História 505

Breves considerações sobre o ensino de História 508

Contribuições da História à formação dos estudantes 519

Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I 523

O desafio de ensinar a estudar História 525

Orientações metodológicas 547

Propostas metodológicas 550

Formas de avaliação 564

Referências Bibliográficas 566



Apresentação

Apresentação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental

Este documento integra a **Série Orientações Curriculares**, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico na educação básica da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo registrados em cinco publicações básicas: **Caderno 1 – Introdução**, **Caderno 2 – Subsídios para a Prática Pedagógica**, **Caderno 3 – Proposta Curricular de Educação Infantil**, **Caderno 4 – Proposta Curricular de Anos Iniciais do Ensino Fundamental** e **Caderno 5 – Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos**.

O propósito que motivou a organização da **Série Orientações Curriculares** foi sistematizar o conhecimento curricular e pedagógico já produzido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e atualizá-lo, considerando as contribuições hoje existentes – como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e outros subsídios produzidos externamente à rede municipal.

A atual versão da **Proposta Curricular de Anos Iniciais do Ensino Fundamental** contou com a participação ativa de dez assessores externos que, em diálogo com as equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, elaboraram o texto aqui apresentado, discutido com toda a rede em outubro de 2022.

Os pressupostos que fundamentam toda a **Série Orientações Curriculares** foram abordados e debatidos com os educadores de São Bernardo do Campo em três momentos importantes que integram o processo de atualização curricular: a **Semana de Educação em novembro de 2021**, a **Semana de Educação em maio de 2022**¹ e as plenárias realizadas em outubro de 2022.

As crianças – todas as crianças, garanto – estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de serem tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo (Emilia Ferreiro, 2002).

¹ https://www.youtube.com/@educacao_SBC





Introdução

Desafios atuais do Ensino Fundamental

A escola é uma instituição social de grande importância para a formação das pessoas, que nela passam boa parte do dia, 200 dias ao ano, por muitos anos da vida. Alguém que, por exemplo, tenha ingressado na Educação Infantil e estudado até a universidade terá passado quase 20 anos nesses espaços educativos, o que significa um tempo de mais de 15 mil horas.

Nesse longo período em que recebe diariamente crianças, adolescentes, jovens e adultos como estudantes,² cabe à escola garantir o direito de acesso aos conhecimentos, práticas e experiências culturais relevantes para a formação integral de todos e para a participação na vida social como cidadãos solidários; o desenvolvimento da personalidade, do pensamento crítico, da solidariedade social e do juízo moral para que possam, cada vez mais, conhecer e transformar – sempre que necessário – a si mesmos e ao mundo em que vivem; a possibilidade de continuar aprendendo sempre, para além da escola.

No que diz respeito especialmente ao Ensino Fundamental, há dois acontecimentos do início do século XXI que, em todo o país, trouxeram novos desafios para a educação escolar nesse segmento: a ampliação desse segmento de oito para nove anos, a partir de 2005, e em São Bernardo do Campo a partir de 2010, e o efeito da pandemia de Covid-19,³ a partir de 2020.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exigiu da escola adequações do ponto de vista organizacional e pedagógico, o que não foi um processo fácil. Primeiro porque era preciso acomodar a demanda ao receber no primeiro ano crianças que até então eram atendidas na Educação Infantil (ou ainda estavam sem atendimento) e depois porque não bastava antecipar o currículo, oferecendo a elas o que até então era próprio do primeiro ano, tampouco transferir o currículo do final da Educação Infantil para o início do Ensino Fundamental – a proposta nunca foi essa. Era preciso promover mudanças significativas na organização institucional e no currículo. Isso já havia acontecido de algum modo nos anos 1980 e 1990, quando houve a implementação dos ciclos, mas talvez a passagem de oito para nove anos tenha sido mais difícil de implementar conforme a fundamentação da proposta.

² Na Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a opção foi por adotar a palavra “estudante” no lugar de aluno, seguindo a tendência atual de vários documentos oficiais. Por vezes, eventualmente, pode causar estranhamento chamar de estudantes as crianças ainda pequenas dos anos iniciais, mas o propósito é afirmar a condição de criança que frequenta a escola.

³ Como se sabe, a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 pode ser assintomática ou oligossintomática (poucos sintomas) e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentar dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Quanto ao efeito da pandemia, que nem pôde ser antecipado, evitado ou minimizado a tempo, a demanda por respostas foi sempre muito exigente, requerendo mudanças expressivas na escola, que dizem respeito mais diretamente à organização do trabalho pedagógico. Isso porque, em razão da disparidade no alcance dos estudantes em suas casas, decorrente da diferença nas condições de acesso às atividades planejadas para realização a distância nos piores meses da pandemia, o afastamento da escola por muitos meses acentuou a heterogeneidade em relação ao conhecimento que compõe o currículo formal e, conseqüentemente, ao desempenho escolar. Os estudantes não só perderam pedagogicamente, mas também na interação com seus pares, no aspecto motor e emocional, o que certamente teve efeitos no seu desenvolvimento global.

A consequência inevitável desse processo complexo foi a necessidade de – tanto no âmbito da Secretaria de Educação como das escolas – promover ajustes curriculares e organizar projetos de apoio pedagógico aos estudantes com desempenho considerado aquém do esperado, o que, de modo geral, acabou por ser chamado de “recomposição das aprendizagens”. Esses dois encaminhamentos que, olhados externamente, poderiam parecer naturais em uma situação como essa, na realidade mexem com ideias e práticas muito consolidadas nas escolas, o que acentua a relevância da formação continuada dos professores⁴ e gestores, o papel formativo dos coordenadores pedagógicos, a urgência na produção de materiais de subsídio e a destinação de verba para projetos de apoio pedagógico, valorização dos profissionais da educação e outras iniciativas relacionadas.

Esse quadro geral do país é semelhante ao da rede municipal de São Bernardo do Campo, que tem contado com iniciativas importantes, das quais se destacam o Programa “Aprender Mais”, destinado prioritariamente aos estudantes dos terceiro e quinto anos que precisam de apoio pedagógico, e um conjunto de iniciativas de formação dos profissionais na modalidade presencial e *on-line*.

⁴ Na Proposta Curricular de Ensino Fundamental, optamos por usar as palavras professor/professores para se referir também às professoras, embora neste segmento elas sejam maioria. Essa escolha não se deve propriamente a um apreço especial pela tradição de uso, na língua portuguesa, do masculino para dizer de todos, homens e mulheres, mas ao fato de (ainda) não ter se institucionalizado o uso generalizante do feminino para dizer de todos. E também porque, em um documento onde o professor e a professora são citados o tempo todo, em quase todas as páginas, registrar sempre as duas possibilidades poderia produzir um efeito cansativo na leitura, o que, neste momento, se procurou evitar.

Também a elaboração das propostas curriculares é parte desse processo de apoio às escolas e aos educadores.

A concepção geral de currículo adotada em todas as propostas é inspirada nas ideias do filósofo e educador colombiano Bernardo Toro que há muitos anos defende currículos pautados na ética do cuidado.⁵ Toro tem sempre afirmado que a educação é uma criação humana e, por isso mesmo, podemos transformá-la sempre que necessário; que um currículo é um conjunto de práticas culturais e conhecimentos apresentados a crianças, adolescentes e jovens como os mais relevantes em um determinado tempo histórico, que define qual é a ética do futuro do país. Segundo ele, é preciso definir como pretendemos que as crianças e jovens olhem para a vida e, para isso, temos que escolher entre a ética da acumulação, do poder e do êxito pessoal (como tradicionalmente o currículo se estrutura) e a ética do cuidado, da solidariedade, da convivência fraterna e da compaixão, que, em sua opinião, é o que o futuro precisa. Aliás, não só o futuro precisa desse olhar sensível para o educando, mas também o presente.

Em consonância com as afirmações de Leonardo Boff⁶ sobre o cuidado, o autor não tem dúvidas de que ou aprendemos a cuidar ou perecemos, que é a espécie humana que está em risco, muito mais até do que o planeta – hipótese confirmada pela pandemia do início do século XXI e outras tragédias ambientais de graves consequências para a vida humana.

Outras contribuições importantes de Toro dizem respeito a sete capacidades que ele defende como imprescindíveis para todos estudantes: utilizar a leitura e a escrita com proficiência; fazer cálculos e resolver problemas; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação; planejar, trabalhar e decidir em grupo. Essas capacidades são semelhantes às que compõem hoje as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também às que eram objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 1990. Há certo consenso em re-

⁵ As maiores contribuições do autor a respeito desse tema estão em aulas públicas e vídeos disponíveis no YouTube, como estes: <https://www.youtube.com/watch?v=IAQLkAT6xmE&t=75s> e <https://www.youtube.com/watch?v=7oUUTuOx3eU>. Mas, no momento, o destaque é para esta entrevista recente, posterior ao início da pandemia: <https://www.itausocial.org.br/noticias/bernardo-toro-cuidar-de-si-mesmo-e-cuidar-do-outro/>.

⁶ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano** – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

lação a esses saberes essenciais, defendidos por autores de diferentes áreas e instituições em muitos países do mundo.

Cabe ressaltar, ainda, com base em autores como Gimeno Sacristán⁷ e Miguel Arroyo⁸, que o currículo é sempre um território de disputas, muitas vezes, no interior da própria escola.

O processo de atualização curricular na rede municipal de São Bernardo do Campo considerou todas essas proposições como referência por entender que é papel da escola promover a formação a que têm direito os estudantes considerando o tempo histórico em que vivem e as demandas do mundo contemporâneo. A pandemia de Covid-19, por exemplo, trouxe novos desafios para a educação escolar decorrentes dos efeitos produzidos pelo afastamento dos estudantes da escola e pela frequência irregular por um longo período. O tempo histórico que se constituiu na segunda década deste século teve a marca da pandemia. Evidentemente, nessas circunstâncias, o melhor currículo é aquele que a equipe de educadores puder ajustar à realidade da escola e às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Na verdade, todo currículo deve ser assim.

⁷ SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
⁸ ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.



Breve histórico do ensino fundamental na rede municipal de São Bernardo do Campo⁹

O Ensino Fundamental sob responsabilidade do município de São Bernardo do Campo teve início em 1998, quando foi firmado convênio com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e 23 escolas estaduais foram transferidas para a responsabilidade municipal que absorveu, inclusive, os professores e gestores que atuavam nessa Rede de Ensino. O município, que já tinha 3 escolas recém construídas para o Ensino Fundamental, passou a oferecer o ensino em 26 escolas.

A iniciativa atendia ao Artigo 11º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9394/96), que estabelecia que os municípios deveriam ofertar a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, o Ensino Fundamental.

No processo de municipalização do Ensino Fundamental, São Bernardo do Campo enfrentou o desafio de construir uma rede própria e para normatizar o funcionamento das escolas fez-se necessário a elaboração de vários documentos orientadores. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, pelo Ministério da Educação, teve forte repercussão na estruturação do Ensino Fundamental da época, principalmente nas ações propostas pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC) para formação dos professores e na discussão do currículo. O município aderiu ao Programa Parâmetros em Ação e ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), implementado na rede em 2001, depois atualizado para “Letra e Vida” e “Ler e Escrever”.

Além da organização do ensino, foi necessário viabilizar a estrutura para realizar o acompanhamento pedagógico, sendo criada a Seção de Ensino e a Equipe de Orientação Técnica do Ensino Fundamental em 1998, composta por orientadores pedagógicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, entre outros profissionais.

Em 2003 foram aprovados o Regimento Escolar Único e o Plano Municipal de Educação (2003-2010) e, ainda, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, que estabeleceu princípios e competências, instituindo

⁹ O histórico detalhado de implementação do Ensino Fundamental e dos marcos legais que orientaram as ações do município de São Bernardo do Campo desde antes da criação do sistema próprio de ensino pode ser conhecido no documento produzido pelo GT Percurso do Ensino Fundamental 2018/2019.

a autonomia da rede que já abarcava, nesse momento, todo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O PPP é “um documento vivo que remete a projeções de ações em um dado contexto, revelando as intenções, os projetos e até mesmo as utopias que emergem do cotidiano escolar e do contexto social, cuja tônica são os processos participativos próprios da gestão democrática, a autonomia das unidades escolares em sua construção coletiva” (GT Percurso do Ensino Fundamental 2018/2019, p. 10).

O processo de estruturação do sistema municipal em São Bernardo do Campo veio sendo organizado ao longo do tempo com a contribuição dos profissionais da rede por meio de Grupos de Trabalho (GTs). A instituição dos ciclos e a adoção da progressão continuada, previstas pela Resolução n. 42/2000, por exemplo, foi antecedida por estudos e construção de documentos como “Instrumentalizando a avaliação” (I e II) e “A organização do ensino na rede municipal” (I e II).

A necessidade de elaboração de uma proposta curricular acompanhou as reflexões do grupo de profissionais da rede, especialmente ao longo de 2003. A construção da proposta curricular se deu numa perspectiva democrática, adotando uma metodologia participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos da educação nas discussões.

Em 2004 a SEC aprovou a primeira etapa do projeto de construção curricular apresentando, além do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, os fundamentos para o trabalho escolar: os princípios, as diretrizes e os objetivos gerais de cada área de ensino, assim como a concepção que nortearia todo o trabalho.

Os princípios/diretrizes indicados pela rede e que integram a Proposta Curricular – Volume 1 são: qualidade da educação, atendimento à diversidade, gestão democrática, autonomia e valorização do magistério. O volume 1 ainda indicava que esses princípios precisavam estar contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada unidade escolar, assim como os demais princípios definidos nas legislações (federal, estadual e no Plano Municipal de Educação).

A segunda etapa de elaboração da proposta, fruto das discussões ocorridas nos momentos de formação dos educadores nas diferentes áreas de conhecimento e que privilegiavam questões pedagógicas referentes à concepção, seleção e tratamento de objetivos, conteúdos e didáticas mais adequadas para o trabalho escolar, culminou na publicação do volume II da Proposta Curricular, em 2007.

No que se refere ao aprimoramento das políticas públicas empreendidas pelo município, cabe destacar que entre os anos de 2001 e 2008 a SEC passou a elaborar o Caderno de Metas, com a definição de metas a serem avaliadas pelas equipes escolares anualmente.

A partir de 2009, o Caderno de Metas deixou de existir e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) passou a vigorar como opção para se avaliar as ações realizadas no âmbito da unidade escolar. A cada ano foram elaborados documentos orientadores que possibilitavam às equipes avaliar as ações realizadas, tendo como norte o que havia sido planejado inicialmente no PPP e assim traçar as intenções para o ano subsequente.

O PPP, nessa perspectiva, é um documento fundamental para projetar a repercussão das propostas discutidas e planejadas democraticamente nas dimensões micro (equipe pedagógica/docente) e macro (comunidade escolar), assumindo o seu caráter político nos processos decisórios e pedagógico no delineamento de suas ações.

A rede de São Bernardo do Campo estabelece a estrutura de Ensino Fundamental de nove anos, implementado em 2010, em sistema de ciclos e de progressão continuada. O ciclo I corresponde ao período do primeiro ao terceiro ano e o ciclo II do quarto e do quinto ano. A não classificação do estudante ao final de cada ciclo acontece quando ele mantém defasagens significativas na aprendizagem após esgotadas as possibilidades com a recuperação paralela, apoio pedagógico e a reavaliação da adequação do trabalho realizado.

A legislação específica a respeito dos ciclos e de progressão continuada está estabelecida pela Resolução 042/2000, fruto de amplo debate que contou com a participação das equipes escolares (gestores e educadores), posteriormente consolidada pelo Regimento Único para as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental publicado em agosto de 2003, que organiza os fins, objetivos e a caracterização de cada modalidade/nível de ensino.



Em 2015 foi publicada a Lei nº 6.447 que aprovou o Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025 em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

A educação integral em tempo integral foi implementada através do Programa Educar Mais, em 2017, a partir da perspectiva de integralidade do próprio conhecimento. Isso significa que para efetivar uma proposta de educação integral não basta ampliar a quantidade de horas, pois esta proposta diz respeito a uma dimensão qualitativa, que pense o ser humano em todas as suas dimensões (física, cognitiva, ética, estética, social, afetiva). Nesta abordagem, a organização curricular se propõe a favorecer múltiplas possibilidades de interação dos estudantes com o conhecimento construído historicamente e investir na construção de competências para a vida em sociedade.

A matriz curricular é composta por uma “base comum” e uma “parte diversificada”. No Ensino Fundamental a “parte diversificada” é composta pelo ensino de uma ou mais línguas estrangeiras e pelas atividades eletivas organizadas em eixos de trabalho que têm como finalidade promover uma ampliação curricular. Os eixos para a organização do Ensino Fundamental são: jogos de tabuleiro/jogos de mesa, linguagens artísticas, educação ambiental, iniciação científica, cultura do movimento, protagonismo infantil/ pensando o futuro, grupo de estudos/orientação de estudos, valorização da cultura local e História da humanidade.

Entre 2017 e 2018, a Secretaria de Educação¹⁰ criou Grupos de Trabalho (GTs) coordenados pela SE1 para a organização de ações formativas e como estratégia para o estudo e escrita de documentos que apoiassem a revisão da Proposta Curricular de 2007. Foram criados vários GTs, entre eles o do Percurso do Ensino Fundamental. Em 2019 foi publicada a versão preliminar dos resultados das discussões do grupo. Este documento deve ser considerado um importante subsídio para a organização do trabalho pedagógico das escolas porque, articulados aos documentos orientadores, materializa o processo de construção da proposta da rede.

Em 2021, foi constituída uma equipe de assessores externos, especialistas de diferentes segmentos e áreas, para participar do processo de revisão/atualização curricular da SE, tendo como referência a Proposta

¹⁰ Hoje não mais chamada de Secretaria de Educação e Cultura (SEC), pois foi desmembrada, passando a ser exclusivamente Secretaria de Educação (SE).

Curricular 2004-2007, os resultados do trabalho dos GTs 2017-2019, as contribuições de documentos curriculares externos – Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular principalmente – e a legislação atualizada.

Em 2022, foi publicado o decreto 21.875 que, ao dispor sobre a rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, trouxe regulamentações importantes, implementando, dentre outras coisas, a obrigatoriedade de elaboração de regimentos escolares próprios pelas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs).





Marco Conceitual

Princípios e Concepções

A vasta produção de subsídios curriculares, pedagógicos e de gestão existente na rede municipal de São Bernardo do Campo vem reafirmando, há muitos anos, as concepções orientadoras de políticas, programas e projetos destinados aos diferentes segmentos da escolaridade, que traduzem um posicionamento em favor de educação de qualidade para todos e se expressam nestas afirmações de princípios:¹¹

- A Educação é direito de todo cidadão e dever do Estado e da família.

¹¹ Ainda que com enunciados um pouco diferentes às vezes, esses princípios constam de vários documentos da rede municipal de São Bernardo do Campo, fazem parte da **Proposta Curricular de 2004**, e estão reunidos em dois subsídios mais recentes: **Percurso do Ensino Fundamental – Grupos de Trabalho (2018/2019)** e **Documento Orientador – 2022 e 2023**.

- A escola pública é laica, gratuita, financiada e mantida pelo poder público e deve garantir: respeito às diferenças (sociais, étnicas, de raça, credo, orientação sexual, política, a presença de deficiências de diferentes naturezas etc.); convivência sem discriminações ou privilégios; ampliação cultural e acesso às diversidades culturais; abordagens antirracistas; integração entre conhecimento, trabalho e práticas sociais.
- Cabe à educação escolar assegurar a formação integral dos estudantes, o que pressupõe: compreensão crítica do mundo e da sociedade, apropriação dos elementos da cultura, acesso ao conhecimento historicamente produzido, desenvolvimento intelectual pautado em diferentes dimensões formativas – sociológica, filosófica, psicológica, histórica, política, ética, estética e tecnológica – e a possibilidade de aprender continuamente ao longo da escolaridade e da vida.
- Os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), os princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) e os princípios políticos (direitos da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) são orientadores de todas as propostas de educação escolar.
- A promoção do desenvolvimento dos estudantes por meio de ação educativa deve considerar a formação para o mundo do trabalho, mas não se subordinar aos interesses do mercado.
- A convivência construtiva e fraterna na escola pressupõe: gestão democrática aberta à participação e proposição dos diferentes atores da comunidade escolar; aprimoramento dos canais participativos e de comunicação (livre circulação de informações); fóruns participativos e decisórios que articulem gestores (dos órgãos centrais e das unidades escolares), profissionais da educação e população; fortalecimento de dispositivos democráticos de decisão e participação.
- A constituição de uma identidade de rede – em relação à concepção de educação, ações e procedimentos, observando a autonomia e especificidades dos diversos contextos – deve ser um compromisso de todos por favorecer ações coerentes e articula-

das nos diferentes âmbitos da Secretaria de Educação, unidade do sistema de ensino, relações claras e sólidas entre as diferentes modalidades de ensino oferecidas na escola.

- A valorização dos profissionais da Educação é parte constitutiva das políticas públicas em favor da qualidade da educação escolar.
- O cuidado no sentido de proporcionar a todos as mesmas oportunidades de usufruir de tudo aquilo que a escola oferece, lançando mão, sempre que necessário, de ajustes e transformações no espaço físico, nos meios de acesso ao currículo e nas propostas didáticas.

Essas afirmações de princípios dizem respeito à educação oferecida em toda a rede municipal e, a seguir, são apresentadas as proposições que se referem mais diretamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Desenvolvimento infantil como referência para os processos de ensino e aprendizagem

A tendência que vem se colocando há pelo menos três décadas no Brasil e que representa um movimento comum a muitos países do mundo indica como principal papel da escola a garantia de formação integral para todos os estudantes da educação básica. Esse compromisso já se anunciava na Constituição Federal, em 1988, quando a educação foi afirmada como um direito de todos, capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania”; depois se desdobrou em várias afirmações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na linha geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em seguida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013) e agora, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular.

As proposições expressas nesse conjunto de subsídios orientadores da educação brasileira têm direta relação com as recomendações da Unesco, que já em 1996, por meio do *Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir*, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, colocava como compromisso da educação escolar criar as condições para que crianças, adolescentes e jovens possam necessariamente aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses quatro tipos de aprendizagem passaram a ser conhecidos como “quatro pilares para a educação do século XXI” há várias décadas.

A proposta de formação integral anunciada nos documentos citados pressupõe o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas, hoje expressas nas dez competências gerais da BNCC, cujo propósito é orientar a elaboração dos currículos de toda a Educação Básica no país.

Assim, a tarefa ética e pedagógica das escolas e dos profissionais da educação é oferecer, por meio dos subsídios da Secretaria de Educação, todos os recursos possíveis para que os estudantes não só ampliem o conhecimento do mundo, se interessem pelas diferentes áreas curriculares, valorizem suas próprias ideias e saberes, desenvolvam a curiosidade intelectual e artística e as possibilidades de pesquisa, mas também se tornem pessoas cada vez mais humanas, mais justas, mais solidárias, mais responsáveis com o planeta, mais propositivas, mais democráticas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, garantir essas conquistas para os estudantes significa tomar o desenvolvimento infantil, em suas diferentes dimensões, como propósito geral das propostas curriculares, uma vez que esse segmento é destinado ainda a crianças, isto é, seres humanos constituídos de infância.

Esse destaque, que pode eventualmente parecer desnecessário, no entanto é essencial, por duas razões principais. Uma é que vivemos cada vez mais um processo de adultização¹² da infância, com consequências gravíssimas para as crianças. E outra é que, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como nos alerta Eleanor Duckworth¹³ e muitos outros autores, o que vemos acontecer é um lamentável fenômeno de desencantamento das crianças na escola, quando vão perdendo potência e viço algumas das características mais típicas da infância: a curiosidade, a alegria de aprender, o gosto pelo desafio, a diversão com a brincadeira, a leveza.

Poucas crianças continuam defendendo suas ideias inusitadas, perspicazes, desconcertantes, brilhantes. Por que isso acontece?

Talvez porque, conforme elas crescem, e avançam os anos escolares, suas descobertas passem a ser consideradas irrelevantes, banais ou sem propósito – como perceber o que se pode sentir ao usar os sapatos trocados nos pés, ou fazer perguntas embaraçosas, ou desmontar algo para ver como é por dentro, ou relacionar acontecimentos de maneira surpreendente. Assim as crianças não são encorajadas a explorar suas ideias, assim se comunica a elas, em atos, que o que pensam e sentem não tem valor nem relevância. Para que isso não aconteça, para que as crianças tenham confiança na própria capacidade e amor pelo conhecimento, a escola terá de encantá-las, aproximando-as das ciências, das artes, das histórias, das geografias, das literaturas, das filosofias. Luz, sombra, larvas, nuvens, plantas, misturas, invenções, engenhocas, mapas de viagem, textos de todo tipo, problemas intrigantes, pequenas e grandes equações, acontecimentos da vida... tudo isso importa. A escola precisa tornar a apropriação das “coisas do mundo” interessante, irresistível. E, no Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, há que se manter a dimensão lúdica da aprendizagem e também a exploração grada-

¹² A adultização infantil é o processo de estimular crianças a comportamentos típicos de pessoas mais velhas e que, portanto, não condizem com sua própria idade. As culturas hoje predominantes na sociedade são marcadas por esse fenômeno perverso: a propaganda na mídia; os dispositivos de incentivo ao consumo de produtos; a corrida competitiva para chegar na frente, ser bem-sucedido e feliz no futuro; a submissão dos pequenos à rotina atribulada dos adultos; e também a exigência escolar de rigor, produtividade e desempenho que não condizem com o ano de escolaridade e a faixa etária são alguns exemplos.

¹³ Duckworth, E. **Ideias Maravilha em Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

tiva de situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento do pensamento abstrato, respeitando as etapas de desenvolvimento da criança, porque aprender pode ser sempre um jogo intelectual atraente, se as propostas favorecerem. Dessa maneira se poderá tornar real o compromisso com o desenvolvimento infantil, se poderá prolongar o tempo da infância, o direito de as crianças terem, de fato, infância, e condições de viver de forma adequada a passagem à adolescência, que se configura como um processo transitório de entrada em uma nova fase da vida com tudo o que pode ser construído na fase anterior.

Liliana Sulzbach¹⁴ afirma, com razão, que “ser criança não significa ter infância”. Pois então cabe à escola e família contribuir para que essa contradição não perdure e nem se aprofunde. Garantir que a criança tenha infância pressupõe, na verdade, considerar a concepção de *infâncias*, considerar as pluralidades desse momento da vida que, embora semelhante em muitos aspectos, é vivido de forma diferente por crianças de diferentes grupos sociais, de diferentes culturas, de diferentes lugares.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os estudantes são crianças ainda, e como tal devem ser tratados. Nesse período da escolaridade é possível – e necessário – garantir, dentre outros direitos infantis, também o direito à brincadeira e a valorização e estímulo ao uso da imaginação, da curiosidade e da criatividade. Do ponto de vista da criança, brincar é sempre o melhor conteúdo da infância. Vygotsky¹⁵ nos ensina que, ao brincar, a criança vai muito além do que é esperado para a sua idade, vai muito além de seu comportamento habitual. Se a preocupação é que as crianças desenvolvam suas diferentes capacidades, é fundamental garantir o espaço para a brincadeira, explorando o brincar direcionado, com intencionalidades didáticas, garantir a exploração de jogos e o trabalho com o lúdico, criando assim possibilidades de ampliação da criatividade, da cooperação, das trocas com os pares e das variadas experiências da infância. Se a defesa é de que os estudantes protagonizem a cena da própria aprendizagem, que sejam realmente sujeitos no processo educativo, há que se considerar quem são eles em cada fase da vida. Sendo assim, cabe à escola considerar cada fase sem “pular etapas”, sem exigir produtividade e desempenho que não condizem com o ano escolar ou faixa etária dos estudantes.

¹⁴ **A INVENÇÃO DA INFÂNCIA.** 1. Documentário. 16 mm. 26 min. Brasil. Colorido. Direção de Liliana Sulzbach. Brasília: Ministério da Cultura, 2000.

¹⁵ VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.



Papel do professor e protagonismo do estudante

A aprendizagem e o ensino são dois processos distintos e relacionados:¹⁶ a aprendizagem é uma construção pessoal protagonizada pelo sujeito que aprende e o ensino é uma construção pedagógica protagonizada pelo professor que planeja o trabalho para favorecer que o conhecimento aconteça. Entretanto, muitas vezes esses dois movimentos são considerados um só, como se, havendo uma proposta de ensino, uma experiência de aprendizagem por certo aconteceria, em decorrência.

Ocorre que os professores ensinam diariamente, mas, como sabemos, nem sempre as propostas que encaminham resultam em aprendizado, o que comprova uma evidência inequívoca: o conhecimento não nasce de uma relação direta entre estímulos (provocados pelas situações de ensino) e respostas positivas (produzidas pelos estudantes).

Compreender melhor essa relação entre aprendizagem e ensino requer uma breve reflexão sobre a questão dos métodos de ensinar.

Os sentidos principais evocados pela palavra método coincidem sempre com a ideia de passo-a-passo, de procedimentos organizados para se obter um resultado – o método seria o meio mais eficaz para se chegar a um fim desejado e, em se tratando dos métodos de ensino, o resultado seria a aprendizagem daqueles para os quais se destinam.

Há uma ideia que sustenta essas proposições e se naturalizou com o tempo, encarnada na conhecida expressão **ensino-aprendizagem**, uma expressão portadora da falsa ideia de que ensino e aprendizagem constituem uma unidade, sugerida pelo traço de união. Os métodos transmissivos se apoiam nessa proposição de que, para ensinar, basta transmitir conhecimento com um bom método que apresente as informações de forma organizada, partindo do que é mais fácil para ir avançando em direção ao que for mais difícil, e, para aprender, basta prestar bastante atenção na informação assim apresentada para fixá-la na memória. Estudar, nesse caso, significa retomar a informação transmitida e ficar repetindo-a para si até memorizá-la.

¹⁶ As ideias apresentadas a seguir foram abordadas por Rosaura Soligo no Simpósio **A alfabetização e seus métodos nas políticas nacionais recentes: avanços ou retrocessos?**, que integrou o XX Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2020), cujo tema foi Didática(s) entre Diálogos, Insurgências e Políticas.

Essa ideia é a que ainda predomina na escola e na sociedade. Os diferentes tipos de formação – escolar, acadêmica, profissional, religiosa – têm como referência essa mesma perspectiva transmissiva, expositiva, e que é também autoritária, pois nela não há lugar para um aprendiz com conhecimento prévio, com uma história, com suas próprias experiências – é como se entre a informação transmitida e a informação assimilada não houvesse um sujeito que constrói conhecimento conforme suas reais possibilidades.

Essa concepção, que Paulo Freire chamava de bancária, pressupõe que o método é um modo de transmitir informação para toda e qualquer pessoa, e será tanto mais eficaz quanto mais funcionar igualmente para qualquer um, de preferência no mesmo período de tempo. O foco, portanto, é o ensino do que se pretende ensinar, não é a aprendizagem de pessoas singulares, destinatárias das propostas.

Para pensar melhor a respeito, vale considerar, transgressivamente, outra perspectiva: a de que o método é sim um caminho que leva a um resultado, e que esse caminho só será pertinente se considerar, de fato, as possibilidades e necessidades dos aprendizes reais e que, tal como nos alerta o escritor Antonio Machado, o caminho só se faz ao caminhar.

Desse ponto de vista, só haveria um método – um caminho – pertinente para ensinar: aquele que vai se constituindo como resposta ao que os aprendizes podem e conseguem aprender, e não pela apresentação organizada de informações iguais para todos.

Assim criativamente considerado, de forma oposta à convencional, um método para ensinar nada tem a ver com transmissão de informações de maneira organizada, que se apresentam da mais simples para a mais complexa, com livros didáticos a serem seguidos linearmente, página a página, tampouco com propostas prontas a serem executadas igualmente por todos, no mesmo tempo, mediante as mesmas intervenções, com expectativas idênticas de desempenho. Ao contrário, a premissa é: “de cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades”. Essa afirmação clássica de um antigo pensador,¹⁷ embora a princípio não diga respeito à pedagogia, mesmo que não se tenha consciência disso é o pressuposto que fundamenta propostas pedagógicas centradas no aprendiz – porque as melhores propostas para a aprendizagem são aquelas que se constituem a partir de

¹⁷ MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

atividades e intervenções pedagógicas ajustadas aos sujeitos reais para os quais se destina.

Tendo em conta tudo o que foi possível compreender nas últimas décadas sobre os processos de aprendizagem, é esta a perspectiva metodológica que se mostra, de fato, mais coerente: a de caminhos que se fazem ao caminhar, considerando os sujeitos singulares em processo de aprendizagem, sempre conforme suas possibilidades, sempre conforme suas necessidades.

Quando o foco se desloca do conteúdo do ensino para o sujeito da aprendizagem – ou, se preferirmos, do ensino do conteúdo para a aprendizagem do sujeito – não se aplica um passo a passo ordenado, um plano preciso de procedimentos, um método organizado nos moldes convencionais. Por isso fala-se em “metodologias”, pois pressupõem caminhos mais flexíveis, menos prescritivos, apoiados em pressupostos gerais. É o que ocorre, por exemplo, no caso das chamadas metodologias ativas, que têm se disseminado cada vez mais, constituindo hoje uma tendência no discurso pedagógico.

No território do ensino, quando centrado nos sujeitos aprendizes, o caminho é trilhado conforme acontece, e não no rastro de uma linha traçada previamente conforme critérios externos à vida real das pessoas concretas que protagonizam a cena, instituintes dos processos que vivem, e não apenas por eles instituídas.

Assim é possível concretizar a ideia de protagonismo do estudante e o papel imprescindível do professor como diretor de cena no palco da educação escolar.

Em muitas publicações,¹⁸ António Nóvoa tem sempre afirmado que o papel do professor é da maior relevância para favorecer o conhecimento dos estudantes, que não há tecnologia capaz de substituí-lo, mas que essa relevância especial não se encontra nos modelos informativos, expositivos, bancários. É preciso subverter o papel convencional de transmissor de informação e fortalecer um outro lugar no processo educativo, que pressupõe planejar propostas e intervenções ajustadas à realidade da turma, fazer boas perguntas que ajudem os estudantes a pensar e a estabelecer relações pertinentes, incentivar a participação em projetos instigantes capazes de engajá-los, favorecer experiências de êxito, considerar suas inquietações, responder às necessidades de aprendizagem.

¹⁸ Uma dessas referências importantes: NÓVOA, A. **Professores – Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.





Propósitos da Escola

Propósitos da Escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os estudantes conquistem na escola. Ou seja, são proposições que indicam as condições institucionais a serem garantidas para que se viabilizem os princípios defendidos na rede municipal de São Bernardo do Campo, as práticas que favorecem o desenvolvimento infantil e as propostas elaboradas nos diferentes componentes curriculares.

São estes os propósitos da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Pautar as práticas educativas sempre em princípios éticos, o que pressupõe garantir às crianças autonomia de escolha; manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades; valorização de suas produções; ampliação das aprendizagens, da compreensão do mundo e de si; construção de atitudes de respeito e solidariedade; fortalecimento da autoestima e de vínculos afetivos; respeito e cuidado com os seres vivos e com a natureza.
- Assegurar às crianças conhecimentos, práticas culturais e experiências escolares relevantes, considerando seus direitos de aprendizagem, a formação que se pretende para elas e as contribuições mais atualizadas de diferentes ciências e outros campos da cultura.
- Fortalecer contextos institucionais apoiados em valores construtivos – como ética, liberdade, igualdade, verdade, justiça, solidariedade, respeito ao bem comum, democracia, cidadania, paz – e promover situações escolares em que as crianças possam experienciá-los e refletir sobre eles.
- Constituir-se, para todas as crianças, em um espaço de desenvolvimento progressivo das possibilidades de expressão e da autonomia, onde podem exercer o direito de manifestar interesses, desejos, necessidades, sentimentos, vontades, pensamentos, ideias, opiniões, desgostos.
- Contribuir para que todas as crianças tenham uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas.
- Criar condições para que todas as crianças se sintam pertencentes aos grupos dos quais participam, aprendendo progressivamente a respeitar as regras básicas de convívio social, a diferenciá-las quando se trata de espaços públicos e privados e a considerar a diversidade própria de todo agrupamento humano.
- Garantir a dimensão lúdica necessária à convivência na escola e às experiências de aprendizagem.
- Transformar todo espaço de convívio na escola em ambiente de trabalho colaborativo e solidário, para que as crianças possam enfrentar sem medo os desafios, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio dos professores e colegas para dar o melhor de si nas diferentes situações.
- Fazer da escola um lugar de respeito aos modos de falar que as crianças trazem de suas comunidades de origem e, ao mesmo tempo, de ampliação das possibilidades de uso da linguagem oral para se comunicar, expressar o pensamento e as ideias (mesmo quando divergentes), escutar, acolher e considerar as opiniões dos outros, defender as próprias opiniões, discutir diferentes pontos de vista.
- Criar contextos – projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação de materiais etc. – que justifiquem a necessidade do registro da escrita e das demais linguagens.
- Organizar projetos de formação de leitores envolvendo toda a escola – que articulem os espaços e as ações voltadas para a ampliação da experiência de leitura de todos, as diferentes propostas consideradas adequadas para envolver as crianças, o uso dos recursos disponíveis na comunidade e as práticas de incentivo dos familiares para que leiam também – de modo que a leitura possa se tornar cada vez mais uma atividade valorizada e necessária para toda a comunidade escolar.
- Engajar as crianças em propostas que extrapolem os limites da sala de aula e “ganhem a rua”: estudos do meio, visitas a espaços culturais, campanhas na comunidade, cartas aos meios de comunicação para opinar sobre problemas que preocupam, solicitações a instituições, correspondência com outras escolas etc., sempre que possível fazendo uso da internet.
- Garantir o acesso e a acessibilidade a diferentes portadores de textos, a textos de diferentes gêneros e esferas de circulação, a situações diversificadas de leitura e escrita com os diferentes propósitos que possuem essas práticas, sem “escolarizá-las”, ou seja, preservando o seu sentido social real.
- Assegurar que as crianças, como estudantes, possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e aprendizes ativos dos diferentes componentes curriculares considerando suas singularidades em relação aos processos de letramento e alfabetização

inicial. Que, ao ler, possam fazer antecipações, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido. Que, ao escrever, as propostas sejam de produção de textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos escritos. Que possam expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, das diferentes áreas do conhecimento, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.

- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que as crianças possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Organizar uma rotina diária que viabilize o trabalho com os diferentes componentes curriculares, de modo a favorecer e potencializar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.
- Nas escolas de período integral, organizar uma rotina que pressuponha espaços com estrutura física amplos e adequados, para possibilitar vivências diversificadas e significativas aos estudantes durante sua permanência na escola – o que requer infraestrutura e condições apropriadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Organizar cuidadosamente os espaços de descanso, para que sejam ambientes adequados, com conforto e segurança.
- Privilegiar processos de avaliação que considerem não somente o que se espera que as crianças aprendam, mas também os avanços que tiveram no percurso, considerando seus conhecimentos prévios antes de começarem a aprender.
- Considerar as avaliações externas, quando acontecerem, como uma demanda contextual, que responde a necessidades do sistema de ensino, e os tópicos avaliados como uma referência a mais na organização do trabalho pedagógico – nenhuma prova externa de desempenho substitui o processo de avaliação da aprendizagem planejado pela equipe da escola.

- Garantir apoio pedagógico adequado e ajustado às necessidades e possibilidades das crianças de todos os anos/ciclos.
- Garantir atendimento educacional especializado adequado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com estratégias e atividades adaptadas de acordo com as peculiaridades de cada um.





Forma de Organização Curricular

Forma de Organização Curricular

No **Documento Introdutório** estão explicitadas todas as concepções que fundamentam as Propostas da **Série Orientações Curriculares** e aqui seguem destacadas as que dizem respeito à forma de apresentação das informações em quadros organizados por componente curricular.

Atualmente, como sabemos, a tendência predominante nas concepções de currículo pressupõe o uso dos conhecimentos construídos, e não o acúmulo de informações que se somam ano a ano, como previam os currículos tradicionais. Informação e conhecimento são fenômenos diferentes e, do ponto de vista da aprendizagem, o que conta,

de fato, é o conhecimento produzido por quem aprende a partir das informações a que tem acesso e é capaz de utilizar.

Essa é uma das razões das mudanças que, desde o final do século passado, vêm acontecendo nas propostas curriculares, pautando-se agora no desenvolvimento das diferentes capacidades humanas e nas possibilidades de utilização efetiva dos saberes adquiridos. Por essa razão, os procedimentos (também chamados de habilidades) têm predominado nas propostas, por evidenciarem o nível de construção conceitual e o domínio das informações que os estudantes apresentam. É quando calcula de cabeça, quando faz uma estimativa, quando mede, quando compara quantidades, utiliza um numeral associado a uma quantidade correta, quando produz escritas numéricas, por exemplo, que uma criança mostra o quanto aprendeu sobre os números e as operações. Da mesma forma, é quando demonstra reconhecer a função da escrita, escreve alfabeticamente, quando faz uso de diferentes estratégias de leitura, quando revisa a própria escrita que mostra o quanto aprendeu sobre a escrita. Portanto, é preciso ensinar os estudantes a fazer isso. E, quanto menores forem, mais ainda se justifica uma abordagem procedimental nos currículos, porque não faz o menor sentido abarrotá-los de informações que não têm significado para eles. São os saberes em atos que contam.

Objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e inter-relações

Nas propostas da **Série Orientações Curriculares** a opção foi apresentar um quadro que explicita os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** – isto é, tudo o que é preciso garantir aos estudantes para que tenham seus direitos de aprendiz garantidos – relacionados diretamente aos **objetos de conhecimento**, que representam os diferentes tipos de conteúdos necessários para que os objetivos sejam alcançados. No Ensino Fundamental, essas informações são organizadas por ano de escolaridade, nesse formato:

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por vezes são nomeados de diferentes formas em outros documentos curriculares – como objetivos somente, como expectativas de aprendizagem, como direitos de aprendizagem, como competências, como habilidades e até mesmo como conteúdos procedimentais. Essas diferenças não representam propriamente divergências, pois mesmo com escolhas terminológicas diferentes, o que se define são os aprendizados a serem garantidos na escola. A natureza de todos eles tem esse sentido de “saberes em atos”, ainda que os mais gerais em alguns casos sejam chamados de competências e os mais específicos de habilidades, em outros casos os mais gerais são chamados de capacidades e os mais específicos de conteúdos procedimentais, dentre outros arranjos que se achou por bem fazer. O que importa é saber utilizar o conhecimento conceitual adquirido, as informações a que teve acesso, os saberes construídos.

Ainda que o processo de atualização das propostas, a partir dos documentos já produzidos na rede municipal de São Bernardo do Campo, tenha tomado como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, o modo de apresentar as informações no quadro por componentes curriculares não segue o modelo adotado nesses dois subsídios para o segmento de Ensino Fundamental. A opção por um quadro que explicita os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e os **objetos de conhecimento**, em inter-relação, teve como propósito considerar, ao mesmo tempo, a tendência atual de evidenciar os “saberes em atos” que devem ser assegurados na escola e a forma já conhecida de apresentação das informações adotada na Proposta Curricular de 2007.

Sendo assim, diferente da BNCC e do Currículo Paulista, aqui as habilidades não são listadas em separado, mas sim como objetos de conhecimento ou como objetivos de aprendizagem, a depender do nível de especificidade que tenham. Essa escolha se justifica pelo entendimento de que é mais adequado incluí-las nessas categorias curriculares do que relacioná-las à parte.

O que importa garantir em uma proposta curricular, que é a explicitação dos saberes imprescindíveis a serem promovidos na escola, está assegurado em todos os componentes – apenas o modo de apresentar as informações é que difere de outros documentos curriculares.



Orientações e proposições metodológicas

As recomendações metodológicas são as formas consideradas mais pertinentes (os “como”) para abordar os objetos de conhecimento (os “o que”, isto é, os conteúdos), tendo em conta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (os “por que”), e estão indicadas após o quadro, assim como as recomendações para a avaliação. Nas propostas de todos os componentes curriculares, esse é o modo de apresentação.

As proposições a seguir representam cuidados metodológicos necessários para que o trabalho pedagógico se oriente, de fato, pelas expectativas de alcance, e tenha coerência do ponto de vista curricular. Como a forma de trabalhar um objeto do conhecimento não é uma escolha aleatória – pois pode favorecer, dificultar ou até mesmo impedir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados tal como foram propostos – é necessário zelar pelas abordagens.

As afirmações indicadas nas diferentes propostas curriculares, se inspiram nestes cuidados gerais apresentados a seguir, pertinentes a todos os componentes:

- Ter como critério principal de escolha das propostas a serem feitas aos estudantes que elas sejam ajustadas às suas possibilidades e necessidades, isto é, que sejam ao mesmo tempo difíceis e possíveis, que sejam desafiadoras e considerem seus conhecimentos prévios, valorizando seus saberes.
- Considerar que as propostas informam e ensinam por tudo que são, pelas formas de abordagem, não apenas pelos objetos de conhecimento que abordam.
- Garantir aos estudantes experiências de expressão individual, socialização de procedimentos/descobertas e argumentação, para que aprendam cada vez mais a defender seus próprios pontos de vista e considerar os que são diferentes dos seus.
- Instigar o estudante a interessar-se pelos novos conhecimentos propostos, de modo a desenvolver cada vez mais o gosto pelo desafio, a curiosidade e a postura de estudante.
- Privilegiar escolhas metodológicas pautadas no uso de situações-problema, no respeito ao conhecimento prévio dos estudantes, na análise de acontecimentos por diferentes pontos de vista, na ênfase aos processos de compreensão e interpretação, no cuidado com a constituição de relações éticas, evidenciando a relevância dessas escolhas para a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares.
- Compartilhar com os estudantes, sempre que for possível e pertinente, os objetivos de aprendizagem e o enfoque das atividades propostas.
- Possibilitar que os estudantes compreendam que o erro faz parte da vida humana e do processo de aprendizagem, que lidar com ele também é um aprendizado importante, e combater sentimentos de incapacidade e fracasso, apoiando-os para que não se sintam assim.
- Valorizar a produção dos estudantes e suas opiniões sobre os textos lidos e os temas trabalhados, estimulando-os para que mostrem o que aprenderam e apoiando-os para que façam isso da melhor forma que conseguirem.

- Encorajar os estudantes para que criem seus próprios procedimentos na busca de soluções para as situações-problema propostas e que compartilhem suas estratégias com os demais.
- Incentivar a pesquisa de temas que emergem da realidade social e das situações locais e não somente os apresentados nas propostas.
- Informar as fontes e portadores de onde foram retirados os materiais/textos estudados, sempre que não forem utilizados as próprias fontes e portadores.
- Incentivar a exploração de diferentes recursos da Internet, filmes, imagens e outros meios audiovisuais, preferencialmente no formato acessível.
- Disponibilizar recursos tecnológicos para comunicação dos estudantes não verbais.
- Propor a leitura de textos de divulgação científica, possibilitando a análise e interpretação de diferentes gêneros com informações referentes e/ou pertinentes ao que está sendo abordado, evidenciando que esses gêneros são fruto de diferentes processos de produção de conhecimento.
- Proporcionar um trabalho intencional e contínuo com procedimentos de estudo de textos sobre os assuntos abordados, considerando que procedimentos de estudo são objetos de conhecimento da maior importância, mas nem sempre trabalhados no currículo escolar.
- Considerar que compreender bem textos de conteúdos mais complexos pressupõe mais de uma leitura e ensinar os estudantes como proceder para abordá-los: primeiro, uma leitura de aproximação, para conhecer e se familiarizar com o texto; depois uma segunda, de estudo propriamente, para fazer anotações e sublinhar o que for preciso esclarecer; e depois, se necessário, uma leitura final, para entender melhor o que provocou dúvidas.
- Evidenciar as ligações entre ideias, proposições e argumentos contidos nos textos, a partir das indicações e pistas apontadas pelo autor, se forem evidentes, ou pelo exercício de “mapear” o texto como leitor.

- Ensinar os estudantes a estruturar, relacionar e hierarquizar ideias e informações, comunicando-as de forma falada ou escrita em sínteses, diagramas, esquemas, mapas conceituais ou outros textos/recursos e através de Libras, quando for o caso, a depender dos diferentes contextos e das possibilidades anunciadas por cada um.
- Orientar registros sobre os objetos de conhecimento apreendidos, utilizando os recursos mais apropriados para essa finalidade (resumos, tabelas, esquemas, mapas conceituais etc.), visando a organização do conhecimento e a adequada compreensão.
- Utilizar textos reais (e não inventados exclusivamente para as atividades),¹⁹ propor situações de leitura e escrita semelhantes às situações reais que acontecem fora da escola, garantir destinatários e destinos para os textos escritos pelos estudantes, a exemplo do que ocorre no mundo extraescolar.
- Ter como critério na escolha dos textos a serem lidos pelos estudantes: a adequação ao tema em estudo, as possibilidades de compreensão tendo em conta o nível de complexidade do assunto em relação ao conhecimento prévio que eles têm e também o nível de dificuldade (ou não) colocado pelo próprio texto, considerando o modo como foi escrito.
- Ler para os estudantes textos de qualidade, os melhores que puder selecionar de diferentes gêneros, relacionados ou não aos temas abordados, da forma mais atraente possível e criar situações para que eles exercitem diferentes maneiras de ler, com diferentes propósitos, para responder a diferentes necessidades.
- Propor situações de leitura e escrita que possam dar sentido, contexto e finalidade para os conteúdos trabalhados e, assim, justificar o esforço necessário para obterem o melhor resultado possível: por exemplo, ensaiar várias vezes a leitura porque será gravada em um podcast; empenhar-se na escrita e revisão porque o texto será publicado em um mural, uma página da inter-

¹⁹ Ainda que os escritos inventados na escola, com a intenção de ensinar, possam ser considerados reais pelo fato de passarem a existir à medida que são inventados, eles não são textos reais, pois não existem no mundo real extraescolar. Por exemplo, uma lista de palavras começadas com A é um escrito escolar, inventado para ensinar, não é um texto real. Para ser um texto real teria de ser uma lista como as que existem na vida social: lista de compras, lista de preferências, lista de títulos de histórias lidas etc. Assim como “Eva viu a uva” também não é um texto real, tampouco “Mamãe mima a Malu”, “O boi baba” e outros do tipo.

- net, um blog da turma; produzir vídeos acessíveis para alunos surdos etc.
- Indicar bons materiais de leitura, pesquisa e estudo, garantindo a todos o acesso a estes textos (braille, leitor de voz etc.) para que os estudantes possam fazer escolhas mais qualificadas, e não somente a partir do repertório pessoal.
 - Articular os temas abordados, sempre que possível, com conteúdos de outras áreas de conhecimento, para potencializar a aprendizagem.
 - Flexibilizar as propostas sempre que isso se fizer necessário, bem como a construção de propostas/grade curricular que levem em conta a presença de alunos em situação de inclusão.
 - Criar formas de avaliação que considerem as diferentes formas de aprender e sejam capazes de obter o melhor diagnóstico possível dos avanços e dificuldades dos estudantes, de modo a identificar as estratégias mais adequadas para ajudá-los a aprender cada vez mais.

Esses cuidados traduzem os princípios que têm orientado a produção de subsídios na rede municipal de São Bernardo do Campo há muitos anos, portanto, representam uma espécie de síntese de recomendações contidas em diferentes subsídios pedagógicos.

Avaliação

A discussão sobre avaliação na rede de São Bernardo do Campo permeia vários documentos construídos ao longo do tempo, com destaque para a proposta curricular elaborada em 2007 (Avaliação e Instrumentos Metodológicos) e o documento do GT Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019.

A concepção de avaliação em São Bernardo do Campo se modificou ao longo do tempo, refletindo o momento histórico e as discussões pedagógicas de cada período. Se na década de 1970 o objetivo da avaliação (da Educação Infantil, nesse caso) tinha como enfoque o controle dos conhecimentos adquiridos pelas crianças e do desempenho do professor em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, nas décadas seguintes a preocupação se voltou para os altos índices de retenção



e evasão escolar. Diante desse contexto, as ações se desdobraram em programas de aceleração de aprendizagem para regularizar o fluxo escolar, flexibilização na organização do tempo para aprender, instituição de ciclo de aprendizagem, progressão continuada e obrigatoriedade de recuperação paralela. A Resolução 042/2000 indicou as formas de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e foi consolidada pelo Regimento Único para as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental publicado em agosto de 2003.

A concepção de ciclos de aprendizagem está pautada no princípio da progressão continuada, na qual há a ideia de que todas as crianças têm o direito de aprender e que cada uma tem um ritmo próprio, por isso, necessitam de condições didáticas e intervenções pedagógicas cuidadosamente planejadas. A progressão continuada se constitui em um fator de promoção das aprendizagens dos educandos, sendo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem pautada na observação e registro da progressão das aprendizagens dos estudantes (GT Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019, p. 25).

A proposta curricular elaborada em 2007, apoiada nas reflexões de Cipriano Luckesi, Celso Vasconcellos, Madalena Freire, Jussara Hoffmann, César Coll, Antoni Zabala, entre outros, já ressaltava que avaliar não é uma tarefa simples e neutra. Pelo contrário, avaliar implica critérios de escolhas, finalidades e valores, e uma explicitação de intenções, desejos, objetivos. Orientada também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção de avaliação da rede, em 2007, reconhecia a avaliação como parte do processo educativo e um elemento articulador entre ensino e aprendizagem, afastando-se da concepção de avaliação como emissão de um julgamento. O conceito de reprovação, inclusive, foi substituído pelo conceito de aprendizagem contínua e progressiva.

A avaliação, nessa perspectiva, deve ocorrer de maneira sistemática e estar apoiada, preferencialmente, numa documentação pedagógica que permita aos estudantes e professores/as uma compreensão do processo de aprendizagem e ensino tendo em vista a necessidade de reflexão permanente das escolhas, encaminhamentos, resultados.

Assim sendo, as escolhas dos instrumentos de avaliação e formas de documentação devem possibilitar: a autoavaliação do trabalho, tanto dos estudantes como dos/as professores/as; a elaboração e revisão contínua do plano de ação pelo professor em colaboração com a gestão escolar, planejando intervenções que atendam as necessidades de aprendizagem dos estudantes; o planejamento que considere os conhecimentos prévios dos estudantes e a diversidade para os ajustes necessários; a participação mais efetiva e consciente das famílias no processo de avaliação continuada por meio de reuniões, sábados letivos e outras formas de participação planejadas pela escola.

A rede de ensino de São Bernardo do Campo, apoiada nos princípios de educação democrática e inclusiva, estabelece a estrutura de Ensino Fundamental em sistema de ciclos e de progressão continuada valorizando uma avaliação contínua e acumulativa que não tem como objetivo classificar ou selecionar.

De acordo com o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, é necessário “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” bem como “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Capítulo IV).

Considerando-se que o estudante é sujeito ativo no processo de aprendizagem, a avaliação na rede propõe levar em conta a possibilidade de os estudantes terem consciência de seus avanços, conquistas e dificuldades, a fim de que possam, também, se comprometer com suas aprendizagens. Esse processo é o que alguns autores chamam de autorregulação da aprendizagem, que pressupõe a participação ativa do estudante na gestão das próprias aprendizagens, conhecendo os objetivos estabelecidos no trabalho pedagógico, análise da atividade realizada e *feedback* sobre o desempenho alcançado.

É muito importante, como bem apontado por Charles Hadji,²⁰ que os estudantes tenham a experiência do êxito, e não da impotência, tanto nas propostas de ensino como de avaliação. É fundamental que experimentem uma “espiral de sucesso”, pois para se engajar nas propos-

20 HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

tas é preciso acreditar nas próprias possibilidades de êxito, nas chances de “se sair bem”. Quanto mais experiências bem-sucedidas os estudantes tiverem, maior será o interesse e o desejo de se engajar em novos desafios e em novas propostas.

Esta premissa cumpre também importante papel no que diz respeito aos alunos que se encontram em situação de inclusão. A “espiral de sucesso” só pode se confirmar, nestes casos, se, nos momentos de avaliação, levarmos em conta aquilo que para eles foi planejado e oferecido, ainda que sejam propostas que se diferenciem substancialmente do que foi proposto à maioria de seus colegas. Não se pode avaliar o que não foi ensinado e, sendo assim, os instrumentos de avaliação devem ser elaborados a partir do que foi feito com cada um deles ao longo do ano escolar. Lembremos também da importância de garantir o acesso de todos aos instrumentos de avaliação, lançando mão de recursos como o apoio das Libras quando se fizer necessário (na orientação e explicações prévias, no uso de áudios etc.), a transcrição de textos para o braile ou a voz, o uso de fontes ampliadas, espaço adequado, leitor, etc.

O papel principal da escola – especialmente no momento atual – é garantir a equidade no currículo, ou seja, oferecer aos estudantes propostas de ensino, avaliação, intervenção e apoio pedagógico ajustadas ao que eles podem e precisam aprender.

Documentação pedagógica

Hoje a documentação pedagógica, muito valorizada nas escolas de Educação Infantil principalmente em razão das contribuições da *abordagem Reggio Emilia* e do pensamento do educador italiano Loris Malaguzzi, tem sido uma prática defendida em toda a educação básica. Nessa abordagem, a documentação pedagógica não representa apenas uma coleção de registros, mas uma memória educativa capaz de evidenciar a construção do conhecimento pelas crianças, a qualidade dos contextos educativos²¹ e, por isso, pressupõe registros com potência informativa sobre esses processos, se constituindo em uma contribuição decisiva para o planejamento pedagógico dos professores.

Na rede municipal de São Bernardo do Campo, a documentação pedagógica é objeto de atenção desde a década de 1970, no segmen-

²¹ PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n.º. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

to da Educação Infantil, destacando-se o documento conhecido como “Amarelinho”, a primeira proposta curricular construída de forma democrática para as creches e pré-escolas.

A Proposta Curricular de 2007, por meio do documento “Instrumentos Metodológicos”, retomado pelo documento pelo GT Percurso do Ensino Fundamental 2018-2019, constitui-se como referência que evidencia e sistematiza as concepções, contribuições e propostas da documentação pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Esses diferentes documentos destacam a importância do registro da ação educativa no cotidiano escolar e cada um deles reflete, evidentemente, as concepções vigentes em cada período e os modos de apropriação desse conhecimento na rede.

A concepção de registro como constatação e descrição do trabalho a fim de informar a direção da escola, isto é, como conjunto de arquivos que “prestam contas” do processo educativo, forte na década de 1970, foi sendo substituída pela concepção de registro como avaliação diagnóstica e processual baseada na escuta da criança a favor do acompanhamento da sua aprendizagem e desenvolvimento e de reflexão do professor sobre sua prática.

O subsídio “Instrumentos Metodológicos”, de 2007, é orientado pelas contribuições dos estudos de Madalena Freire com ênfase na observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação do professor. O GT Documentação Pedagógica 2018-2019 retoma esses estudos e enfatiza a importância da articulação entre diferentes instrumentos metodológicos para explicitação da intencionalidade pedagógica do planejamento do professor.

A ação pedagógica orientada pela observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação não é, contudo, a única contribuição da documentação pedagógica. Como expressão da intencionalidade do trabalho do professor, é também experiência formativa na medida em que potencializa a reflexão e a revisão da prática, redirecionando o olhar do professor e o ajuste da sua intervenção. Os diversos instrumentos são, ainda, fonte de comunicação entre os profissionais da escola e as famílias, permitindo que as mesmas conheçam melhor a proposta da escola, se conscientizem da importância do papel da escola em relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças e participem do seu processo de aprendizagem.

quanto mais sabemos o que sabem as crianças, o que desejam saber, as formas de expressão que utilizam, mais teremos condição de refletir sobre sua aprendizagem, pensar sobre as possíveis contribuições para ampliar seus saberes, a possibilidade de criar ambientes que potencializem as aprendizagens, enfim, projetar novas propostas (GT Documentação Pedagógica 2018-2019, p. 6).

A elaboração da documentação pedagógica pelo professor acontece em vários contextos, mas o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), que fazem parte da jornada de trabalho, são considerados momentos privilegiados para a elaboração e organização dos registros, reflexão para replanejamento e avaliação das situações de aprendizagem em que a criança está inserida, bem como oportunidade para avaliação da prática pedagógica – do quanto tem favorecido a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Depreende-se, portanto, que a documentação pedagógica é uma ferramenta imprescindível para dar visibilidade e forma aos processos educativos, sistematizar o acompanhamento da vida escolar dos estudantes e qualificar o diálogo entre a escola e comunidade.

No Ensino Fundamental, especificamente, são propostos diversos registros que permitam repensar o cotidiano escolar e sistematizar a vida escolar dos estudantes de modo a nortear os processos de reflexão, planejamento e prática pedagógica. A documentação inclui a Ficha de Rendimento Escolar do Aluno, o Plano de Ação, o Portfólio e a Ata de Conselho de Ano/Ciclo.

A Ficha de Rendimento Escolar do Aluno acompanha a vida escolar do estudante e tem como objetivo registrar o seu desempenho – avanços, dificuldades e as providências tomadas pela escola e pelo professor para garantir a aprendizagem – a partir de uma discussão coletiva na escola sobre os objetivos trimestrais para cada área de conhecimento. A ficha pode apontar a necessidade de planejamento de atividades di-

versificadas e apoio pedagógico para alguns estudantes. Neste caso, considerando-se os estudantes que necessitam de objetivos diferentes daqueles propostos para a turma e aqueles atendidos pela educação especial, o profissional que atua no atendimento educacional especializado deverá auxiliar o professor da classe comum.

O Plano de Ação como princípio de organização do trabalho em sala de aula (articulado ao PPP) tem, simultaneamente, um caráter de planejamento com vistas a atender as necessidades dos estudantes, levando em consideração as diferenças na sua aprendizagem e desenvolvimento, e um caráter formativo, pois promove a reflexão da prática do professor, a pertinência dos objetivos propostos e a intencionalidade de suas ações. Este documento explicita os objetivos (capacidades que os estudantes devem desenvolver em consequência da intervenção intencional do professor), os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes que favorecerão a compreensão da realidade), as intervenções didáticas (ações planejadas com o objetivo de construir aprendizagens e mudanças de comportamento dos estudantes) e avaliação do trabalho (avanços observados, adequação das atividades, dificuldades, mudanças a serem propostas para o próximo planejamento, assim como pontos a serem retomados).

O Portfólio é um instrumento de documentação que reúne um conjunto de atividades desenvolvidas pelos estudantes evidenciando suas aprendizagens em determinado período. Essa forma de registro potencializa a avaliação contínua e processual tanto do professor como do estudante. Para o professor, o portfólio permite refletir sobre a evolução dos estudantes e organizar as formas de intervenção. Ao estudante, promove a oportunidade de autoavaliação, isto é, o desenvolvimento da capacidade de avaliar suas próprias aprendizagens. Considerado como um panorama do que foi realizado nas diferentes áreas de conhecimento, reunindo produções diversificadas do estudante e do grupo, o portfólio também favorece o acompanhamento das aprendizagens por parte dos familiares.

As Atas dos Conselhos de ano/ciclo são documentos que cumprem a função de registrar as deliberações, reflexões e conclusões dos grupos de professores/as e formalizar os encaminhamentos propostos nas reuniões. São registradas as informações que documentam as situações de aprendizagem de todos os estudantes, incluindo o excesso de faltas que prejudica a aprendizagem, oferecendo um panorama geral da turma, bem como a avaliação do percurso vivido no trimestre para orientar a avaliação coletiva do grupo de professores/as. As reuniões de Conse-

lho de Ano/Ciclo têm, ainda, um caráter formativo na medida em que a socialização das práticas dos/as professores/as contribui com a reflexão de novas estratégias para apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Cada um desses instrumentos é detalhado e discutido no Caderno de Subsídios Complementares para a Prática Pedagógica, que contém um capítulo específico sobre avaliação. Importa destacar neste caderno sobre o Ensino Fundamental que esses instrumentos devem ser compreendidos nas suas dimensões de planejamento, reflexão sobre a prática e formação do grupo de professores tendo em vista a aprendizagem das crianças.

Importante, ainda, é ter claro que as orientações curriculares propostas para cada componente do Ensino Fundamental devem estar articuladas a esses instrumentos de documentação pedagógica, ou seja, as contribuições do ensino de determinado componente à formação dos estudantes devem compor o plano de ação do professor, assim como os objetivos propostos devem orientar o registro da Ficha de Rendimento e a avaliação coletiva dos Conselhos de Ano/Ciclo, e as orientações metodológicas específicas podem contribuir com a elaboração dos portfólios.

Espaços, tempos e materiais no Ensino Fundamental

Do ponto de vista curricular, são os objetivos de aprendizagem que definem tudo o mais – ou, pelo menos, assim deveria ser. Os conteúdos, as modalidades de organização do trabalho, as propostas didáticas, as intervenções do professor, a composição de agrupamentos, os indicadores e instrumentos de avaliação, as formas de avaliar e até mesmo o apoio pedagógico oferecido aos estudantes com desempenho considerado insatisfatório dependem do que se pretende que eles aprendam. O mesmo ocorre com os tempos, os espaços e os materiais definidos para o trabalho pedagógico. Não há nenhum tipo de proposta boa por si em nenhum desses casos. Tudo depende. Em todos os casos, o critério de qualidade é se a proposta é a melhor alternativa para os estudantes aprenderem o que foi estabelecido como necessário.

O espaço da sala de aula pode ser organizado de diferentes formas: com as cadeiras em U, enfileiradas, em duplas ou grupos de quatro. Qual é a melhor? A que for mais pertinente para a aprendizagem tendo em conta os objetivos que se tenha e as necessidades que cada um dos estudantes apresentam para estar na sala de aula de forma confortável, contando com acesso e a possibilidade de realização das propostas. E, dependendo do que se pretenda, poderia ser melhor, por exemplo, se deslocar para outro espaço da escola, ou até mesmo fora da escola.

Também é assim com o tempo: se a atividade terá duração de quinze minutos ou meia hora, se será trabalhada três vezes na semana ou uma vez na quinzena, se vai ou não requerer complementação de tarefas em casa, depende do que se almeja em relação à aprendizagem dos estudantes e de quanto tempo precisarão para aprender – considerando inclusive que os tempos não são os mesmos para todos. Como ensino e aprendizagem são dois processos, que embora relacionados não coincidem, são duas as dimensões a considerar também em relação às durações: há o tempo didático (que é o previsto para as atividades de ensino) e o tempo de aprendizagem (que é aquele, de fato, necessário para que o conhecimento de cada um avance). E, por coerência, o didático deve estar sempre referenciado no tempo necessário para que os estudantes aprendam tendo em conta a natureza e complexidade dos conteúdos.



NANDU CAR SANTOS

O momento de planejar a rotina²² é justamente a oportunidade de projetar o uso do tempo didático, que envolve escolhas da maior importância: seleção e distribuição, no tempo disponível, das propostas consideradas melhores para abordar os conteúdos previstos; organização do espaço e dos materiais necessários para a realização das atividades; composição dos grupos de estudantes e formas de intervir e de acompanhá-los; melhor maneira de apresentar as consignas, que são as orientações contidas nos enunciados das propostas. Não podemos deixar de levar em conta também o fato de que a aprendizagem é um processo singular, que demanda um tempo diferente para cada estudante, e muitos deles terão que contar com a flexibilidade e a orientação do professor no que diz respeito ao tempo para elaboração e entrega das atividades.

Esse processo não pode ser algo rígido, burocrático, engessado, mas, ao contrário, pode ser uma invenção criativa. Uma invenção que depende da clareza dos objetivos do ensino, dos critérios de seleção de conteúdos, das melhores formas de tratamento didático em cada caso. Uma invenção que depende, acima de tudo, do olhar atento para o processo de aprendizagem dos estudantes. Entendida assim, rotina significa movimento, um movimento criado pela reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a gestão da sala de aula, que impulsiona a tomada de decisões sobre o que, como e quando ensinar de modo a garantir a melhor aprendizagem para todos.

Será sempre preciso garantir o caráter flexível desse planejamento, o que não significa trabalhar ao sabor do acaso, mas sim ajustar o que foi previsto inicialmente tendo em conta as reais possibilidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes, as suas hipóteses em relação aos conteúdos, as estratégias pessoais que constroem para resolver os desafios colocados pelas propostas. Ou seja, a avaliação do que os estudantes sabem, pensam e fazem é o critério fundamental para orientar esses ajustes, tendo sempre em perspectiva o que foi projetado a princípio e a observação do quanto a estimativa de duração das propostas foi ou não adequada.

Quanto ao uso dos materiais (livros, textos, vídeos, imagens, aplicativos e subsídios diversos), que são recursos importantes para o desen-

volvimento do trabalho, o critério é o mesmo: devem ser os melhores para favorecer que a aprendizagem aconteça, tendo em conta os objetivos definidos previamente. O critério de qualidade é a adequação ao propósito.

É importante que os alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência contem com versões em Libras dos dispositivos de áudio, tradução em braile e/ou leitura de voz nos diferentes textos distribuídos em sala, adaptação de tamanho de fonte, entre outros. Fundamental também é considerar a possibilidade de indicar outros materiais (livros, textos, sequências de atividades etc.), caso o professor avalie pertinente para alguns de seus estudantes. Espera-se também que este material modificado chegue às mãos daqueles que vão fazer uso dele no momento em que é distribuído ao grupo. Trata-se de um direito que se estende a todos.

No que diz respeito especialmente aos materiais didáticos para uso dos professores com suas turmas, há uma reflexão necessária.

Atualmente, além dos livros didáticos e outros materiais oficiais, circulam de forma ampla nos sistemas educacionais muitos materiais elaborados por instituições que se apresentam como parceiras da escola. Por si, esse não é um problema, pois é importante contar com boas propostas de ensino para tomar como subsídio ao planejar o próprio trabalho. O problema é que, em vários lugares, vem se consolidando duas condutas que, estas sim, são muito negativas. Uma delas é a insistência para que os materiais didáticos produzidos externamente à escola sejam “adotados” pelos professores linearmente, tal e qual se apresentam, e não como subsídios que pressupõem um uso ajustado à realidade, ao conhecimento prévio dos estudantes, ao que foi realizado (ou não) em momentos anteriores. A outra conduta, de consequências talvez piores, é o controle institucional, rigoroso e homogêneo, do tempo em que as unidades desses materiais estão sendo “cumpridas”. Esse modo de proceder é muito prejudicial porque configura, ao mesmo tempo, um desrespeito aos professores e aos estudantes. Aos professores porque são tratados como meros aplicadores de propostas planejadas externamente à realidade de suas turmas, e aos estudantes porque são tratados como cumpridores das tarefas apresentadas por essas propostas. É improdutivo e ineficaz, do ponto de vista pedagógico, obrigar todos os estudantes a realizarem exatamente as mesmas atividades, exatamente no mesmo tempo. Isso é a negação do princípio da equidade no

²² O texto **Considerações sobre o planejamento da rotina na prática pedagógica**, de Rosaura Soligo, complementa e aprofunda a abordagem desse tema: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf>

processo de ensino, que tanto defendemos: de cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme com suas necessidades.

Como sabemos, esse tipo de uso dos materiais disponíveis não contribui para a qualidade do trabalho docente, nem para a aprendizagem de todos. Os materiais são suportes para as escolhas pedagógicas, intencionais e inteligentes, dos verdadeiros autores e protagonistas do processo de ensino, que são os professores. Assim têm recomendado sempre os subsídios para a rede municipal de Ensino de São Bernardo do Campo e assim continuará sendo também daqui por diante.

Na Parte 2 são apresentadas as propostas dos diferentes componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em separado, como Anexo, foram organizados quadros que evidenciam a progressão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do 1º ao 5º ano, em cada componente. São os mesmos objetivos dos quadros curriculares da Parte 2, mas foram transcritos em outro formato para tornar mais observável a relação entre eles nos diferentes anos de escolaridade e, desse modo, favorecer o planejamento na escola.

Referências Bibliográficas

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. 1. Documentário. 16 mm. 26 min. Brasil. Colorido. Direção de Liliana Sulzbach. Brasília: Ministério da Cultura, 2000

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano** – Compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DUCKWORTH, E. **Ideias Maravilha em Educação.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

FERREIRO, E. **O passado e o presente do verbo ler e escrever.** São Paulo. Cortez, 2002.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

NÓVOA, A. **Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PINAZZA, M. A; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta Curricular da prefeitura de São Bernardo do Campo** – v. 1. São Bernardo do Campo: Rettec Artes Gráficas, 2004.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Percursos do Ensino Fundamental – Grupos de Trabalho** (2018/2019).

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Documento Orientador** – 2022.

SOLIGO, R. A alfabetização e seus métodos nas políticas nacionais recentes: avanços ou retrocessos? In: Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Didática(s) entre Diálogos, Insurgências e Políticas, 20, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro, 2020.

SOLIGO, R. **Considerações sobre o planejamento da rotina na prática pedagógica.** Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2022/03/rosaura-soligo-consideracoes-sobre-o-planejamento-da-rotina.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

TORO, B. **El cuidado.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1AQLkAT6xmE&t=75s>. Acesso em: 26 set. 2022.

TORO, B. **Coragem para pedir ajuda.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7oUUTuOx3eU>. Acesso em: 26 set. 2022.

TORO, B. **Cuidar de si mesmo e cuidar do outro.** Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/bernardo-toro-cuidar-de-si-mesmo-e-cuidar-do-outro/>. Acesso em: 26 set. 2022.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; Edusp, 1998.

LÍNGUA PORTUGUESA





PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA²³

Que os professores do ensino fundamental recuperem, junto com seus alunos, a capacidade de rir, chorar, ou surpreender-se quando leem; que ninguém tenha medo das novas tecnologias, mas tampouco espere delas efeitos mágicos; que nos comprometamos com os nossos futuros leitores para que a utopia democrática pareça menos inalcançável (Emília Ferreiro, 2002).

²³ As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa mantiveram o mesmo tom crítico sobre a colonização e a língua da elite dominante da proposta anterior, bem como as concepções de ensino, de aprendizagem e de conteúdo, colocando o texto e seus usos sociais como ponto de partida para essa tríade.

Proposta de Língua Portuguesa

Breves considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa

A Língua Portuguesa é hoje a língua oficial do Brasil, em razão do processo de colonização iniciado há vários séculos. Os povos indígenas nativos e, mais tarde, os povos escravizados oriundos de países africanos, ao pisarem em solo brasileiro, eram obrigados a aprender a falar o Português e reprimidos na sua própria língua materna.

A questão é que ao colonizar o outro, o colonizador toma em seu poder a vida, a cultura, a essência desses outros povos, tornando-se, pois, um processo de dominação de um sobre o outro. A aprendizagem da Língua Portuguesa nesse processo de dominação acontecia principalmente no âmbito da oralidade para um mínimo de comunicação oral entre dominados e dominantes.

Como já destacado na Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2007, p.15),

durante o processo de colonização, a Educação dividiu-se entre duas finalidades: formação da elite para o exercício de suas funções e catequização dos índios para a conversão ao catolicismo e à servidão, conforme a visão de mundo e a cultura da classe dominante europeia. Essa perspectiva elitista esteve presente ao longo de toda a história da Educação no Brasil, marcada pelo controle do acesso à leitura e à escrita pelas camadas populares.

Nas suas comunidades, os povos originários e negros escravizados usufruíam minimamente de falar suas línguas maternas, misturando-as aos poucos à língua dos portugueses. Mais tarde, em decorrência de outros processos migratórios, em diferentes épocas, o Brasil recebeu japoneses, italianos, poloneses, entre outros povos que muito contribuíram para uma variação linguística considerável, tornando o país continental também multicultural.

Esse breve relato sobre a história do uso da Língua Portuguesa no Brasil serve para enfatizar que a língua oficial, ou norma culta, era o idioma dominante, e a aprendizagem de sua escrita somente era oferecida por meio do ensino nas escolas. As escolas foram destinadas somente para elite durante muitos séculos.

Ao longo de mais de 500 anos, os níveis de analfabetismo e o pouco acesso ao ensino formal marcaram uma população com diferentes modos de falar, nas suas variantes dialetais, mas sem acesso à norma culta: à língua dos livros e das mídias impressas, à língua que amplia o acesso ao conhecimento – à Língua Portuguesa escrita oficial.

Há muito pouco tempo na história do Brasil, exatamente no final da segunda metade do século XX, a escola passa a ter uma ampla oferta de vagas para estudantes de todas as classes socioeconômicas. São crianças e jovens que, em maioria, vêm de famílias de nenhuma ou pouca cultura escrita – o que tem causado um distanciamento, ou mesmo um grande abismo, entre a língua que se usa na escola e a língua que se fala fora dela.

Atrelado a essa questão, está o fato de que o ensino da língua na escola era pautado nas normas e estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, em detrimento da aprendizagem do discurso escrito nas suas formas de ler e escrever, fragmentando sua unidade mínima de sentido – o texto –, agravando ainda mais o distanciamento entre os estudantes e os textos escritos, usados socialmente em uma cultura escrita.

Foi também na segunda metade do século XX que os estudos acadêmicos científicos sobre a análise do discurso e processos de aprendizagens linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos começaram a ter repercussão na didática das línguas, conseqüentemente da Língua Portuguesa também. Esses estudos mostraram que a linguagem é a expressão do pensamento com o objetivo de comunicação entre as pessoas e que esta linguagem se manifesta por meio de textos – unidades mínimas de sentido para se dizer algo. Não há comunicação entre pessoas realizadas apenas com letras, sílabas e palavras fora de um contexto – ainda que estas façam parte das estruturas da língua. O reconhecimento do texto como unidade mínima de sentido e como base do ensino da linguagem escrita entrou no currículo escolar encontrando uma grande barreira negacionista, constituída pelo currículo da época, das condições da formação dos professores e pelas práticas históricas cristalizadas das escolas em alfabetizar através de cartilhas.²⁴

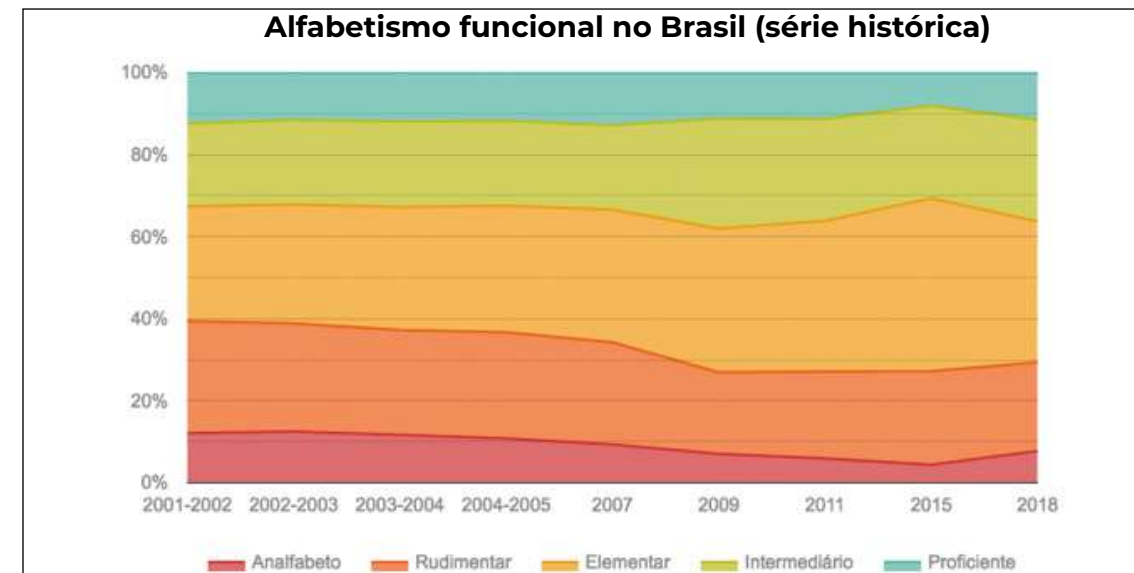
²⁴ Material didático que tem o intuito de ensinar as letras, sua relação com os fonemas, famílias silábicas, utilizando um combinado de palavras que não tem objetivo comunicativo de qualidade, ou de verdade. “O BEBÊ BABA NA BABÁ” ou “IVO VIU A UVA”, entre outros agrupamentos de palavras que combinam famílias silábicas, não podem ser considerados como texto, pois não há sentido comunicativo neles.

Foi nessa época²⁵ que o ensino da linguagem escrita teve influência dos resultados das pesquisas psicogenéticas das doutoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, onde se desvendava o percurso da aprendizagem da língua escrita, não como um mero código, mas um sistema reinventado em caminhos complexos, mas perfeitamente tangível de lógica e concretude.

Paralelamente aos estudos e seus impactos na didática da Língua Portuguesa, avaliações externas às escolas começaram a denunciar o pouquíssimo aproveitamento escolar dos estudantes e mostravam baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Esses indicadores eram justificados por vários fatores que não eram inerentes à escola: nível socioeconômico dos estudantes, déficits de aprendizagens, desnutrição, estrutura familiar, variações linguísticas, entre outros.

A incoerência entre este o discurso da escola e os estudos específicos da área e da didática começou a apontar que o problema não estava nas aprendizagens dos estudantes, mas na forma de ensinar que seguia princípios e padrões metodológicos inadequados.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) vem há duas décadas apontando que a população adulta no Brasil, entre 15 e 64 anos, são analfabetos funcionais – conhecem a regra de geração do sistema alfabético, mas não fazem uso da leitura e da escrita. Como mostra o gráfico a seguir, esse índice engloba os níveis RUDIMENTAR/ELEMENTAR.



Em 20 anos, o que NÃO mudou

O dilema é que parte significativa da população conseguiu atingir o nível elementar, mas tem dificuldades para continuar avançando até o nível pleno de alfabetismo.

Fonte: Inaf- <https://alfabetismofuncional.org.br/folder/>. Acessado em: 03/03/2022.

O analfabetismo funcional é um fenômeno de efeitos devastadores em uma sociedade onde os mais abastados economicamente têm livre acesso e os mais desfavorecidos têm pouco ou nenhum acesso à cultura escrita – seja porque não compreendem bem o que se diz na escola, seja porque estão fora dela, trabalhando para ajudar a família, seja porque não têm acesso a materiais de leitura de qualidade.

É importante destacar que a imposição colonizadora – ainda vigente e oculta – nos currículos de Língua Portuguesa, tomada como língua materna de todos, foi e ainda é um poderoso instrumento de dominação das minorias desfavorecidas, de estratificação social e de elitização do conhecimento letrado – um processo muito discutido e que se busca combater. É fundamental identificar em que aspectos os currículos não contribuem com as aprendizagens dos estudantes e como é possível reverter essa situação de modo a favorecer a inserção efetiva na cultura escrita.



O conhecimento desta grave questão deve guiar a elaboração dos currículos e o ensino que vai se oferecer aos estudantes. Portanto, é de suma importância que sejam contempladas numa construção de currículo cuja finalidade é diminuir as desigualdades e equalizar oportunidades e experiências para cada estudante matriculado nas redes de ensino, principalmente nas redes públicas.

É importante ressaltar, também, que a proficiência em leitura e escrita – objetos de conhecimento da Língua Portuguesa – favorecerá aos estudantes o acesso aos saberes de outros componentes curriculares. Há a imperiosa necessidade de se incluir formas de ensinar e de aprender a estudar por meio da produção de leitura e da escrita.



Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes

Não há acesso a grande parte do conhecimento já produzido pela humanidade, dentro de uma sociedade mergulhada na cultura do escrito, sem que seja por meio da aprendizagem e do uso da linguagem escrita.

A escrita passa a ser compreendida não só pelo conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, dos gêneros de produção linguística, mas também pela possibilidade de ampliar o repertório tipicamente humano na relação com a vida (por exemplo, garantindo as possibilidades de consultar, pesquisar, documentar, comunicar, noticiar etc.), o que confere ao homem um indiscutível status social no âmbito da nossa cultura. Em outras palavras, alfabetizar é dar voz, dignidade ao sujeito (COLLELO, 2007, p. 107, 108).²⁶

Estudos na área da linguística, psicolinguística e sociolinguística divulgados²⁷ a partir da década de 1980 foram de grande contribuição para se compreender que o ensino da Língua Portuguesa não podia continuar em estudos exaustivos de estruturas fragmentadas da língua escrita, fora do contexto de interlocução no qual se usa essa linguagem. Também não seria mais permitido a desqualificação das diferentes formas de falar esse português misturado de tantas influências imigratórias e nativas do Brasil. O texto, seja escrito, seja falado, tem uma finalidade comunicativa que somente é compreendida no seu todo: o início, o meio e o fim. Desta forma, as pesquisas e estudos indicam que as tradicionais atividades para o ensino da linguagem escrita voltadas para modelos onde há a retirada de frases do texto para se estudar a sua sintaxe, ou ainda, palavras destacadas para estudar sua morfologia ou ortografia, têm o mesmo efeito: comprometem a compreensão do que se quer dizer e de como se diz e se mostram inadequadas para a formação de sujeitos proficientes no uso da linguagem verbal. Mesmo assim, diante dos resultados científicos publicados, se observa que a fragmentação (ou mesmo a ausência) do texto – do elemento comunicativo em situação real de uso - ainda é (mesmo inadequado) um método de ensino da Língua Portuguesa que perdura nas classes e materiais didáticos

²⁶ COLELLO, S. M. G. Os princípios de exclusão no ensino da língua escrita. In: COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 107. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

²⁷ Bakhtin (2003), Geraldi (1984), Ferreiro e Teberosky (1979), entre outros.

da escola básica. Incorre que esse é o ensino que os professores sabem realizar – uma didática incorporada seja enquanto aluno da escola básica ou na sua formação profissional inicial nos cursos de licenciatura. A formação dos professores, inicial ou continuada, precisa rever seus conteúdos para que os docentes saibam quais são as verdadeiras necessidades de aprendizagens dos alunos da escola básica.

Mudar essas práticas impregnadas para aquelas que promovesse o sucesso na formação da proficiência dos alunos implicava grande investimento na pesquisa da linguística e da didática. Nesse sentido, educadores e pesquisadores de vários países se debruçaram em analisar e compreender quais referências embasava as suas próprias práticas e as práticas de outros colegas, no sentido de identificar e refletir sobre a adequação das concepções, ideias ou teorias que estavam orientando suas ações didáticas. Essa metodologia de pesquisa e de formação contribuiu muito para se elaborar outras práticas mais coerentes com as concepções ora adotadas. A tematização da prática vem sendo, desde então, uma ferramenta metodológica importante para a formação inicial e continuada dos professores – cuja grande maioria não reconhecia o texto como unidade mínima de sentido para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, portanto, têm como eixo central os usos sociais dos textos orais e escritos. Estes são seus objetos de conhecimento e, por meio deles, é que os estudantes vão aprender a usá-los e produzi-los com proficiência. Enquanto usuários falantes da língua materna, crianças que ingressam nos anos iniciais do ensino fundamental já sabem muito sobre a Língua Portuguesa falada e, com certeza, a maioria tem alguma noção da linguagem escrita, pois vivem num ambiente letrado. Na Linguística aplicada²⁸ esse modo de saber a língua é chamado de nível linguístico – um estado mecanizado, em que não se tem consciência sobre esse falar ou agir com a língua.

Além deste nível linguístico, a área de conhecimento também definiu outros dois níveis de usuários da língua: o epilinguístico e o metalinguístico. O nível epilinguístico é uma forma de usar a língua de forma consciente, ponderada, planejada, reflexiva, adequando-a às diferentes situações de uso. Já o nível metalinguístico é uma forma de se deter

28 Os livros *Oficina de leitura* (1993) e *Texto e leitor* (1989), ambos de Angela Kleiman, trazem esses conceitos de forma detalhada e formativa para professores que ensinam a Língua Portuguesa. O linguista João Wanderley Geraldi (2006) é outro autor que aborda esses conceitos.

sobre a língua, explicá-la, esmiuçá-la nas suas estruturas, refletir sobre elas e suas unidades – um nível para estudiosas ou estudiosos das línguas e suas estruturas.

Os estudos da Linguística aplicada citados em parágrafo anterior apontam que este modelo de ensino da escola “clássica” que se perpetuou em centenas de anos detinha-se no nível metalinguístico, oferecendo exaustivamente partículas descontextualizadas de sentido e do uso social da linguagem escrita, principalmente. O velho ensino da gramática gerativa, da morfologia e da sintaxe.

Nesses termos, a área de estudos da Língua Portuguesa valida o nível epilinguístico e a utilização de seus conhecimentos prévios como ponto de partida para o ensino da linguagem verbal formal – oral e escrita. Os estudantes são orientados a monitorar suas ações de fala, escuta, leitura e escrita, de forma reflexiva e consciente, como usuários da língua e em diferentes situações didáticas que abordam o uso real do texto escrito, nas quais a escola deve oferecer para efetivar essas práticas:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2013, p. 15).

As contribuições da Linguística aplicada também resignificaram as ideias e as práticas em vários sentidos, tal como destacado a seguir.

Permitiram, por exemplo, compreender que o texto escrito é uma unidade (não fragmentada) coerente constituída por:

- Discurso – o que diz e como se organiza para esse fim –, considerado uma macroestrutura da língua;
- Elementos notacionais – formas gráficas que seguem determinadas regras para se construir o discurso por escrito/pela escrita.

O acesso a qualquer texto escrito, de qualquer gênero, precisa ser significativo e funcional: é necessário haver objetivos claros e reais para a necessidade da sua leitura. De outra forma, o que ocorre é um uso artificializado do texto, ou um pretexto para se aprender outros conteúdos da língua escrita.

Ler é, antes de mais nada, atribuir sentido ao que está escrito: a leitura está apoiada na compreensão do discurso. Mesmo uma pessoa analfabeta – que não compreende os aspectos notacionais/gráficos da língua escrita – é capaz de atribuir sentido ao escrito por meio da leitura em voz alta feita por outra pessoa. Esse tipo de leitura, possível pela escuta, permite que crianças e adultos não alfabetizados possam ler “através” de outra pessoa. Essa perspectiva põe em xeque as tradicionais práticas de leitura, em que ler é somente decodificar em voz alta.

Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita: o sistema alfabético, a ortografia, a pontuação são elementos gráficos da língua escrita que requerem tempo de reflexão e/ou uso para a aprendizagem. O sistema alfabético, por exemplo, é um conteúdo complexo de natureza conceitual, que requer a compreensão de suas características, de suas regras de geração e do seu funcionamento por crianças e adultos que se alfabetizam; pressupõe a formulação de hipóteses, a comparação dos escritos pessoais com as escritas convencionais, a reflexão sobre as razões de os escritos feitos por cada um serem diferentes. Já o sistema ortográfico requer um exercício epilinguístico constante para ser aprendido. Portanto, essas aprendizagens pressupõem várias aproximações sucessivas, o que demanda tempo.

A escola está imersa na cultura escrita, o que significa, entre outros aspectos, que em todos os outros componentes curriculares o sucesso nas aprendizagens depende da proficiência dos estudantes em relação à leitura e à escrita – portanto, desse ponto de vista, não são conteúdos exclusivos de Língua Portuguesa.

A leitura em voz alta pelo professor – modelo importante de leitor para os estudantes – é essencial em todo o processo de aprendizagem da leitura, na aprendizagem de conteúdos dos demais componentes curriculares e em toda a escolaridade.

A ampliação do conhecimento sobre esses processos de ensino e aprendizagem trazem junto a necessidade de outras formas de organizar as propostas de Língua Portuguesa.



Objetivos propostos para o ensino fundamental I

O trabalho pedagógico em Língua Portuguesa deve se organizar para que, até o final do quinto ano, os estudantes possam:

- Aprender a ler e escrever convencionalmente a partir da reflexão em situações de uso real da leitura e da escrita.
- Desenvolver proficiência na leitura de diferentes textos, ao fazer uso de estratégias cognitivas de leitura cada vez mais eficazes.
- Utilizar recursos como dicionários e pesquisas em sítios eletrônicos de busca como apoio para a produção de escrita convencional e na compreensão dos textos escritos.
- Ampliar progressivamente a capacidade de leitura crítica de textos cujo conteúdo sejam veículos de desvalorização, preconceitos, agressões verbais ou inverdades.
- Apreciar a leitura de textos de diferentes gêneros literários.
- Ampliar o repertório de leitura a partir da escolha de autores, estilo e títulos em textos de diferentes gêneros, sabendo conversar sobre eles.
- Desenvolver habilidades de estudo de textos que abordam conteúdos dos diferentes componentes curriculares.
- Produzir textos coerentes e coesos – tanto orais como escritos –, adequados aos objetivos e às situações comunicativas reais em que eles são produzidos, utilizando outros textos como fontes para validar, construir ou parafrasear seus próprios argumentos.
- Produzir diferentes textos escritos cada vez mais próximos da norma culta, a partir dos conhecimentos adquiridos, sabendo revisá-los, mesmo que ainda precise de alguma ajuda.
- Conhecer e valorizar as diferentes formas de falar dos brasileiros de diferentes lugares, reconhecendo que elas compõem o patrimônio cultural de cada lugar do país, combatendo o preconceito linguístico.
- Utilizar a fala para opinar, argumentar, discutir, contrapor e compartilhar ideias, reflexões e conhecimento, sempre respei-

tando as opiniões de terceiros, mesmo que haja divergência.

- Interagir a partir do uso da linguagem escrita e oral em diferentes contextos e registros.

O desafio de ensinar a estudar Língua Portuguesa

- Como já foi citado anteriormente, algumas barreiras foram encontradas para realização de uma reforma do ensino de Língua Portuguesa, considerando contribuições das áreas da linguística, psicolinguística, sociolinguística e da pesquisa didática da Língua Portuguesa. As principais delas foram o currículo da Língua Portuguesa e as práticas que privilegiam o ensino das microestruturas da língua, em detrimento de seus usos e formas.
- Foi preciso tanto investir na realização de programas de formação continuada de professores, nos aspectos conceituais da reforma, quanto na pesquisa didática que utiliza a metodologia reflexão sobre a prática, ambos apoiados na perspectiva da homologia dos processos – a ideia de que o professor viva a experiência, a mesma que se quer oferecer aos aprendizes, e que ele mesmo vivencie e reflita sobre sua própria aprendizagem. Do contexto da homologia também sai o termo “Tematização da prática” – quando professores refletem sobre sua própria prática, desde o planejamento, passando pela ação e terminando o ciclo, refletindo após a ação.²⁹
- Neste sentido, os principais conteúdos da formação dos professores estavam voltados para a compreensão dos seguintes conteúdos:
 - Quais são os conteúdos de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa;
 - O texto enquanto unidade mínima de sentido, constituído de aspectos:
 - discursivos
 - notacionais
 - Como trabalhar com a heterogeneidade dos conhecimentos prévios dos estudantes;

29

A homologia dos processos foi um termo cunhado por Donald Schön (2000).

- Como se aprende a ler e escrever partir dos textos escritos;
- Como ler, quando ainda não se sabe ler com autonomia;
- Como escrever quando ainda não se compreende o sistema alfabético, nem o ortográfico;
- A diversidade de textos e seus contextos de uso social;
- Como fazer uso social dos textos na escola;
- Como ensinar e aprender a ler para estudar.

Alguns autores contribuíram muito para uma pesquisa didática que resultasse num conjunto de ideias orientadoras para os professores nessa nova abordagem do ensino, da aprendizagem e do conteúdo de Língua Portuguesa, utilizando a homologia dos processos como princípio e a reflexão sobre a prática como metodologia.

Dentre eles, destacam-se:

- Antoni Zabala (1998), que em seu livro *A prática educativa* definiu o termo e conceito de sequência didática,³⁰ que atualmente se costuma usar ao se referir ao planejamento do ensino.
- Delia Lerner (2002),³¹ uma grande referência na pesquisa didática de Língua Portuguesa e Matemática, que definiu modos de organizar o ensino, a aprendizagem e o conteúdo de maneira em que se pudesse atender ao nível de desenvolvimento dos estudantes, ao tempo e espaço da gestão de sala de aula e às diferentes abordagens que se pode obter com os textos a partir da metodologia de reflexão sobre a prática. Nesse sentido definiu modalidades organizativas dos conteúdos escolares, as quais denominou “projetos didáticos”, “atividades sequenciais”, “atividades independentes” e “atividades permanentes”. Essas modalidades colaboram para a tarefa de gestão do tempo e espaço escolar em grupos sempre muito heterogêneos, assim como a organização de agrupamentos produtivos – em que os estudantes são agrupados com o intuito de compartilhar dúvidas, saberes e habilidades em atividades de autorregulação.

³⁰ Sequência didática é o termo usado por Zabala (1998) para definir formas de planejamento. O autor ressalta que deve ser uma sequência hierarquizada de ações, a qual leve em conta determinados princípios que refletem a concepção da ensino, a aprendizagem e o objeto de conhecimento (e sua natureza).

³¹ LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Eixos de trabalho de Língua Portuguesa

É importante ressaltar que é função da escola oferecer situações de ensino e aprendizagem que desafiem os estudantes a ir além do que poderiam realizar sem ajuda em suas interações e trocas assistemáticas. No trabalho com Língua Portuguesa, a escola deve oferecer situações reais de escuta, de leitura de diferentes textos que circulam no meio social, de fala e escrita e, nesses contextos de uso da linguagem, promover análise e reflexão sobre as estruturas da língua.

SÍNTESE DAS REFERÊNCIAS CURRICULARES



Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

Considerando o compromisso com a oferta de educação escolar de qualidade, os pressupostos que orientam esta proposta, a premissa de que a aprendizagem não acontece de uma vez, mas se constrói pela interação frequente e recorrente como o que é objeto de conhecimento³² dos estudantes, o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino

³² Muitas vezes a aprendizagem é um longo percurso e merece várias oportunidades de ter contato com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, alguns objetos estão repetidos ao longo de todos os anos iniciais do EF, pois se compreende que a aprendizagem é uma construção e que o objeto de conhecimento não é um mero conteúdo a ser informado numa determinada aula, mas que deve sempre ser oferecido em diferentes situações e contextos. Assim acontece, por exemplo, com as regularidades e convenções ortográficas, que os alunos vão se apropriando ao longo das suas experiências epilinguísticas e envolvem a leitura e a escrita, principalmente as de revisão do texto escrito. A proposta não é fazer treinos descontextualizados

fundamental deve se organizar para que eles conquistem progressivamente os saberes indicados a seguir.

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ORALIDADE	
Utilizar a linguagem oral para expressar-se com clareza, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	Uso progressivo da fala com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão: <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Disponibilidade para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participação em situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de temas; • Relatos de acontecimentos, respeitando a temporalidade e o encadeamento dos fatos (ainda que com ajuda). • Disponibilidade para conversar com os colegas em situações informais; • Participação espontânea ou direcionada em rodas de conversas diversas; • Preocupação em adequar a fala aos conhecimentos prévios dos ouvintes; • Participação em diálogos, debates e entrevistas sem fugir do assunto tratado; • Acolhimento e respeito às opiniões dos demais.
Ouvir e responder com atenção, respeitando o seu turno de fala	Interlocução onde possa responder de forma clara e completa; <ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade para ouvir com atenção e respeitar o tempo das manifestações de sentimentos, ideias e opiniões; • Escuta ativa de uma exposição; • Respostas claras e coerentes com o contexto da situação de uso da oralidade.

da reflexão para o uso, ou estudos exaustivos sobre as normativas da Língua Portuguesa, mas sim ajudar os estudantes a construir estratégias de reflexão sobre o uso dessas categorias ao se produzir textos, bem como analisar como são usados em textos modelo (textos bem escritos).

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Formular e fazer perguntas dentro de um determinado tema/assunto, ainda que com ajuda	Formulação de perguntas (com ajuda) para um determinado grupo ou pessoa, sem perder o foco dentro de um determinado tema.
Expressar-se oralmente as ideias de um texto lido (por outro ou por si mesmo)	Comentários acerca de textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente características dos gêneros, de autores e portadores dos textos em questão.
Expressar oralmente em contextos formais, onde se adequa a fala ao contexto e público	Elaboração e apresentação de fala (com ajuda) nas apresentações orais formais que exijam um discurso oral mais formal/elaborado (por exemplo: <i>podcasts</i> , telejornal da escola, júri simulado, etc.).
LEITURA	
Ler os gêneros previstos para a série, com crescente autonomia leitora e utilizando, principalmente, o conhecimento construído acerca do sistema alfabético de escrita, dentre outros aspectos gráficos dos textos e estratégias de leitura que são relevantes para a construção de sentidos	<p>Leitura autônoma e/ou mediada, dos gêneros previstos para a série e adequados para refletir sobre o sistema alfabético de escrita (listas, etiquetas de identificação/nomes próprios, cantigas, quadrinhas, adivinhas, receitas, etc.).</p> <p>Leitura autônoma, e/ou compartilhada e/ou mediada de textos que sabe de cor previstos para série e adequadas para refletir sobre o sistema de escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscando estabelecer correspondência entre partes do oral e parte dos escrito; • Selecionando elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ler com mediação textos que circulam em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.	<p>Escuta/leitura de gêneros diversos realizadas em voz alta pelo professor, acompanhadas pelo estudante por meio de cópia escrita- ou suporte digital - (quando possível, e/ou necessário), a partir de objetivos de leitura predeterminados, e com ajuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares; - Para a construção de estratégias de estudo: <ul style="list-style-type: none"> • Atribuir a ideia principal/tema do texto; • Selecionar informações para fazer resumos; • Categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro. - Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; - Que provoque o interesse progressivo pelos gêneros; - Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos.
Ampliar repertório de gêneros diversos por meio da leitura, veiculados em meios impressos e digitais, com ajuda	<p>Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para o ano, com ajuda, e voltada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliação do repertório; • Para o hábito e fruição do texto literário; • Para a exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos).

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Selecionar textos, com ajuda, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção	<p>Seleção de textos utilizando índices, catálogos, lista de autores e títulos, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados (coletivos ou individuais com mediação do professor), onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha justificada de livros para ler em casa, com a ajuda; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (por exemplo: consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal).
Desenvolver, com mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	Leitura, com ajuda de leitores mais experientes, de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimentos prévios, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando/e se necessário) e verificar o sentido atribuído.
	<p>Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.</p> <p>Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos) para apoiar a estratégia de antecipação.</p>
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	<p>Leitura do texto literário como fonte de prazer/fruição, começando a identificar/analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCRITA	
Produzir, progressivamente e com segurança nas suas hipóteses, escritas alfabéticas, mesmo que ainda não estejam dentro das normas ortográficas	Construção de hipóteses de escrita pela criança que evoluem para escritas alfabéticas
Planejar e produzir, coletivamente, gêneros previstos para a série e analisados em situações de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/ assunto/finalidade do texto	<p>Planejamento de textos escritos, com ajuda/apoio, antecipando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever. <p>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.</p>
Construir progressivamente e com ajuda procedimentos de revisão de texto	<p>Procedimentos de revisão de textos, voltadas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos que garantam a coerência, coesão; • A situação comunicativa e conteúdo planejado para o texto; • Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema alfabético e, à medida que evolua sua escrita alfabética, já algumas percepções de questões ortográficas. Por exemplo: casa/caza).
Utilizar o reconto como recurso de reescrita/produção de narrativas literárias	Reconto coletivo de narrativas literárias como situação de produção/reescrita textual, tendo o professor como escriba, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita, evitando marcas da oralidade.

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva (bilhetes, cartas, avisos, convites) preocupando-se principalmente com as características discursivas	Produção de textos conversacionais e informativos de forma coletiva (bilhetes, cartas, avisos, convites), ditando para o professor ou colegas e mantendo as características discursivas do gênero em questão.
Produzir resumos coletivos – tendo a professorar como escriba – como estratégia de estudo	Produção de resumos coletivos – tendo a professora como escriba – para organizar as informações em situações de estudo.
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA ³³	
Sugerir a utilização de aspectos notacionais da Língua Portuguesa cujas observações são recorrentes nas produções coletivas	Escrita alfabética; Letra maiúscula no início das frases; Uso de pontuação adequada para diálogos, perguntas, afirmações, exclamações; Ortografia de palavras recorrentes.
Analisar e reconstruir, com mediação, regularidades ortográficas recorrentes	M antes de P e B; S e R intervocálicos e iniciais; C acompanhado do E e do I; G acompanhado do E e do I.
Observar, com mediação, as irregularidades ortográficas recorrentes	Irregularidades ortográficas destacadas nos textos escritos em comparação com as escritas fora da convenção nos textos das crianças.

³³ Apesar de vir em tópico separado, o trabalho com análise e reflexão da Língua Portuguesa deve ser considerado – sempre – em situações reais e necessárias de uso, dentro do nível epilinguístico, conforme orienta este documento nos tópicos “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e “Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita”. A construção do repertório acerca das normas e convenções da língua, a exemplo das regularidades e irregularidades ortográficas da Língua Portuguesa acontece quando há reflexão, ou observação dirigida – sempre dentro do contexto de uso. Esses objetos de aprendizagem são necessários e são construídos ao longo da escolaridade básica. Nesse sentido, há de se estipular uma expectativa de quando o estudante – no seu percurso regular da escolaridade básica – deve apresentar escritas sem recorrência de determinados “erros ortográficos”, principalmente das regularidades recorrentes no cotidiano do uso reflexivo da linguagem que se usa para escrever.

PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Observar, com mediação, no nível epilinguístico, os usos dos tempos verbais na construção das narrativas literárias: na construção do pano de fundo, no foco narrativo, na ação e reflexão dos personagens	Pretérito mais que perfeito; Futuro do pretérito; Presente do indicativo; Pretérito perfeito; Futuro do presente.
SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ORALIDADE	
Expressar-se com clareza ao falar, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	Uso progressivo da fala com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão: <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Disponibilidade para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participação em situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de temas; • Disponibilidade para conversar com os colegas; • Conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas; • Preocupação em adequar a fala aos conhecimentos prévios dos ouvintes.

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ouvir e responder com atenção, formulando e respondendo a perguntas	Interlocução onde possa responder de forma clara e completa: <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões, respeitando as opiniões do outro; • Formular perguntas de acordo ao assunto; • Escuta ativa de uma exposição.
Expressar oralmente as ideias de um texto lido por outro ou por si mesmo	Comentários relacionados aos textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente tanto as características dos gêneros, de autores e portadores dos textos em questão, como procedimentos de linguagem oral com temas predefinidos.
Expressar-se oralmente de modo formal e adequado ao contexto	Elaboração com ajuda e realização de entrevistas, notícias para noticiário em vídeo, palestras/seminários acerca de um determinado tema e para uma plateia predeterminada, etc.

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
LEITURA	
Ler os gêneros previstos para a série, com crescente autonomia leitora e utilizando, principalmente, o conhecimento construído acerca do sistema alfabético de escrita, dentre outros aspectos gráficos dos textos e estratégias de leitura que são relevantes para a construção de sentidos	Leitura autônoma e/ou mediada, dos gêneros previstos para a série e adequados para refletir sobre o sistema alfabético de escrita (listas, etiquetas de identificação/nomes próprios, cantigas, quadrinhas, adivinhas, receitas, etc.). Leitura autônoma, e/ou compartilhada e/ou mediada de textos que sabe de cor previstos para série e adequados para refletir sobre o sistema de escrita, buscando estabelecer correspondência entre partes do oral e parte dos escrito e selecionando elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.
Ler com mediação textos que circulam em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.	Escuta/leitura de gêneros diversos realizadas em voz alta pelo professor, acompanhadas pelo estudante por meio de cópia escrita, a partir de objetivos de leitura predeterminados: <ul style="list-style-type: none"> • Para estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares; • Para a construção de estratégias de estudo: atribuir a ideia principal/tema do texto, selecionar informações para fazer resumos, categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro; • Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; • Que provoque o interesse progressivo pelos gêneros; • Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos.

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ampliar repertório de gêneros diversos por meio da leitura, veiculados em meios impressos e digitais, com ajuda	Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para a série, com ajuda e voltada: <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliação do repertório; • Para exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos).
Selecionar textos, com ajuda, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, de resenhas, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção	Seleção de textos utilizando índices, catálogos, autores, títulos, capas do livro/portador, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados, onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins: <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com a ajuda; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal).

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Desenvolver, com mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	Leitura colaborativa – com ajuda de leitores mais experientes – de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimento prévio, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando necessário) e verificar o sentido atribuído.
	Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação. Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos) para apoiar as antecipações.
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	Leitura do texto literário como fonte de prazer/fruição, começando a identificar/ analisar, a partir de intervenções da professora: <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCRITA	
Produzir, progressivamente e com segurança nas suas hipóteses, escritas alfabéticas, mesmo que ainda não estejam dentro das normas ortográficas	Produção de escritas alfabéticas
Planejar e produzir, coletivamente, gêneros previstos para a série e analisados em situações de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/ assunto/finalidade do texto	Planejamento de textos escritos, com ajuda/apoio, antecipando: <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever. Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.
Construir progressivamente e com ajuda procedimentos de revisão de texto	Procedimentos de revisão de textos, voltadas para: <ul style="list-style-type: none"> • As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos que garantam a coerência, coesão; • A situação comunicativa e conteúdo planejado para ao texto; • Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema alfabético e ortográfico).
Utilizar o reconto como recurso de reescrita/produção de narrativas literárias	Reconto coletivo de narrativas literárias como situação de produção/reescrita textual, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita, evitando marcas da oralidade.

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (bilhetes, cartas, avisos, convites, cartaz, blog e e-mail) preocupando-se com as características discursivas e notacionais	Produção de textos conversacionais e informativos de forma coletiva – em grupo/dupla – (bilhetes, cartas, avisos, convites, cartaz, <i>blog</i> e <i>e-mail</i>), ora ditando para o professor ou colegas, ora de próprio punho, mantendo as características discursivas do gênero em questão.
Produzir resumos coletivos como estratégia de estudo	Produção de resumos coletivos como estratégia de estudo.
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA³⁴	
Utilizar aspectos notacionais da Língua Portuguesa cujas observações são recorrentes nas produções coletivas	Escrita alfabética Letra maiúscula no início das frases; Uso de pontuação adequada para diálogos, perguntas, afirmações, exclamações; Ortografia de palavras recorrentes.
Analisar e reconstruir, com mediação, regularidades ortográficas recorrentes	M antes de P e B; S e R intervocálicos e iniciais; C acompanhado do E e do I; G acompanhado do E e do I; Palavras que terminam com O e o som é de U.
Observar, com mediação, as irregularidades ortográficas recorrentes nos textos lidos	Irregularidades ortográficas destacadas nos textos escritos em comparação com as escritas fora da convenção nos textos das crianças.

³⁴ Apesar de vir em tópico separado, o trabalho com análise e reflexão da Língua Portuguesa deve ser considerado – sempre – em situações reais e necessárias de uso, dentro do nível epilinguístico, conforme orienta esse documento nos tópicos “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e “Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita”.

SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Observar, com mediação, o uso dos tempos verbais na construção das narrativas literária: na construção do pano de fundo, no foco narrativo, na ação e reflexão dos personagens	Pretérito mais que perfeito; Futuro do pretérito; Presente do indicativo; Pretérito perfeito; Futuro do presente.

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ORALIDADE	
Utilizar a linguagem oral para expressar-se com clareza, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	<p>Uso progressivo da fala com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Disponibilidade para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participação em situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de temas; • Disponibilidade para conversar com os colegas; • Conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas; • Preocupação em adequar a fala aos conhecimentos prévios dos ouvintes.
Ouvir e responder com atenção, formulando e respondendo a perguntas	<p>Interlocução onde possa responder de forma clara e completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões; • Escuta ativa de uma exposição.
Expressar-se oralmente as ideias de um texto lido (por outro ou por si mesmo)	Comentários acerca de textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente características dos gêneros, de autores e portadores dos textos em questão.

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Expressar-se oralmente de modo formal, adequado ao contexto	Elaboração com ajuda e apresentação de textos orais formais, adequados aos ouvintes. Por exemplo: realização de palestras/seminário, notícias e reportagens para vídeo, <i>podcasts</i> sobre um determinado tema.
LEITURA	
Ler com mediação (se necessário) textos que circulam em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.	<p>Leitura de gêneros diversos realizadas individual ou coletivamente a partir de objetivos de leitura predeterminados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares;³⁵ • Para a construção de estratégias de estudo: atribuir a ideia principal/tema do texto, selecionar informações para fazer resumos, categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro; • Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; • Que provoque o interesse progressivo pelos gêneros; • Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos.
Ampliar repertório de gêneros diversos por meio da leitura, veiculados em meios impressos e digitais, com ajuda	<p>Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para a série, voltada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliação do repertório; • Para exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos).

³⁵ Neste sentido, deve haver, previamente, um planejamento que interligue diferentes componentes curriculares com a área de Língua Portuguesa.

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Selecionar textos, com ajuda, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, de resenhas, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção	<p>Seleção de textos utilizando índices, catálogos, autores, títulos, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados, onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com autonomia; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal).
Desenvolver, com mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	Leitura, com ajuda de leitores mais experientes, de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimentos prévios, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando necessário) e verificar o sentido atribuído.
	Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos) para apoiar as antecipações.
	Leitura do texto literário como fonte de prazer/fruição, identificando/analizando: <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCRITA	
Produzir, progressivamente e com segurança nas suas hipóteses, escritas alfabéticas, mesmo que ainda não estejam dentro das normas ortográficas	Produção de escritas alfabéticas.
Planejar e produzir, individual, ou coletivamente, textos dos gêneros previstos para a série e analisados em situações de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/ assunto/finalidade do texto	<p>Planejamento de textos escritos, com ajuda/apoio, antecipando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever. <p>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.</p>
Construir, progressivamente e com ajuda, procedimentos de revisão de texto	<p>Procedimentos de revisão de textos, voltadas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos que garantam a coerência, coesão; • A situação comunicativa e conteúdo planejado para o texto; • Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema alfabético e ortográfico).
Utilizar o reconto como recurso de reescrita/produção de narrativas literárias	Reconto – individual, ou em pequenos grupos, ou coletivo – de narrativas literárias como situação de produção/reescrita textual, mantendo as ideias principais e características da linguagem escrita, evitando marcas da oralidade.

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (bilhetes, cartas, avisos, convites) preocupando-se com as características discursivas e notacionais	Produção de textos conversacionais e informativos (bilhetes, cartas, avisos, convites), ora ditando para o professor ou colegas, ora de próprio punho, mantendo as características discursivas do gênero em questão. Produção de textos de autoria com a orientação e acompanhamento do professor.
Produzir resumos coletivos como estratégia de estudo	Produção de resumos coletivos como estratégia de estudo.
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA ³⁶	
Utilizar aspectos notacionais da Língua Portuguesa cujas observações são recorrentes nas produções coletivas	Escrita alfabética; Letra maiúscula no início das frases; Uso de pontuação adequada para diálogos, perguntas, afirmações, exclamações; Ortografia de palavras recorrentes.
Analisar e reconstruir, com mediação, regularidades ortográficas recorrentes	M antes de P e B; S e R intervocálicos e iniciais; C acompanhado do E e do I; G acompanhado do E e do I.
Observar, com mediação, as irregularidades ortográficas recorrentes nos textos lidos	Irregularidades ortográficas destacadas nos textos escritos em comparação com as escritas fora da convenção nos textos das crianças.
Observar, com mediação, o uso dos tempos verbais na construção das narrativas literária: na construção do pano de fundo, no foco narrativo, na ação e reflexão dos personagens	Pretérito mais que perfeito; Futuro do pretérito; Presente do indicativo; Pretérito perfeito; Futuro do presente.

³⁶ Apesar de vir em tópico separado, o trabalho com análise e reflexão da Língua Portuguesa deve ser considerado – sempre – em situações reais e necessárias de uso, dentro do nível epilinguístico, conforme orienta esse documento nos tópicos “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e “Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita”.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Utilizar a linguagem oral para expressar-se com clareza, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	Uso progressivo da fala organizada ³⁷ com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão: <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participar de situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de determinados temas.
Ouvir e responder com atenção, formulando e respondendo a perguntas	Interlocução onde possa responder de forma clara e completa: <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões; • Escuta ativa de uma exposição; • Formular questões pertinentes ao conteúdo e contexto da interlocução; • Produção de respostas completas e coerentes.
Expressar-se oralmente as ideias de um texto lido por si mesmo ou por outros	Comentários acerca de textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente características dos gêneros, de autores, de conteúdos e portadores dos textos em questão.
Expressar oralmente em situações formais e de acordo ao contexto	Elaboração e realização de seminários, palestras, notícias e reportagens para vídeo, entrevistas, entre outros textos orais mais formais, cujo tema e plateia seja predeterminada.
LEITURA	

³⁷ Uma ótima oportunidade de usar novas tecnologias para essa intencionalidade didática: podcasts, documentários, blogs.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ler com autonomia textos de diferentes gêneros (escolhidos individual ou coletivamente) que circulem em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.	<p>Leitura de textos diversos, realizadas individual ou coletivamente a partir de objetivos de leitura pre-determinados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para localizar e estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares;³⁸ • Para a construção de estratégias de estudo: atribuir a ideia principal/tema do texto, selecionar informações para fazer resumos, categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro; • Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; • Que provoque o interesse e progressivo e socialização sobre determinados gêneros; • Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos; • Que os auxilie na produção de textos de autoria, ou na revisão de suas escritas, localizando e destacando – progressivamente – esses elementos identificados.
Ampliar repertório de gêneros diversos por meio da leitura, veiculados em meios impressos e digitais, com autonomia	<p>Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para a série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltada para ampliação do repertório; • Voltada para exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos); • Pressupondo que o meio escolhido (impresso ou digital) vai orientar sua escolha.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Selecionar textos, com autonomia, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, de resenhas, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção;	<p>Seleção de textos utilizando índices, catálogos, autores, títulos, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados, onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com a ajuda; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal); • Reconhecimento prévio dos meios onde buscar os textos; • Ampliação progressiva e ajustada do repertório de buscas: <i>sites, tags, apps</i>.
Desenvolver, com mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	<p>Leitura, auto reflexiva, na busca de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimentos prévios, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando necessário) e verificar o sentido atribuído.</p>
	<p>Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.</p> <p>Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos), de meios impressos ou digitais, autores, contexto, tags, para apoiar as antecipações.</p>

38 Neste sentido, deve haver, previamente, um planejamento que interligue diferentes componentes curriculares com a área de Língua Portuguesa.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	Leitura do texto literário – de forma autônoma ou coletiva – como fonte de prazer/fruição, identificando/analizando: <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).
ESCRITA	
Produzir escritas alfabéticas, com autorregulação ³⁹ progressiva para elas que estejam dentro das normas da Língua Portuguesa	Produção de escritas com progressiva autorregulação de revisão ortográfica e gramatical.
Planejar e produzir (seja reescrita, ou autoria), com autonomia progressiva, gêneros previstos para a série e analisados em situações coletivas ou individuais de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/assunto/finalidade do texto	Planejamento de textos escritos, com autonomia progressiva, antecipando: <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, – leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever; Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.

³⁹ Como afirma Charles Hadji (2011), a autorregulação é a tomada de consciência pelo estudante do seu percurso pessoal de aprendizagem, dos caminhos percorridos, das estratégias que foram úteis para chegar onde chegou, dos recursos utilizados em determinados casos e do quanto podem servir ou não para outros, do quanto o conhecimento adquirido pode ser aplicável a novas experiências.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Construir progressivamente procedimentos autônomos de revisão de texto	Procedimentos de revisão de textos, voltadas para: <ul style="list-style-type: none"> • As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos garantam a norma escrita, a coerência, coesão; • A situação comunicativa e conteúdo planejado para ao texto; • Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema ortográfico e pontuação); • A busca de fontes de consultas sobre a escrita convencional e organizações discursivas dos diferentes textos.
Utilizar pequenas transgressões no conteúdo/contexto do texto original, experimentando a autoria por meio desse tipo de reescrita /produção de diferentes narrativas literárias	Reescritas coletivas e/ou individuais em diferentes narrativas literárias como situação de produção/reescrita textual, transgredindo as ideias principais do texto original, mantendo a coesão e coerência e características da linguagem escrita, evitando marcas da oralidade; por exemplo: “O lobo bom e três porquinhos maus”.
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, cartas, e-mails, avisos, convites) preocupando-se com as características discursivas e notacionais	Produção de textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, cartas, e-mails, avisos, convites), mantendo as características discursivas do gênero em questão.
Produzir, com mediação, as formas mais simples de resumos – individual e/ou coletivamente	Elaboração das formas mais simples de resumos pessoais, individual e/ou coletivamente, de textos informativos como estratégia de estudo de temas outros componentes curriculares, com mediação do professor.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Utilizar a linguagem oral para expressar-se com clareza, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	<p>Uso progressivo da fala organizada⁴⁰ com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participar de situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de determinados temas.
Ouvir e responder com atenção, formulando e respondendo a perguntas	<p>Interlocução onde possa responder de forma clara e completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões; • Escuta ativa de uma exposição; • Formular questões pertinentes ao conteúdo e contexto da interlocução; • Produção de respostas completas e coerentes.
Expressar-se oralmente as ideias de um texto lido por si mesmo ou por outros	Comentários acerca de textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente características dos gêneros, de autores, de conteúdos e portadores dos textos em questão.
Expressar oralmente em situações formais e de acordo ao contexto	Elaboração e realização de seminários, palestras, notícias e reportagens para vídeo, entrevistas, entre outros textos orais mais formais, cujo tema e plateia seja predeterminada.
LEITURA	

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ler com autonomia textos de diferentes gêneros (escolhidos individual ou coletivamente) que circulem em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.	<p>Leitura de textos diversos, realizadas individual ou coletivamente a partir de objetivos de leitura predeterminados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para localizar e estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares;⁴¹ • Para a construção de estratégias de estudo: atribuir a ideia principal/tema do texto, selecionar informações para fazer resumos, categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro; • Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; • Que provoque o interesse e progressivo e socialização sobre determinados gêneros; • Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos; • Que os auxilie na produção de textos de autoria, ou na revisão de suas escritas, localizando e destacando – progressivamente – esses elementos identificados.
Ampliar repertório de gêneros diversos por meio da leitura, veiculados em meios impressos e digitais, com autonomia	<p>Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para a série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltada para ampliação do repertório; • Voltada para exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos); • Pressupondo que o meio escolhido (impresso ou digital) vai orientar sua escolha.

⁴⁰ Uma ótima oportunidade de usar novas tecnologias para essa intencionalidade didática: podcasts, documentários, blogs.

⁴¹ Neste sentido, deve haver, previamente, um planejamento que interligue diferentes componentes curriculares com a área de Língua Portuguesa.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Selecionar textos, com autonomia, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, de resenhas, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção;	<p>Seleção de textos utilizando índices, catálogos, autores, títulos, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados, onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com a ajuda; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal); • Reconhecimento prévio dos meios onde buscar os textos; • Ampliação progressiva e ajustada do repertório de buscas: <i>sites, tags, apps</i>.
Desenvolver, com mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	Leitura, auto reflexiva, na busca de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimentos prévios, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando necessário) e verificar o sentido atribuído.
	Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.
	Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos), de meios impressos ou digitais, autores, contexto, tags, para apoiar as antecipações.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	<p>Leitura do texto literário – de forma autônoma ou coletiva – como fonte de prazer/fruição, identificando/analizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).
ESCRITA	
Produzir escritas alfabéticas, com autorregulação ⁴² progressiva para elas que estejam dentro das normas da Língua Portuguesa	Produção de escritas com progressiva autorregulação de revisão ortográfica e gramatical.
Planejar e produzir (seja reescrita, ou autoria), com autonomia progressiva, gêneros previstos para a série e analisados em situações coletivas ou individuais de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/assunto/finalidade do texto	<p>Planejamento de textos escritos, com autonomia progressiva, antecipando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, – leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever; <p>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.</p>

42 Como afirma Charles Hadji (2011), a autorregulação é a tomada de consciência pelo estudante do seu percurso pessoal de aprendizagem, dos caminhos percorridos, das estratégias que foram úteis para chegar onde chegou, dos recursos utilizados em determinados casos e do quanto podem servir ou não para outros, do quanto o conhecimento adquirido pode ser aplicável a novas experiências.

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Construir progressivamente procedimentos autônomos de revisão de texto	Procedimentos de revisão de textos, voltadas para: <ul style="list-style-type: none"> • As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos garantam a norma escrita, a coerência, coesão; • A situação comunicativa e conteúdo planejado para ao texto; • Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema ortográfico e pontuação); • A busca de fontes de consultas sobre a escrita convencional e organizações discursivas dos diferentes textos.
Utilizar pequenas transgressões no conteúdo/contexto do texto original, experimentando a autoria por meio desse tipo de reescrita /produção de diferentes narrativas literárias	Reescritas coletivas e/ou individuais em diferentes narrativas literárias como situação de produção/reescrita textual, transgredindo as ideias principais do texto original, mantendo a coesão e coerência e características da linguagem escrita, evitando marcas da oralidade; por exemplo: “O lobo bom e três porquinhos maus”.
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, cartas, e-mails, avisos, convites) preocupando-se com as características discursivas e notacionais	Produção de textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, cartas, e-mails, avisos, convites), mantendo as características discursivas do gênero em questão.
Produzir, com mediação, as formas mais simples de resumos – individual e/ou coletivamente	Elaboração das formas mais simples de resumos pessoais, individual e/ou coletivamente, de textos informativos como estratégia de estudo de temas outros componentes curriculares, com mediação do professor.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA ⁴³	
Identificar nas produções de texto (individuais e coletivas), com ajuda e nos momentos de revisão, escritas que estão fora das convenções da Língua Portuguesa	Identificação nas produções de texto (individuais e coletivas), com ajuda e nos momentos de revisão, escritas que estão fora das convenções da Língua Portuguesa.
Identificar e analisar em diferentes textos escritos, utilizados para esses fins, aspectos notacionais da Língua Portuguesa que dão legibilidade ao escrito	Escrita alfabética; Uso da letra maiúscula no início de frases e em substantivos próprios; Uso de pontuação adequada para a construção do sentido do texto; Ortografia de palavras recorrentes.
Identificar, analisar (em produções próprias ou coletivas) aspectos notacionais da Língua Portuguesa que dão legibilidade ao texto escrito	Escrita alfabética; Uso da letra maiúscula em substantivos próprios e início de frase; Uso de pontuação adequada para a construção do sentido do texto; Ortografia de palavras recorrentes.
Analisar e reconstruir, com mediação do professor, regularidades ortográficas recorrentes	M antes de P e B; S e R intervocálicos e iniciais; C acompanhado do E e do I; G acompanhado do E e do I; Sufixos eza/esa; Dentre outras que surjam ao longo das situações de revisão de texto e que precisam ser discutidas com os estudantes.
Observar, com mediação, as irregularidades ortográficas recorrentes nos textos lidos	Irregularidades ortográficas destacadas em diferentes textos escritos que foram encontradas fora da convenção nas produções das crianças, nos momentos de revisão textual.

⁴³ Apesar de vir em tópico separado, o trabalho com análise e reflexão da Língua Portuguesa deve ser considerado – sempre – em situações reais e necessárias de uso, dentro do nível epilinguístico, conforme orienta esse documento nos tópicos “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e “Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita”.

Observar, com mediação do professor, o uso dos tempos/flexões verbais na construção das narrativas literárias: na construção do pano de fundo, no foco narrativo, na ação e reflexão dos personagens	Tempos/flexões verbais no uso da construção das narrativas literárias (nunca fora do contexto): <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito mais que perfeito; • Futuro do pretérito; • Presente do indicativo; • Pretérito perfeito; • Futuro do presente.
Comparar o uso dos tempos / flexões verbais analisados nas narrativas literárias com outros gêneros	Uso dos tempos/flexões verbais na construção discursiva de diferentes tipos de textos.
Identificar e analisar em diferentes gêneros, com ajuda e em situação de revisão de escrita, os organizadores textuais ⁴⁴ que estão a serviço da coesão e coerência, como subsídios para a sua própria produção textual	Identificação e análise no contexto dos textos lidos pelas crianças, com ajuda do professor, dos recursos da linguagem escrita que estão a serviço de aspectos coesivos da produção escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Substitutos que evitam repetições da mesma palavra: pronomes/adjetivos/sinônimos; • Marcadores temporais, preposições, conjunções, advérbios.

44 Jean-Paul Bronckart, importante teórico da psicologia da linguagem, nos ensina que: “As marcas de conexão [...] pertencem a categorias gramaticais [...] diferentes (advérbio, preposição, substantivo, conjunções coordenativas, subordinativas etc.) [...] Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual, e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas organizadores textuais [...] Eles servem para conectar, para encadear, para dar coesão ao texto. O incremento na variedade e na adequação dos organizadores textuais tem se mostrado um indicador bastante interessante do avanço da capacidade de produzir narrativas escritas” (WEISZ, T. Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos. **PROFA**, Coletânea de textos, Módulo 3, 2001).

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ORALIDADE	
Utilizar a linguagem oral para expressar-se com clareza, argumentando, narrando e descrevendo de forma coerente	<p>Uso progressivo da fala organizada⁴⁵, com argumentos, narrações e descrições claras e coerentes, adequadas ao contexto (assunto e ouvinte/interlocutor) em questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar recados; • Relatar ocorridos; • Expor opinião, justificando-a; • Para manifestar sentimentos, ideias e opiniões; • Participar de situações de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de determinados temas; • Participar de rodas de conversa. <p>Em situação de intencionalidade didática, disponibilidade para conversar com os colegas sobre assuntos predeterminados;</p> <p>Conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas;</p> <p>Planejamento da fala em público, preocupando-se em adequar a fala aos conhecimentos prévios dos ouvintes, ao contexto e conteúdo;</p> <p>Participação de rodas literárias a partir de suas experiências pessoais da leitura do texto literário.</p>
Ouvir e responder com atenção, formulando e respondendo a perguntas	<p>Interlocução onde possa responder de forma clara e completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para ouvir manifestações de sentimentos, ideias e opiniões; • Escuta ativa de uma exposição; • Formular questões pertinentes ao conteúdo e contexto da interlocução; • Produção de respostas completas e coerentes.

45 Uma ótima oportunidade de usar novas tecnologias para essa intencionalidade didática: podcasts, documentários, blogs.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Expressar-se oralmente as ideias de um texto lido por si mesmo.	Comentários acerca de textos lidos em rodas de leitura, ampliando progressivamente características dos gêneros, de autores, de conteúdos e portadores dos textos em questão.
Expressar oralmente em situações formais e de acordo ao contexto	Elaboração e realização de seminários, palestras, notícias e reportagens para vídeo, entrevistas, entre outros textos orais mais formais, cujo tema e plateia seja predeterminada.
LEITURA	

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Ler com autonomia textos de diferentes gêneros (escolhidos individual ou coletivamente) que circulem em meios impressos ou digitais para alcançar diferentes objetivos como revisar, informar-se, comunicar ideias, pesquisar, estudar, deleitar-se, etc.;	Leitura de textos diversos, realizadas individual ou coletivamente a partir de objetivos de leitura predeterminados: <ul style="list-style-type: none"> • Para localizar e estudar assuntos propostos em outros componentes curriculares;⁴⁶ • Para a construção de estratégias de estudo: atribuir a ideia principal/tema do texto, selecionar informações para fazer resumos, categorizar diferentes textos que trazem o mesmo assunto, ou que complementem um ao outro; • Que destaque e valorize os textos literários nos seus aspectos estéticos e linguísticos específicos ao gênero; • Que provoque o interesse e progressivo e socialização sobre determinados gêneros; • Que provoque a emissão de opiniões pessoais, especialmente dos textos literários e informativos; • Que os auxilie na produção de textos de autoria, ou na revisão de suas escritas, localizando e destacando – progressivamente – esses elementos identificados.
Ler textos de gêneros diversos, veiculados em meios impressos e digitais, com autonomia	Leitura frequente dos diferentes gêneros previstos para a série, voltada: <ul style="list-style-type: none"> • Para ampliação do repertório; • Para exploração e reconhecimento de como se organizam os diferentes gêneros e portadores textuais (impressos ou eletrônicos), pressupondo que o meio escolhido (impresso ou digital) vai orientar sua escolha.

⁴⁶ Neste sentido, deve haver, previamente, um planejamento que interligue diferentes componentes curriculares com a área de Língua Portuguesa.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Selecionar textos, com autonomia, em diferentes acervos e, de acordo com seus objetivos de leitura (pessoais ou coletivos), utilizando informações a partir do portador, de elementos gráficos, de autores conhecidos, do título, de resenhas, dentre outras informações disponíveis para a sua seleção	<p>Seleção de textos utilizando índices, catálogos, autores, títulos, resenhas para alcançar objetivos de leitura predeterminados, onde a variedade e diversidade sejam desafios produtivos para se alcançar os fins:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuseio e leitura de livros na biblioteca e escolha de livros para ler em casa com a ajuda; • Utilização do conhecimento sobre como os diferentes portadores estão organizados (consultar o índice, quando for um livro com vários textos; reconhecer os diferentes cadernos ou seções, quando for um jornal); • Reconhecimento prévio dos meios onde buscar os textos. • Ampliação progressiva e ajustada do repertório de buscas: <i>sites, tags, apps</i>.
Desenvolver e utilizar, com ou sem mediação do professor e de forma progressiva, estratégias de leitura que auxiliem na crescente autonomia e proficiência leitora	Leitura reflexiva, na busca de textos cujo assunto e gênero sejam de conhecimentos prévios, buscando no contexto elementos para antecipar, selecionar, decodificar (quando necessário) e verificar o sentido atribuído.
	Leitura em que o estudante possa interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem – em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.
	Utilização de desenhos, ilustrações e organizadores textuais (títulos, subtítulos e legendas de fotos), de meios impressos ou digitais, autores, contexto, <i>tags</i> , para apoiar as antecipações.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Valorizar a leitura literária como fonte de apreciação e prazer	<p>Leitura do texto literário como fonte de prazer/fruição, identificando/analizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos literários de escrever (de causar emoção no leitor) de diferentes autores e gêneros; • Uso de metáforas e figuras de linguagem; • A estética discursiva⁴⁷ (inversões sintáticas, adjetivação – dentre outras substituições, etc.).
ESCRITA	
Produzir escritas, com a autorregulação progressiva para elas que estejam dentro das normas da Língua Portuguesa	Produção de escritas com progressiva autorregulação de revisão ortográfica e gramatical.
Planejar e produzir textos de autoria, com autonomia progressiva, gêneros previstos para a série e analisados em situações coletivas ou individuais de leitura, levando em conta a situação comunicativa, o tema/assunto/finalidade do texto	<p>Planejamento de textos escritos, com autonomia progressiva, antecipando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conteúdo do texto: o que será dito; • O gênero adequado para o conteúdo, – leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever. <p>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero em questão.</p>

⁴⁷ O termo “estética discursiva” aqui pode ser entendido no seu sentido literal: uma composição discursiva do texto que cause impacto pela forma como as palavras estão esteticamente colocadas para a construção de sentidos. Exemplo de inversão sintática: “Alma minha gentil, que te partiste/ Tão cedo desta vida descontente,/ Repousa lá no Céu eternamente/ **E viva eu cá na** terra sempre triste, [...]”. Soneto de Luís de Camões. Disponível em: <https://poesiaspoemaseversos.com.br/luis-de-camoes/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Construir progressivamente procedimentos autônomos de revisão de texto	Procedimentos de revisão de textos, voltadas para: <ul style="list-style-type: none"> As características discursivas específicas dos gêneros em questão e previstos para a série – aspectos gramaticais como expressões da linguagem escrita, tempos verbais adequados, e elementos garantam a norma escrita, a coerência, coesão; A situação comunicativa e conteúdo planejado para ao texto; Os aspectos notacionais da Língua Portuguesa (sistema ortográfico e pontuação).
Continuar narrativas já terminadas pelo autor, ampliando o contexto, modificando o percurso e história dos personagens, a autoria por meio desse tipo de produção, em diferentes narrativas literárias	Produção de narrativas literárias, modificando o percurso da história e dos personagens, a partir de histórias já conhecidas.
Produzir textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, pequenas reportagens, roteiro para <i>podcast</i> , etc.), preocupando-se com as características discursivas e notacionais	Produção de textos conversacionais e informativos de forma coletiva e individual (notícias, entrevistas, notícias, entrevistas, pequenas reportagens, roteiro para <i>podcast</i> , etc.), mantendo as características discursivas do gênero em questão.
Produzir resumos pessoais de textos informativos como estratégia de estudo de outros componentes curriculares	Produção de resumos pessoais de textos informativos como estratégia de estudo de outros componentes curriculares.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA⁴⁸	
Identificar nas produções de texto (individuais e coletivas), nas situações de revisão, escritas que estão fora das convenções da Língua Portuguesa	Identificação nas produções de texto (individuais e coletivas), nas situações de revisão de revisão, escritas que estão fora das convenções da Língua Portuguesa.
Identificar e analisar em diferentes textos escritos, utilizados para esses fins, aspectos notacionais da Língua Portuguesa que dão legibilidade ao escrito	Uso da letra maiúscula; Uso de pontuação adequada para a construção do sentido do texto; Ortografia de palavras recorrentes.
Identificar, analisar (em produções próprias ou coletivas) aspectos notacionais da Língua Portuguesa que dão legibilidade ao texto escrito	Uso da letra maiúscula; Uso de pontuação adequada para a construção do sentido do texto; Ortografia de palavras recorrentes.
Analisar e reconstruir, com mediação do professor, regularidades ortográficas recorrentes	M antes de P e B; S e R intervocálicos e iniciais; C acompanhado do E e do I; G acompanhado do E e do I; Sufixos eza/esa; Dentre outras que surjam ao longo das situações de revisão de texto e que precisam ser discutidas com os estudantes.

48 Apesar de vir em tópico separado, o trabalho com análise e reflexão da Língua Portuguesa deve ser considerado – sempre – em situações reais e necessárias de uso, dentro do nível epilinguístico, conforme orienta esse documento nos tópicos “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e “Como funcionam os aspectos notacionais da língua escrita”.

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Observar, com mediação, as irregularidades ortográficas recorrentes nos textos lidos	Irregularidades ortográficas destacadas em diferentes textos escritos que foram encontradas fora da convenção nas produções das crianças, nos momentos de revisão textual.
Observar, com mediação do professor, o uso dos tempos/flexões verbais na construção das narrativas literárias: na construção do pano de fundo, no foco narrativo, na ação e reflexão dos personagens	Tempos/flexões verbais no uso da construção das narrativas literárias (nunca fora do contexto): <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito mais que perfeito; • Futuro do pretérito; • Presente do indicativo; • Pretérito perfeito; • Futuro do presente.
Comparar o uso dos tempos /flexões verbais analisados nas narrativas literárias com outros gêneros	Uso dos tempos/flexões verbais na construção de diferentes tipos de textos.
Identificar e analisar em diferentes gêneros, com ajuda e em situação de revisão de escrita, os organizadores textuais ⁴⁹ que estão a serviço da coesão e coerência, como subsídios para a sua própria produção textual	Identificação e análise no contexto dos textos lidos pelos estudantes, com ajuda do professor, dos recursos da linguagem escrita que estão a serviço de aspectos coesivos da produção escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Substitutos que evitam repetições da mesma palavra: pronomes/adjetivos/sinônimos; • Marcadores temporais, preposições, conjunções, advérbios.

49 Jean-Paul Bronckart, importante teórico da psicologia da linguagem, nos ensina que: “As marcas de conexão [...] pertencem a categorias gramaticais [...] diferentes (advérbio, preposição, substantivo, conjunções coordenativas, subordinativas etc.) [...] Apesar dessas diferenças de estatuto sintático, essas marcas podem ser reagrupadas com base no critério da função de conexão que assumem no nível textual, e é por se inscreverem nesse conjunto funcional que são denominadas organizadores textuais [...] Eles servem para conectar, para encadear, para dar coesão ao texto. O incremento na variedade e na adequação dos organizadores textuais tem se mostrado um indicador bastante interessante do avanço da capacidade de produzir narrativas escritas” (WEISZ, T. Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos. **PROFA**, Coletânea de textos, Módulo 3, 2001).

Orientações metodológicas

Para planejar o trabalho pedagógico de forma ajustada às possibilidades e necessidades dos estudantes, é importante considerar o que foi elencado em tópicos anteriores deste documento, tanto na introdução geral como em “Contribuições da Língua Portuguesa à formação dos estudantes” e o “Desafio de ensinar a estudar e aprender Língua Portuguesa”.

Na realidade, são as avaliações diagnósticas que podem indicar os níveis de conhecimento dos estudantes, os seus saberes prévios sobre o que será trabalhado, e por isso devem ser sempre o ponto de partida para o planejamento pedagógico. Depois, a gestão do tempo e do espaço da sala de aula é outro aspecto importante a considerar: é preciso organizar o trabalho de modo a tirar o maior proveito possível da heterogeneidade de conhecimentos da turma e das modalidades de organização dos conteúdos – projetos didáticos, atividades sequenciadas, atividades permanentes e situações independentes⁵⁰ – que se mostrarem mais adequadas para a aprendizagem.

A seguir estão destacadas algumas recomendações com a intenção de favorecer a reflexão sobre o que considerar no momento de planejar o trabalho pedagógico para favorecer a aprendizagem de todos. E, por ser esse um processo complexo, a proposta é que, sempre que possível, seja coletivo, colaborativo e solidário.

Ensinar a aprender a estudar textos expositivos de conteúdos de outros componentes curriculares

Estudar é um procedimento fundamental para todos na escola – crianças, adolescentes, jovens e adultos – os conteúdos de todos os componentes curriculares são aprendidos, em boa parte, por meio da leitura proficiente de textos expositivos, da pesquisa em outras fontes, do estabelecimento de relações intertextos. Portanto, é necessário que os procedimentos de estudo dos textos sejam conteúdos curriculares planejados intencionalmente, e ensinados, não só em de Língua Portu-

50 LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

guesa, mas nos demais componentes também. Isso significa que não basta recomendar que se estude, é preciso ensinar explicitamente a estudar desde o início do ensino fundamental – reler trechos não compreendidos, grifar as informações mais relevantes, interrogar o texto, fazer anotações na margem, resumir, elaborar diagramas, esquemas e mapas conceituais, dentre outros procedimentos da maior importância para todo estudante, são aprendizados que não surgem espontaneamente em razão da necessidade.



Criar espaços de uso social real e permanente dos diferentes textos na escola e na sala de aula

O cotidiano da escola favorece o uso de vários tipos de textos (avisos, bilhetes, cartas, memorandos, *e-mails* etc.) e alguns outros precisam ser incluídos porque não fazem parte do contexto diário (notícias, reportagens, artigos de opinião, entrevistas, etc.). Nesse processo, o uso do texto não pode ser artificializado, nem ser pretexto para outros fins, mas, ao contrário, deve-se garantir a máxima aproximação possível com os usos sociais reais fora da escola.

Favorecer o uso de estratégias que ampliem a proficiência na leitura

O planejamento didático deve contemplar situações coletivas e individuais em que os estudantes sejam instigados a utilizar estratégias de leitura proficiente: antecipar, selecionar conteúdos de textos, inferir palavras ou expressões a partir do contexto, bem como regular suas antecipações à medida que vão lendo os textos. A escolha da expressão “sejam instigados” tem o intuito de frisar que a proposta não é dar aulas explícitas de estratégias de leitura, mas sim provocá-las em diferentes situações. Há estudiosos dos processos de leitura que afirmam que um leitor proficiente tende a decodificar não mais do que 50% dos textos – tudo o mais ocorre pelo uso de estratégias antecipatórias como as citadas acima.

A essas recomendações, acrescentam-se alguns cuidados metodológicos mais específicos do trabalho com as convenções da língua, que são igualmente essenciais:

- Considerar sempre que o fundamental é os estudantes desenvolverem proficiência no uso da linguagem e que todo o conhecimento das convenções, regras e nomenclaturas deve estar a serviço dessa proficiência – o que, em Língua Portuguesa, é ler, escrever, escutar e falar.
- Aproveitar todas as oportunidades em que seja necessário revisar os textos, dirigido a interlocutores reais, para propor que os estudantes pensem sobre os problemas textuais que já con-

seguem solucionar, sabendo que o professor desempenhará o papel de revisor final, sempre que preciso.

- Definir o foco de cada atividade de revisão de texto: adequação das informações (se são suficientes ou redundantes, se estão coerentes etc.), características do gênero, ortografia, uso de conectivos, pontuação, emprego de tempos verbais etc.
- Estabelecer prioridades quanto à reflexão sobre aspectos gramaticais (nas retomadas de questões tratadas em atividades de revisão), levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e o que poderá contribuir, em curto prazo, para maior adequação de seus textos.
- Propor situações de apreciação e análise de textos bem escritos: a capacidade de avaliar a qualidade de um texto nada tem a ver com a capacidade de escrever bem, nem com a adequada ortografia.
- Usar apenas a terminologia gramatical que, em cada momento do processo de aprendizagem, facilite a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua.

Propostas metodológicas

Para alguns professores que ainda não tiveram contato com orientações metodológicas dessa natureza, pode causar estranhamento uma abordagem como a desta proposta curricular, tão diferente do que sempre viram, ou aprenderam a fazer: ensinar as letras, depois sílabas, depois palavras com sílabas simples, enfatizar a relação fonema-grafema, a gramática normativa, entre outros conteúdos.

No entanto, ao longo das últimas décadas, inúmeras pesquisas – e também a observação direta de muitos professores – têm comprovado que usar tais orientações metodológicas não só é possível, mas também é mais eficaz no ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A seguir estão algumas explicações sobre as escolhas privilegiadas nesta proposta.

Quais são os conteúdos de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa – ou como se aprende a ler e escrever a partir dos textos escritos?

Trabalhar sempre com textos – considerados como unidades mínimas de sentido – em situações reais de uso da leitura e da escrita é muito mais pertinente e eficaz do que propor exaustivas cópias ou repetições de famílias silábicas, ou de palavras formadas com sílabas memorizadas.

Ao ter contato com o texto escrito em situações reais de uso, as crianças começam a reconhecer desde muito pequenas que nesses escritos se usam muitas letras, que há uma relação entre o que se diz em voz alta com o que está impresso, que se escreve da esquerda para a direita, que os textos dizem algo. A partir de várias aproximações sucessivas dessas situações reais, muitos desses “mistérios” são desvendados, desde que os professores façam boas intervenções problematizadoras. Para aprender a ler e a escrever é preciso ler e escrever textos de verdade, mesmo que não seja ainda da forma “convencional”.

No quarto e no quinto ano, quando já houver mais autonomia dos estudantes, quanto mais puderem refletir sobre os textos escritos, seja em situação de leitura, seja para escrever em diferentes gêneros, mais aprenderão de forma significativa.

A necessária reflexão sobre os textos pressupõe um trabalho intencional com os aspectos discursivos da língua. Tal como dito anteriormente, os aspectos discursivos dizem respeito a conteúdo-forma do texto, ao sentido e às possibilidades do que se tem a dizer, relatar, narrar, explicar, expor, argumentar. Nesse caso, estão em jogo elementos que dão coesão e coerência ao que se diz, como por exemplo: marcadores de tempo como “era uma vez” ou “naquele momento”, conectivos que estabelecem relações de causa e consequência, termos que são típicos da linguagem que se usa para escrever, diferentes da fala, dentre outros. É comum esses aspectos discursivos serem pouco conhecidos dos estudantes, porque geralmente a ênfase do trabalho pedagógico não diz respeito a eles. Nesse caso, as intervenções do professor são essenciais, seja por meio da seleção de boas propostas, como em comentários e problematizações que coloquem os aspectos discursivos em evidência.

Como trabalhar com a heterogeneidade de conhecimentos prévios dos estudantes?

As turmas sempre serão heterogêneas, pois, em qualquer circunstância, as formas e tempos de aprendizagem inevitavelmente variam de uma pessoa para outra. A história mostra que já houve várias tentativas de organizar as turmas com alunos que demonstram desempenhos semelhantes, e, logo, a heterogeneidade volta a aparecer. O tempo e o alcance das aprendizagens sempre vão variar de um estudante para outro, tornando-os, de novo, diferentes.

Por isso é importante lançar mão dessa diversidade e propor agrupamentos produtivos considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e os seus estilos de aprendizagem, de modo que, juntos, possam aprender uns com os outros. Se bem orientados, esse encaminhamento favorece que eles trabalhem com autonomia e o professor terá então maior mobilidade para acompanhar os diferentes grupos.

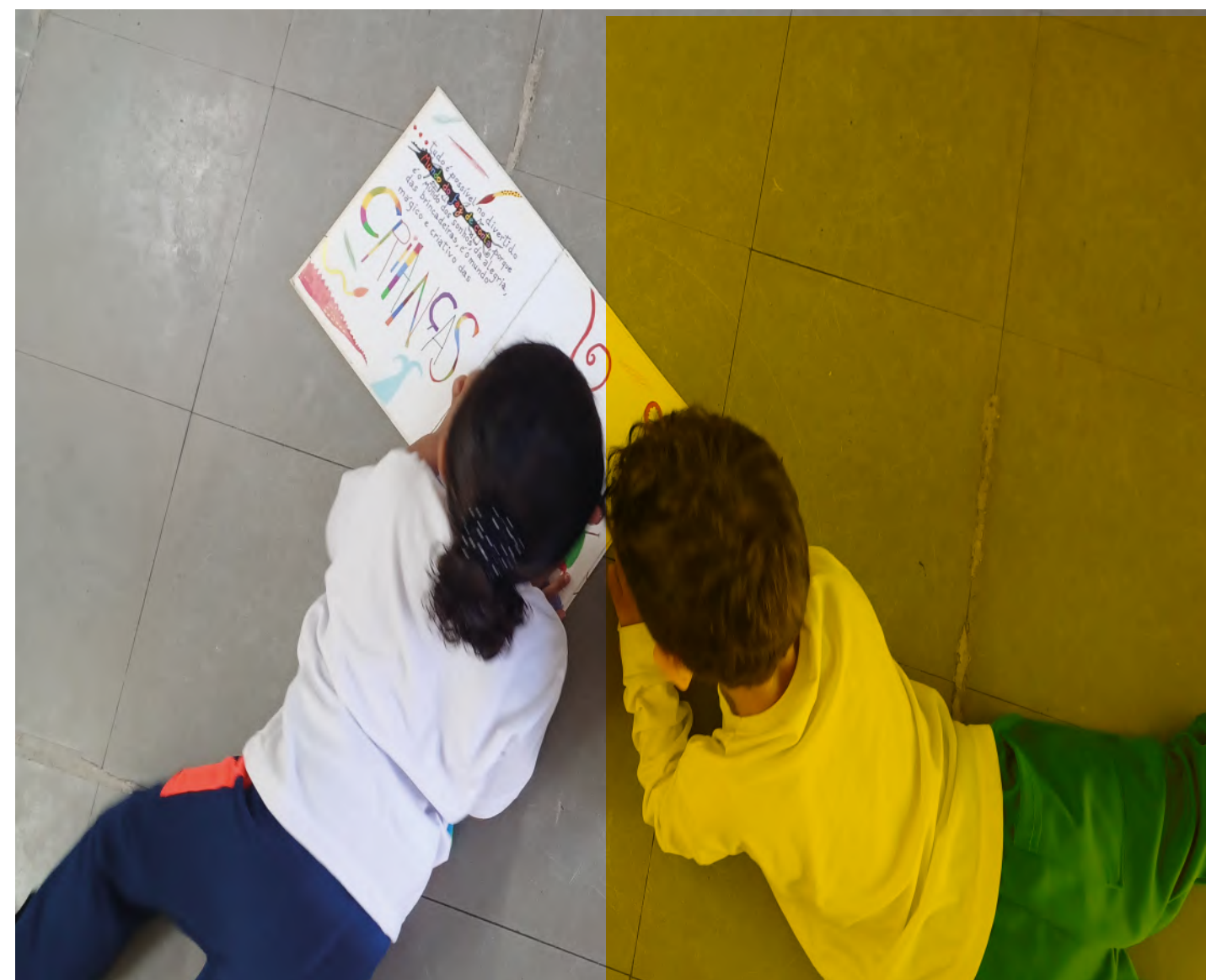
Como ler, quando ainda não se sabe ler com autonomia e como escrever quando ainda não se compreende a escrita alfabética nem a ortografia?

A ideia aqui é que as crianças aprendam a ler e escrever lendo e escrevendo textos de verdade, em situações reais, mesmo que não seja ainda da forma convencional. É assim que poderão refletir sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética, suas regras de geração e como proceder para ler e escrever frente aos desafios que se colocam, como, por exemplo, estes: com que letras se escreve “dinossauro”? onde está escrito “gato” na cantiga de roda? destas três palavras que começam com a mesma letra, qual será “cachorro”?

O contato permanente com os textos diversos faz com que, aos poucos, nessas aproximações sucessivas, com boas intervenções dos professores, os estudantes se apropriem da linguagem que se usa para escrever e das convenções da escrita.

Quais são os textos mais adequados para trabalhar com estudantes que ainda não sabem ler com autonomia?

Dentre toda variedade de textos a ser oferecida aos estudantes, é preciso identificar aqueles que respondem melhor aos objetivos de aprendizagem definidos como centrais para o trabalho. A seguir estão relacionados alguns exemplos que envolvem a atividade linguística principal, as possibilidades de textos, os procedimentos necessários para realizar a proposta, as modalidades didáticas mais adequadas e os conteúdos privilegiados:



Produção oral

POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO ORAL	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Falar informalmente	Rodas de conversa sobre assuntos cotidianos	Falar de forma adequada ao momento	Atividade permanente	Organização da fala de acordo o assunto em pauta Emissão de opiniões adequadas
Dar recados e avisos	Comunicação escola-escola e escola-casa, casa-escola	Reproduzir a mensagem completa	Atividade permanente Situação independente	Ampliação de repertório Manutenção da coerência do assunto em questão
Contar fatos, histórias	Textos narrativos (relatos orais, histórias recontadas e outros)	Relatar fatos, narrar oralmente (recontar)	Atividade sequenciada Projeto didático	Narração e relato completos, sem omissão de partes importantes
Expor, descrever, informar temas predeterminados	Palestra, seminário, podcasts, notícias/reportagens em vídeo	Falar com base em pesquisas e/ou leituras sobre o tema Planejar e organizar o encadeamento da fala, com ou sem ajuda Ensaiai a fala em questão	Projeto didático	Fala em situações formais, com linguagem adequada
Conversar com alguém para divulgar um tema/assunto/fato	Entrevista	Elaborar e planejar as perguntas de acordo com o tema/assunto/fato, com ou sem apoio Antecipar o que pode ser dito de acordo com a/s pessoa/s em questão	Projeto didático	Conversa com alguém por meio de perguntas para esclarecer/relatar/argumentar sobre determinado assunto

POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO ORAL	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Discutir/debater a partir de temas estudados/pesquisados	Debate	Construir argumentos a partir de leituras e discussões em grupo Tomar notas de outras falas e considerá-las para fundamentar a sua participação no debate Argumentar, contra-argumentar e justificar dentro do tema em questão, respeitando a opinião do outro, entre outros conhecidos de memória (do repertório popular)	Atividades sequenciadas Projetos didáticos	Pesquisa Organização de anotações Escuta atenta Debate fundamentado

Produção de leitura

POSSIBILIDADES DE LEITURA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Ler por meio da leitura em voz alta do professor	Textos de qualidade e pertinentes para a turma, sem exceção – quanto mais o professor ler para os estudantes, maior será o repertório de conhecimento deles sobre os assuntos, os textos e a própria leitura	Escutar atentamente	Atividade permanente	Uso de estratégias de leitura Características específicas: <ul style="list-style-type: none"> da linguagem que se usa para escrever, diferenciando-a da que se usa para falar dos gêneros do estilo do/a autor/a vocabulário

POSSIBILIDADES DE LEITURA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
"Ler" para se alfabetizar	Textos poéticos (parlendas, cantigas, quadrinhas), entre outros conhecidos de memória (do repertório popular) e listas de palavras (de uso real e significativo, ou de respostas às atividades lúdicas)	Relacionar onde canta/recita com o texto escrito Encontrar palavras nos textos, refletindo sobre e relacionando com a escrita convencional, utilizando todos os próprios/de outros conhecimentos sobre a escrita alfabética, indícios, recursos e ajudas disponíveis para descobrir o que está escrito	Atividade permanente	Uso de estratégias de leitura, incluindo o uso do contexto e de elementos que ajudem a inferir Regras de geração e funcionamento da escrita alfabética convencional
Ler para analisar e refletir sobre boas escolhas de autores em relação a aspectos discursivos	Textos de qualidade e pertinentes para a turma, de gêneros priorizados para o ano	Observar que recursos utilizam os autores que escrevem bem e analisar, com ajuda do professor, a qualidade estética das escolhas que eles fazem	Atividades sequenciadas Projetos didáticos que tenham uma publicação prevista	Uso de estratégias de leitura Estilos de escrita dos autores, uso de recursos estéticos, formas de organização dos textos Flexão dos tempos verbais conforme o gênero do texto Conectivos Recursos de substituição

POSSIBILIDADES DE LEITURA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Ler para revisar	Textos que precisam ser melhorados (escritos pelos próprios estudantes, por estudantes que não são da turma ou mesmo textos mal escritos publicados oficialmente)	Procurar falhas, inadequações ou erros e refletir sobre alternativas melhores para dar qualidade ao texto e favorecer a compreensão dos leitores	Projetos didáticos Atividades sequenciadas Situações independentes	Uso de estratégias de leitura Formas de organização dos textos Flexão dos tempos verbais conforme o gênero do texto Conectivos Recursos de substituição Pontuação Ortografia
Ler para analisar a ortografia ou a pontuação	Textos em que é preciso completar com palavras corretas ou pontuar de forma adequada Textos escritos por estudantes que passarão por revisão desses dois aspectos	Pensar sobre como proceder em relação à ortografia ou à pontuação para fazer as melhores escolhas	Projetos didáticos Atividades sequenciadas Situações independentes	Uso de estratégias de leitura Regras e irregularidades ortográficas Pontuação para melhorar a qualidade estética do texto e para produzir efeitos intencionais na compreensão do leitor

POSSIBILIDADES DE LEITURA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Ler para estudar	Textos informativo-expositivos de diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares	Utilizar estratégias (que precisam ser ensinadas e consolidadas ao longo de toda a escolaridade) para lidar com as informações do texto de modo a entender/aprender o que o autor pretende ensinar com ele	Projetos interdisciplinares Atividades sequenciadas	Estratégias de leitura Identificação da ideia principal e das informações mais relevantes Localização de informações explícitas e implícitas, com ajuda ou com autonomia, quando já houver experiência suficiente para isso Relação entre informações contidas no texto Busca de informações complementares à ideia principal no próprio texto, ou em outros
Ler com autonomia crescente	Textos escolhidos com ou sem mediação do professor, de acordo com os critérios pessoais	Desenvolver estratégias próprias de escolha dos textos a serem lidos	Atividade permanente	Desenvolvimento do gosto pela leitura e de comportamento leitor a partir de escolhas pessoais

Produção de escrita

POSSIBILIDADES DE ESCRITA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Escrever para se alfabetizar	Textos do cotidiano escolar ⁵¹ , ou poéticos/lúdicos, em situações de uso real	Escolher quantas e quais letras são necessárias para escrever Revisar a escrita, considerando o conhecimento já construído, para que fique da melhor forma possível	Atividade permanente Atividades sequenciadas Projetos didáticos	Funcionamento da escrita alfabética Organização espacial do texto Alfabeto e suas representações fonêmicas em situações reais de uso
Produzir textos com apoio – reescrever ⁵² textos conhecidos	Textos narrativos	Escutar atentamente as leituras coletivas realizadas anteriormente ao momento de reescrita Planejar o texto no sentido de <u>o que e como</u> será escrito Revisar o texto produzido	Atividades sequenciadas Projetos didáticos	Organização e encadeamento – aspectos coesivos e de coerência – dos textos lidos/escutados Diferenças da linguagem escrita da linguagem oral Ampliação do repertório de conhecimento sobre a linguagem que se usa para escrever.

51 Listas diversas usadas no cotidiano escolar (nomes, cardápios, títulos, materiais escolares etc.) cantigas, parlendas, adivinhas, palavras cruzadas.

52 As propostas de reescrita estão a serviço do conhecimento da linguagem que se usa para escrever, não são cópias do texto original nem pressupõem decorá-lo para então reproduzi-lo. Estudantes com poucas oportunidades de contato com a linguagem escrita precisam constituir um repertório para produzir textos de diferentes gêneros. O que está em jogo nessas atividades é o como se escreve. Nesse caso, atividades de reescrita devem ser propostas quando o texto já for bem conhecido.

POSSIBILIDADES DE ESCRITA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
<p>Produzir textos com apoio (outras propostas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decalques • Final, início ou meio para um texto parcialmente escrito • Um novo texto mudando o foco enunciativo –narrar a partir da perspectiva de um personagem, por exemplo • Texto de outro gênero sobre o mesmo conteúdo • Texto de um determinado gênero, a partir do que acontece em textos de outro gênero⁵³ 	Textos narrativos Textos poéticos	Utilizar o texto-fonte como referência e produzir trechos/versões de autoria.	Atividades sequenciadas Projetos didáticos	<p>Características dos gêneros propostos para a produção escrita com apoio</p> <p>Organização e encadeamento – aspectos coesivos e de coerência – propostos para a produção escrita com apoio</p> <p>Diferenças da linguagem escrita da linguagem oral</p> <p>Ampliação do repertório de conhecimento sobre a linguagem que se usa para escrever.</p>

POSSIBILIDADES DE ESCRITA	POSSIBILIDADES DE TEXTOS	PROCEDIMENTOS NECESSÁRIOS (DOS ESTUDANTES)	MODALIDADES DIDÁTICAS MAIS ADEQUADAS	POSSIBILIDADES DE CONTEÚDOS
Escrever com autoria ⁵⁴	Textos informativos-expositivos	Planejar o texto desde a definição do tema e até as informações secundárias Buscar fontes de pesquisa Ler textos-fonte Revisar o texto produzido	Atividades sequenciadas Projetos didáticos	Produção de textos a partir de um tema estudado e de pesquisas em relação ao tema
	Textos literários de diferentes gêneros	Observar as características do gênero em questão (forma, função, peculiaridades) Planejar o texto com e/ou sem apoio ⁵⁵ Revisar o texto produzido	Projetos didáticos	Produção de determinado texto literário com autoria, com e/ou sem apoio
Escrever para estudar	Textos informativo-expositivos de diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares	Fazer anotações a partir da leitura Identificar informações relevantes para copiar ou resumir Produzir diferentes tipos de escrita considerando os textos lidos: listas de informações principais, diagramas, esquemas, sínteses, resumos etc.	Atividades sequenciadas Projetos didáticos Atividades permanentes	Gêneros informativos-expositivos de diferentes tipos que faz sentido escrever: listas de informações principais dos textos estudados, diagramas, esquemas, sínteses, resumos, mapas conceituais, fichamentos, paráfrases etc.

54 É fundamental ensinar os estudantes a não apenas narrar por escrito, mas também a argumentar, expor, descrever, instruir. Em qualquer caso, mesmo que não façam parte de projetos, as propostas de escrita devem ter destino e destinatários.

55 Realizar essa produção demanda um repertório amplo e experiências com o texto em questão.

53 Por exemplo: notícia sobre o acontecimento de uma história, crônica divertida a partir de uma notícia, carta para um personagem, placa de alerta de perigo relacionado à trama de uma história etc.

Formas de avaliação

A competência essencial do professor consiste, portanto, em saber criar as condições suscetíveis de permitir que os alunos construam os seus próprios saberes. Em outras palavras, saber estruturar e organizar o ambiente, para que ele se torne um ambiente facilitador de aprendizagens (HADJI, 2011, P5).

A concepção de avaliação reinante nas escolas, durante séculos, também foi uma grande barreira na reforma do ensino de Língua Portuguesa e de outros componentes curriculares. A ideia clássica de que avaliar é identificar quem sabe e quem não sabe, para promover ou não os estudantes de uma série para outra, ainda está muito enraizada nas práticas escolares. Essa perspectiva classificatória da avaliação e os altos índices de retenção foram elementos que chamaram a atenção e muitos estudos no período foram dedicados a esse tema, principalmente quando a psicolinguística foi conferir a origem de tanto fracasso escolar nas classes iniciais do que hoje é o ensino fundamental.

Nesse sentido, observou-se que nem as escolas, e muito menos as avaliações escolares, estavam adequadas para auxiliar a aprendizagem dos estudantes. Pelo contrário, essa avaliação classificatória provocava um elevado número de evasão escolar e, por conseguinte, apontava que a origem do fracasso estava nos estudantes por motivos já apontados aqui. Vale retomar que as pesquisas e estudos tinham como foco qual era a função da escola, do ensino, dos estudantes e dos objetos de conhecimento – os conteúdos. Todo esse esforço de produção de conhecimento gerou contribuições que propunham à escola mudar seus paradigmas e colocar o estudante e suas necessidades de aprendizagem como foco central da educação que se objetivava oferecer.

Entra em cena a avaliação diagnóstica como subsídio para um planejamento pedagógico que considere os conhecimentos dos estudantes – porque é preciso saber o que cada um já sabe para então planejar boas situações didáticas. A avaliação diagnóstica é hoje considerada essencial, pois é a partir dela que se pode planejar propostas ajustadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, favorecer o avanço no seu conhecimento.

A natureza problematizadora atribuída ao ensino a partir da compreensão de que os estudantes aprendem quando agem sobre o que é objeto de seu conhecimento e a abordagem metodológica da resolução de situações-problema – quando o professor medeia esse processo e propõe boas questões para se pensar –, foram evidenciando também a importância da autorregulação da aprendizagem, que é o processo de monitorar o próprio percurso a partir de dispositivos de autoavaliação. Tomar consciência do percurso e acompanhar a própria aprendizagem traz um tipo de protagonismo necessário e desejável para os estudantes: estando conscientes do que já sabem em relação aos objetivos de aprendizagem propostos, podem ter maior engajamento com as atividades escolares e desenvolver o compromisso com a ampliação do conhecimento.

Por isso, avaliar adequadamente em Língua Portuguesa pressupõe partir do que os estudantes já sabem, planejar/criar zonas de desenvolvimento proximal com bons problemas para resolver, num ciclo contínuo que vai regulando o processo, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Dessa perspectiva de avaliação, em Língua Portuguesa cabe propor situações contextualizadas de leitura e de escrita reais para que os estudantes possam expressar claramente o que já sabem – ou o que já aprenderam no período. Ou seja, criar situações avaliativas para que leiam e escrevam em situações de verdade, como forma de mostrar o que já sabem e o quanto precisam ainda aprender. Essas situações são bem mais produtivas e muito diferentes das exaustivas respostas às típicas questões que figuram nas provas convencionais sobre o que o texto diz, sobre sintaxe, ortografia, pontuação, etc.

Eis alguns exemplos de como avaliar em Língua Portuguesa de forma contextualizada no ciclo inicial, o que requer observação e registro do professor:

LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE
Como a criança ajusta o que recita, ou canta (textos que se memorizam para usar), acompanhando no texto impresso.	Como a criança escreve – da forma que sabe – textos que demonstrem suas ideias e conhecimentos prévios (listas, trechos de cantigas ou parlendas).	Como a criança fala numa roda emitindo opinião própria sobre determinado assunto.

LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE
O que a criança aprendeu sobre a organização discursiva de determinados textos quando se faz essa abordagem coletivamente.	O que a criança já diferencia sobre o que é próprio da linguagem escrita e da linguagem oral quando escreve ou reescreve textos.	Como a criança está adequando sua fala ao contexto em que está participando.
O que a criança já percebe do que sabe nas situações de leitura coletiva de acordo com a forma e conteúdo do texto.	O que a criança já percebe do que sabe escrever nas situações de escrita onde o foco é o aspecto notacional.	O que a criança já percebe do que sabe quando usa a fala em diferentes situações.

Sugestões de material de apoio

CEDAC – Comunidade Educativa. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/>

Instituto AvisaLá – Formação Continuada de Professores. Disponível em: <https://avisala.org.br/>

Plataforma Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>

PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador – Materiais do Programa. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2020/08/18/profa-material-completo/comment-page-1/>

Rosaura Soligo – Formação e outros textos. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/>

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. A. Linguagem, metalinguagem ou epilinguagem? In: BAGNO, M. A. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COLELLO, S. M. G. Os princípios de exclusão no ensino da língua escrita. In: COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 107. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer autorregulação da sua aprendizagem** – Por quê? Como? (visando um ensino com orientação construtivista). 15. ed. Pinhais: Melo, 2011.

FERREIRO, E. **O passado e o presente do verbo ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Cidade do México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1985.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2011 [1989].

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Documento Curricular de Língua Portuguesa**. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, A. **A prática educativa**. 53. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTE





Proposta de Arte

Breves considerações sobre o ensino de Arte

Como subsídio que pode apoiar escolhas dos professores em Arte, este documento parte da elaboração curricular da **Prefeitura de São Bernardo do Campo** realizada em 2007 e se ampara em significativas experiências anteriores, fundantes da arte-educação brasileira: os conceitos sobre Processos de Criação, de **Fayga Ostrower**; as proposições do Teatro do Oprimido, de **Augusto Boal** (1975); a concepção do Espaço do Desenho, de **Ana Angélica Albano**; as pesquisas de **Teca Alencar de Brito** sobre a aprendizagem musical; as pesquisas da professora Isabel A. Marques acerca da linguagem da dança; Abordagem Triangular, de **Ana Mae Barbosa**; a construção dos Parâmetros Curriculares Nacio-

nais, de **Rosa Iavelberg** (Brasil, 1997); e outras que serão apresentadas a seguir.

As Dimensões do Conhecimento do componente Arte da **Base Nacional Curricular Comum** do Ensino Fundamental (Brasil, 2017) – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão servem também como elementos que alicerçam essas orientações curriculares, que de forma similar buscam articular experiências entre o sujeito e o mundo para a aprendizagem em Arte.

Com equivalente relevância, os Campos Conceituais propostos pelo **Currículo da Cidade de São Paulo** – Ensino Fundamental – Arte (São Paulo, 2017): processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais, experiências artísticas e estéticas orientam nossas reflexões.

Como princípio central, os norteadores que aqui desenvolvemos têm como maior motivação favorecer o que denominamos de **Diálogos Poéticos** entre professores, estudantes e o mundo. Apoiados pelo conceito da Educação Dialógica, de Paulo Freire⁵⁶, entendemos que a construção de conhecimentos aconteça na relação, no “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”, que, em nosso caso, dá-se por meio das linguagens artísticas.

Como todo diálogo – que envolve a escuta atenta, a observação, a análise e a reflexão crítica para a construção de sentidos compartilhados e a comunicação de ideias – aqui, o ensino também se configura como construção cooperada de experiências significativas, “um ato de criação” (Freire, 2005). Nesse processo de interação entre estudantes, professores e o mundo na sua complexidade, a arte se manifesta como linguagem, por meio da qual se exercita responder sensivelmente aos fenômenos culturais, sociais e naturais.

Vale acrescentar que as experiências de artistas brasileiros, cujas criações ganham significado a partir da interação do público com as obras, como Lygia Clark, Hélio Oiticica, Ernesto Neto, Amélia Toledo, para citar apenas alguns, também podem enriquecer a concepção de processos educativos em Arte, que se completam na medida em que podem abarcar expectativas, motivações e ideias de estudantes e professores, num processo colaborativo de criação.

Nessa linha, entendemos que a elaboração de projetos e demais

situações de aprendizagem se configuram como processos de criação do professor de Arte e de seus estudantes, uma vez que abarcam suas experiências estéticas, suas referências culturais e artísticas, sua subjetividade: o **planejamento é uma criação poética do professor**, que buscará conhecer, ampliar e desenvolver o repertório cultural dos aprendizes.

Como forma de favorecer a construção de diálogos entre estudantes, professores e o mundo, para além da organização da proposta a partir das particularidades de cada linguagem artística, como **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**, organizamos **Espaços de Experiência**, que se configuram como **eixos estruturantes**, isto é, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem em Arte que perpassam igualmente todas as linguagens em todos os anos do Ensino Fundamental I.

Assim, ao mesmo tempo em que destacamos as características e construções históricas e singulares de cada linguagem, colocamos foco em elementos que perpassam a área de Arte na construção de conhecimentos e experiências do sujeito aprendiz e protagonista. Os quadros que elaboramos, portanto, podem ganhar múltiplas leituras: horizontais, considerando as linguagens e os espaços de experiência, e verticais, considerando os diferentes anos de escolaridade.

Essa organização, que se baseia no conceito de “currículo-mapa” desenvolvido por **Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque** (2010), visa oferecer aos professores maior liberdade para a criação de situações de aprendizagem, uma vez que, além de possibilitar a seleção da linguagem artística com a qual se deseja trabalhar, também permite ao professor fazer escolhas a partir dos espaços de experiência, que, embora tenham sido pensados a partir de uma progressão, podem ser deslocados de um ano para o outro.

Vale destacar, portanto, que os quadros elaborados não devem ser lidos como um conjunto de objetivos a serem cumpridos na sua totalidade em todas as linguagens, mas, sim, como uma “carta geográfica”, que permite a visualização de possibilidades de trabalho e a criação de múltiplos trajetos, que serão escolhidos por professores e estudantes a partir das linguagens e dos espaços de experiência dos diferentes anos. A seguir destacamos a organização do quadro, construído a partir das seguintes esferas: o Ano, a Linguagem e Os Objetivos de Aprendizagem e Objetos de Conhecimento de cada Espaço de Experiência.

56 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Ano:	
Linguagem:	
Espaço de experiência: o corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Espaço de experiência: Subjetividade e Construção da Identidade	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento

Outro ponto importante, é que os Objetivos de Aprendizagem de Arte podem ser conectados em projetos que envolvam duas ou mais linguagens. Além de a organização do próprio quadro favorecer essas relações num mesmo ano escolar, deve-se considerar que as culturas indígenas, afro-brasileiras e também algumas expressões da cultura popular de matrizes europeias se manifestam a partir de composições visuais, sonoras, de encenações, etc. Segundo o Instituto Socioambiental⁵⁷, “O canto de um xamã, para o povo Araweté (PA), é uma tradução das imagens visuais que estão na mente de quem canta. Para os Guarani Kaiowá (MS), cantar também significa rezar e dançar”. Ou seja, as expressões humanas têm significações transdisciplinares a depender do contexto.

Além disso, uma das fortes características da Arte Contemporânea é a união de artistas plásticos, músicos, atores e bailarinos em coletivos⁵⁸ para a criação de obras que envolvem visualidades, sons, o corpo em movimento e muitas outras possibilidades.

Tomamos como exemplo a obra “Microfônico vasos”, de 2009, criada pelo coletivo Chelipa Ferro⁵⁹, de que participam o pintor Luiz Zerbini, o escultor Barrão e o editor de cinema Sérgio Mekler.

⁵⁷ Instituto Socioambiental - Povos Indígenas no Brasil Mirim: <https://mirim.org> (acesso em 11 de março de 2022).

⁵⁸ Coletivos de Arte: grupos muitas vezes abertos (sem pessoas fixas) com pessoas que possuem formações diversas (músicos, atores, cineastas, bailarinos, artistas visuais, etc.) e que se unem para fazer Arte. Exemplos: Chelipa Ferro, Atrocidades Maravilhosas, Clube da Lata, Jardim Miriam Arte Clube, Guerrilla Girls etc.

⁵⁹ Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural e site do próprio coletivo Chelipa Ferro.



Nessa obra, um microfone, ligado a um amplificador, capta diferentes sons a partir de doze vasos com formas bastante variadas. O espectador aciona um pedal e o microfone se move em direção aos vasos, produzindo diferentes sonoridades.

Por último, partindo de planejamentos interdisciplinares com o coletivo de professores, é imprescindível considerar as possibilidades de conexão entre a Arte e outras áreas de conhecimento e entre diferentes temáticas que atravessam as séries e segmentos, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a Educação Integral – que já podem ser reconhecidas nos quadros – e outras que a comunidade escolar julgar pertinentes.

Nessa linha, a leitura integral dos quadros, tanto dos diferentes anos quanto das diferentes linguagens, possibilitará aos professores maiores possibilidades de planejamento. Esperamos, assim, oferecer caminhos que podem ser modificados, expandidos e reinventados de acordo com as diversas experiências, necessidades e motivações de cada comunidade escolar.

Reforçamos que, quanto mais o planejamento puder contar com escolhas e recriações, mais as situações de aprendizagem ganharão significado para o seu grupo e caminharão no sentido de oferecer, a todas as crianças, acesso igualitário ao ensino da Arte.

A escola deve garantir oportunidades para a participação das posições voltadas à criatividade e à estética potencial de acordo com as particularidades de cada sujeito, atendendo às demandas individuais. A Arte é uma forma de expressar a compreensão de mundo e todos devem ter acesso a esse conhecimento e se desenvolverem também por meio dele. Nesse sentido, as atividades artísticas multissensoriais e cinestésicas em sessões curtas podem ser facilitadoras para crianças com atenção e foco reduzidos, podendo ser aumentadas gradativamente conforme o interesse do educando. Para crianças com dificuldades de aprendizagem, os objetivos devem ser adaptados, necessitando de ajustes personalizados. Por exemplo, algumas crianças necessitam que certas áreas sejam fragmentadas em unidades menores do que as sugestões para o mesmo ano/ciclo. Outras talvez necessitem de maiores desafios no mesmo nível de atividade. Enfim, elas devem ser desafiadas a ampliar suas possibilidades artísticas ao máximo, pensando que a exploração de uma determinada área pode ser mais satisfatória do que uma exploração superficial de várias.

A seguir, explicitamos nossa compreensão acerca das linguagens e dos espaços e como eles podem contribuir para os processos de criação e aprendizagem em Arte.

As linguagens artísticas

As **Artes Visuais** possibilitam o contato com imagens criadas pela natureza e pela humanidade nos mais diversos contextos culturais, de espaço e de tempo. São visualidades que possibilitam ler, interpretar e interagir com o mundo a partir de diferentes formas e pontos de vista. Essa linguagem também permite a criação pela exploração de linhas, formas, cores, texturas e tantos outros elementos e materialidades para a comunicação visual e sensorial.

A **Dança** possibilita a expressão e a percepção do corpo, seus limites, sensações, sentimentos e possibilidades, e também de outros corpos por meio das relações dos movimentos dançados. Permite ainda o reconhecimento de importantes manifestações culturais, advindas de

diferentes matrizes, para a construção de conhecimentos de espaços, tempos e relações sociais.

A **Música**, como linguagem artística que se expressa por meio dos sons, é também uma possibilidade de interação com práticas sociais que expressam valores, crenças e modos de estar no mundo de diferentes povos e culturas. Como linguagem geralmente muito presente na vida cotidiana brasileira, traz também uma forte possibilidade de reflexão acerca das matrizes e manifestações culturais de nosso país.

O **Teatro** é o ambiente de construção das mais diversas representações e se manifesta a partir de diferentes maneiras de organizar os espaços coletivos e individuais. É no teatro que se criam e se performam narrativas a partir das mais diversas esferas da vida humana com gestos, objetos, figurinos, paisagens criadas ou não, sons, as próprias brincadeiras das crianças etc. A linguagem teatral cria condições para interpretarmos um conjunto de crenças, valores morais, princípios éticos e estéticos que perfazem a vida humana.

Os espaços de experiência

Os Espaços de Experiência foram elaborados em consonância com os conceitos que, para Fayga Ostrower, compõem os **Processos de Criação: a sensibilidade, a cultura e a consciência**. De forma análoga aos princípios que norteiam os Diálogos Poéticos desta proposta, Ostrower considera “...os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural”.

Compomos curadorias educativas para problematizar, ampliar, provocar encantamentos e estranhamentos, enfim, aproximar todos da arte, pois acreditamos no outro, como Marcel Duchamp⁶⁰ (1975, p. 83), que afirma: “O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior”.

Nesse ponto, cabe destacar que, diferentemente de outras propostas curriculares que colocam o **processo de criação** como um dos campos, ou um dos objetos de conhecimento, o entendemos como **fundamento central**, do qual derivam os demais elementos. Em outras palavras, o processo de criação se completa na medida em que perpassa todos os espaços de experiência, sendo de primordial importância

⁶⁰ DUCHAMP, M. O Ato Criador. In: BATTOK, G. (org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva. 1975.

para a aprendizagem em Arte.

Ressaltamos que, embora tenhamos separado esses diferentes espaços de modo a tornar mais evidentes as suas contribuições aos processos de aprendizagem, eles devem ser compreendidos como elementos que se integram. Eles não se organizam a partir de uma importância hierárquica e o corpo não pode ser pensado fora da subjetividade e da cultura que o atravessam; a subjetividade não pode ser desassociada de seu corpo e das lentes da cultura de que faz parte; e a cultura só se dá no encontro de corpos e subjetividades.

O corpo no Encontro com a Linguagem, seus Elementos e Materialidades se configura como espaço em que experimentamos o mundo – seus fenômenos, incluindo as linguagens artísticas, seus elementos e suas materialidades – por meio de nossa sensibilidade, aqui compreendida pela perspectiva de Fayga Ostrower como “permanente estado de excitabilidade sensorial, porta de entrada das sensações que representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (Ostrower, 2005, p. 13).

Nas situações de aprendizagem em Arte, o corpo é **meio, tema, ferramenta, suporte e material para o fazer artístico em todas as linguagens**, tanto com relação à percepção e à experimentação de texturas, cores, sons, movimentos, gestos e espaços como também com relação à expressão, na medida em que torna possível a **mediação entre o sujeito e o mundo**, qualificando o gesto, a pincelada, a produção do som, do movimento, da voz e assim por diante. Reforçamos que, nessa concepção, o corpo não é compreendido como elemento apartado da subjetividade.

Cabe aqui afirmar que o ponto de vista em que nos apoiamos entende a tecnologia como qualquer invenção criada pela humanidade com a intenção de resolver problemas ou potencializar a relação dos homens entre si ou deles com o mundo. Dessa forma, um pincel, um lápis e até mesmo um graveto podem ser compreendidos como tecnologia. Nessa perspectiva, a tecnologia digital não se configura como um eixo estruturante – um campo ou objeto de conhecimento –, mas, sim, como materialidade e linguagem por meio da qual é possível se comunicar.

O espaço da **Subjetividade e Construção da Identidade** é aquele em que o sujeito estabelece relações e elabora sentimentos e percepções a partir de suas **experiências de vida**, criando **leituras** acerca

dos fenômenos. É nessa esfera que ele pode **compreender a si mesmo na relação com o mundo**, desenvolvendo trabalhos a partir de temas, procedimentos e criações autorais e também estabelecendo relações e elaborando reflexões e **interpretações singulares**.

Por último, o espaço das **Práticas Culturais** é aquele em que o estudante pode perceber-se como um criador entre tantos outros, experimentando o seu processo como um ato social, e também aquele que oferece a possibilidade de contextualização das produções que acessa. Como fonte de conhecimento e percepção do outro, a cultura é também um elemento fundamental para uma reflexão **crítica** do mundo, a partir da qual o estudante pode estabelecer relações entre o seu modo de vida e os de outros grupos, acessando os conhecimentos culturais e artísticos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, nos mais diversos lugares e contextos.

Como elemento fundamental para a construção de conhecimentos na área, a aproximação dos estudantes com **objetos artísticos** (músicas, imagens, instalações, vídeos, peças teatrais, shows, etc.), com **processos de criação de artistas**, com os **meios por onde a arte circula** (museus, galerias, ruas, teatros, praças, rádios, aplicativos, sites, etc.) e com as **Histórias da Arte** (que abarcam múltiplos pontos de vista e que possibilitam reconhecer e discutir movimentos de resistência cultural, apagamentos históricos, étnicos, de gênero, etc.) configura-se como parte das pesquisas a serem realizadas nesse espaço. Vale ressaltar que tão mais significativas serão essas aproximações quanto elas puderem oferecer experiências não lineares, mas em perspectivas de continuidade e descontinuidade, que se constroem a partir de discussões ampliadas acerca dos fenômenos políticos, sociais, culturais, etc.

Contribuições do Componente Arte à formação dos estudantes

O ensino de Arte na escola configura-se como grande possibilidade de conhecer o mundo, expresso em imagens, sons, gestos e movimentos – linguagens que manifestam crenças, valores, ideias e sentimentos a partir das relações que os homens estabelecem entre si, com a natureza e com os espaços nos mais diversos contextos de espaço e tempo.

Além disso, as situações de aprendizagem em Arte também podem significar ricas oportunidades de autoconhecimento e de construção da identidade a partir das experiências que as linguagens artísticas promovem com o corpo, a memória e a imaginação, em que as experiências de vida (com colegas, amigos, familiares, educadores, etc.) podem ser elaboradas e ressignificadas por meio do desenvolvimento de processos de criação, que nada mais são do que respostas singulares a partir de suas percepções acerca dos fenômenos que vivencia. Além disso, nos processos de criação coletivos ou em propostas de arte colaborativa, essas respostas ganham reorganizações e ressignificações de forma a expressar uma perspectiva comunitária que ajuda os estudantes a expressarem suas ideias e acolher as dos colegas.

As artes contribuem para a abertura de uma cultura crítica e reflexiva. Portanto, favorecem o desenvolvimento de uma sociedade que compreende a pluralidade de corpos, ideias e organizações, uma vez que também se configura como um espaço cultural.

Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I

1. Expandir suas possibilidades expressivas na interação com as múltiplas linguagens da Arte, seus elementos, seus procedimentos e suas materialidades, incluindo aquelas criadas a partir das novas tecnologias.
2. Compreender as manifestações artísticas como fenômenos culturais de diferentes tempos, espaços e contextos socioculturais.
3. Desenvolver processos de criação autorais – individuais ou colaborativos – com crescente autonomia, comunicando ideias, percepções, emoções e sentimentos relacionados aos diferentes fenômenos culturais, sociais e naturais com que se toma contato, de modo que as expressões artísticas e subjetividades de cada sujeito sejam valorizadas.
4. Desenvolver procedimentos de pesquisa em Arte, tanto para ampliar suas possibilidades de criação (conhecendo processos de artistas, novas materialidades, linguagens e procedimentos) como também para reconhecer as distintas matrizes estéticas e culturais, em especial as manifestas em seu grupo social e no

Brasil, como as comunidades indígenas e as oriundas de processos migratórios, com ênfase nas africanas.

5. Vivenciar a Arte no cotidiano de seu grupo social, nas ruas, praças, reuniões com a comunidade, em conversas sobre a Arte, na confecção de objetos e outras manifestações culturais, compreendendo-se como um sujeito produtor de cultura.
6. Compreender a escola como espaço de produção e difusão de cultura, compartilhando fazeres artísticos e conhecimentos com a comunidade.

O desafio de ensinar a estudar em Arte

As experiências com a Arte na escola podem trazer diferentes desafios para professores e estudantes no Ensino Fundamental I.

No ciclo de alfabetização – momento em que se enfatiza o uso da linguagem escrita –, merece um cuidado especial o risco de que as experiências escolares restrinjam a multiplicidade de maneiras pelas quais as crianças tendem a se comunicar: o desenho, o jogo simbólico, os movimentos do corpo, as construções, as cantigas e muitas outras. Por conta das imposições de tempo, de espaço, de materiais e de demandas consideradas “acadêmicas”, é comum que muitas crianças abandonem o jogo simbólico e o desenho nessa fase, por exemplo, perdendo oportunidades de imaginar e se expressar.

O currículo de Arte pode, e deve, ser um grande aliado das experiências da infância nesse sentido, oferecendo ampliações para os cenários e figurinos nos jogos simbólicos, para as brincadeiras cantadas, para os modos de modelar, desenhar, pintar, construir e assim por diante. Assim como em todos os outros momentos, é preciso que os professores ajudem os estudantes a perceber e a fazer Arte no seu cotidiano, que nessa fase é permeado pela ludicidade.

Já nas séries finais do Ensino Fundamental I, sobretudo no 5º ano, é comum que surja entre os estudantes uma necessidade de perceber-se como sujeito integrante do seu grupo social, que se valoriza na medida em que sabe atuar, dançar, desenhar, tocar, pintar, etc. dentro de parâmetros reconhecidos culturalmente. Nesse sentido, o grande desafio dos professores é criar situações que atendam a essa demanda – oferecendo oportunidades de ampliação das habilidades relacionadas

ao modo de desenhar, tocar, dançar, etc. – mas que ao mesmo tempo não desencorajem os estudantes, reforçando concepções equivocadas de que há um “modo correto” de se fazer arte ou de que alguns têm dons e serão sempre bem-sucedidos e outros, não. É muito importante, sobretudo nessa fase, que todos sejam apoiados, que ampliem suas referências, que conheçam novos materiais, que troquem ideias com colegas e artistas, que exponham trabalhos, que frequentem feiras de mangás, ateliês, festejos, teatros e outros lugares em que possam reconhecer-se como sujeitos pertencentes às práticas culturais por onde a arte circula. Outro ponto de apoio pode ser incluir no planejamento temas ou linguagens artísticas de interesse dos estudantes, como os quadrinhos, os animes, os vídeos, as danças e performances em aplicativos de celulares, a animação, etc.

Outro desafio, também ligado a concepções restritas sobre a Arte, manifesta-se no distanciamento do sujeito com relação às diferentes produções artísticas, à desvalorização, ou ao não reconhecimento das manifestações de seu grupo social – festejos, repertório musical, etc. – como parte integrante da arte e da cultura nacionais. Essa situação pode levar à dificuldade dos estudantes de encontrar sentido nas aprendizagens em Arte, reforçando padrões sociais, o eurocentrismo, e ao enfraquecimento de suas possibilidades de construção e transformação por meio das linguagens artísticas. É preciso que as experiências com a Arte vividas na escola tragam a possibilidade de compreender e valorizar a diversidade, a multiculturalidade, bem como o reconhecimento da arte como elemento presente no cotidiano, nas diferentes práticas sociais da vida humana.

1º ano: Artes Visuais	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar diferentes formas de expressão das Artes Visuais, seus elementos constitutivos e materialidades na ação criadora individual ou coletiva	Acesso a formas de expressão tradicionais e contemporâneas na criação de pinturas, desenhos, colagens, modelagens, impressões, monotípias, construções, performances, instalações, etc.
	Experimentação a partir de diferentes materiais (lápis, caneta, giz, carvão, etc.), meios (guache, acrílica, nanquim, etc.) e suportes (dos mais amplos aos menores)
	Experimentação a partir de elementos naturais – tintas, sementes, galhos, folhas secas, etc.
	Experimentação de movimentos, gestos, danças e suas marcas para a criação de diferentes pontos, linhas, texturas, formas, cores e espaços
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Explorar diferentes temáticas e símbolos em seus processos de criação	Experimentação a partir de experiências de jogos simbólicos, brincadeiras, brinquedos, histórias, personagens imaginados ou conhecidos, sua família, o lugar em que vive, etc.
	Criação de imagens a partir da imaginação, da memória e da observação, da interação com imagens criadas por colegas
Refletir e dialogar sobre seus processos de criação e também sobre as diferentes produções que aprecia com colegas e professores	Identificação de temas, de formas de usar espaços, materiais, pontos, formas, linhas e cores, etc., compartilhando ideias, impressões e sentimentos despertados por trabalhos de colegas e artistas

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Explorar diferentes repertórios visuais, associados aos conceitos e processos de criação em que está envolvido e dialogar sobre eles	<p>Apreciação de obras artísticas por meio de livros, catálogos e outros materiais de divulgação, além de visitas a diferentes espaços de circulação das artes visuais (presencial ou virtualmente), compartilhando impressões e ideias com colegas e professores</p> <p>*Considerar a seleção, em especial, de imagens relacionadas às manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras, de mulheres e de processos migratórios mais expressivos para a comunidade de sua escola</p>
Identificar e valorizar manifestações artísticas presentes em seu cotidiano	Identificação e apreciação de diferentes manifestações artísticas locais expressas em traçados, bordados, pinturas a partir de entrevistas com familiares, artesãos, mestres etc. e na escola (murais, apresentações e festejos de temática popular, como Festa Junina e Carnaval)
	Seleção de trabalhos para montagem de exposições na escola

2º ano: Artes Visuais	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar o seu repertório gráfico, pictórico e espacial ao experimentar diferentes formas de expressão das Artes Visuais, seus elementos constitutivos e materialidades em criações individuais ou coletivas	Acesso a diversas formas de expressão tradicionais e contemporâneas, incluindo as linguagens digitais, na criação de pinturas, desenhos, colagens, modelagens, impressões, monotípias, construções, performances, instalações, etc.
	Pesquisa de diferentes formas de utilizar os materiais, refletindo sobre seus efeitos e possibilidades expressivas com os colegas e professores
	Pesquisa e uso de diferentes pontos, linhas, formas, texturas, espaços e cores a partir da interação com os materiais e também com as imagens criadas por si, pelos colegas e artistas
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar temáticas e símbolos de seu interesse em seus processos de criação	Criação a partir de vivências do seu cotidiano – paisagens, jogos e brincadeiras, a família, etc. –, de estudos de outras áreas do conhecimento, da imaginação, da memória, da observação e da interação com imagens criadas por colegas
Refletir e dialogar sobre seus processos de criação e trabalhos de colegas e artistas para ampliar suas possibilidades de interpretar, simbolizar, imaginar, fruir e se expressar	Compartilhar interpretações, sensações, percepções, ideias e sentimentos despertados pelos diferentes temas, procedimentos, estilos e formas de usar os espaços, materiais, pontos, formas, linhas, cores, etc. com colegas e professores

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Conhecer diferentes repertórios visuais associados aos conceitos e processos de criação em que está envolvido	<p>Apreciação de obras artísticas por meio de livros, catálogos e outros materiais de divulgação, além de visitas a diferentes espaços de circulação das artes visuais (presencial ou virtualmente)</p> <p>*Considerar a seleção, em especial, de imagens relacionadas às manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras, de mulheres e de processos migratórios mais expressivos para a comunidade de sua escola</p>
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participar da elaboração de murais, performances, instalações, mostras, etc. selecionando trabalhos e compartilhando conhecimentos
Reconhecer e valorizar as manifestações culturais da comunidade local em seus fazeres cotidianos	Identificação de diferentes manifestações artísticas locais expressas em trançados, bordados, pinturas a partir de entrevistas com familiares, artesãos, mestres, etc.

3º ano: Artes Visuais	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar o seu repertório gráfico, pictórico e espacial ao experimentar e identificar diferentes formas de expressão das Artes Visuais, seus elementos constitutivos e materialidades em criações individuais ou coletivas	Acesso a diversas formas de expressão tradicionais e contemporâneas na criação de pinturas, colagens, modelagens, monotípias, impressões, construções, performances, instalações, etc., identificando suas características
	Uso e pesquisa de materiais pouco convencionais para criar (gravetos, folhas, sementes, tampinhas, embalagens diversas, barbantes, linhas de costura e retalhos de tecido, e muitos outros objetos do cotidiano), investigando suas possibilidades expressivas
	Pesquisa de diferentes formas de utilizar os materiais, identificando seus efeitos e possibilidades expressivas com os colegas e professores
	Pesquisa, uso e identificação de diferentes pontos, formas, cores, linhas, texturas, espaços em imagens criadas por si, pelos colegas e por artistas
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar temáticas e símbolos de seu interesse em seus processos de criação	Criação a partir de vivências do seu cotidiano – paisagens, jogos e brincadeiras, a família, etc. –, da imaginação, da memória, da observação e da interação com imagens criadas por colegas
	Criação a partir de experiências com manifestações artísticas de povos originários ou oriundos de processos migratórios expressivos em seu município ou região

Refletir e dialogar sobre processos de criação pessoais e trabalhos de colegas e artistas para ampliar suas possibilidades de interpretar, simbolizar, imaginar, fruir e se expressar	Elaboração de percepções, sentimentos e ideias despertados por formas de usar materialidades, procedimentos, temas, elementos (cor, forma, ponto, linha, etc.) Comparações entre estilos, materialidades, procedimentos, temas, elementos (forma, cor, linha, etc.)
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Conhecer diferentes repertórios visuais associados aos conceitos e processos de criação em que está envolvido, aproximando-se de seus aspectos históricos e socioculturais	Apreciação de produções artísticas por meio de livros, catálogos e outros materiais de divulgação, bem como de visitas a diferentes espaços de circulação das Artes Visuais (presencial ou virtualmente) Acesso a materiais de pesquisa de diferentes instituições (e outros elaborados por professores) e para estudo de contextos históricos e socioculturais dos repertórios visuais que conhece, compartilhando ideias e conhecimentos com colegas e professores
Conhecer manifestações artísticas de povos originários ou de culturas oriundas de processos migratórios presentes em seu município ou região e aproximar-se de seus aspectos culturais e históricos	Apreciação de diversas manifestações artísticas – pintura corporal, artes têxteis (trançados, bordados, rendas, estamparias, etc.), adornos, etc. – de povos originários ou oriundos de processos migratórios presentes em seu município ou região e acesso a informações relativas a seus aspectos históricos e culturais
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Apreciar diferentes manifestações da comunidade escolar e participar da elaboração de murais, performances, instalações, mostras, etc.

4º ano: Artes Visuais	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar o seu repertório gráfico, pictórico e espacial ao experimentar diferentes formas de expressão das Artes Visuais, bem como a integração entre elas e outras linguagens artísticas em criações individuais ou coletivas	Acesso a diversas formas de expressão tradicionais e contemporâneas, incluindo as linguagens digitais, na criação de pinturas, colagens, modelagens, monotípias, impressões, construções, performances, instalações, etc.
	Experimentação a partir de linguagens híbridas como videoinstalações, instalações sonoras, cinema, bem como a integração entre elas e outras linguagens artísticas
	Identificar a integração entre diferentes linguagens em manifestações culturais regionais brasileiras
Selecionar materialidades e elementos constitutivos da linguagem visual com gradativa autonomia e intencionalidade	Comparação e articulação entre pontos, formas, cores, linhas, texturas, espaços e uso de acordo com seus efeitos expressivos
	Escolha de materiais e procedimentos que melhor se adequam às suas criações: diferentes gradações e espessuras de riscantes e pincéis, qualidades dos suportes, quantidade de água para tintas, e outros que o professor julgar necessários
Explorar diferentes recursos tecnológicos e digitais para ampliar suas possibilidades expressivas	Aproximação com ferramentas digitais e aplicativos para a elaboração de vídeos, projeções, fotografias, colagens, desenhos, etc. por meio do uso e apreciação de criações de artistas

Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar temáticas e símbolos de seu interesse ao pesquisar e interagir com diferentes manifestações artísticas	Criação a partir de vivências do seu cotidiano – paisagens, jogos e brincadeiras, a família, etc, da imaginação, da memória, da observação e da interação com imagens criadas por artistas e colegas
	Criação a partir de pesquisas e experiências com diferentes manifestações artísticas, em especial as de diferentes regiões brasileiras, com ênfase nas nordestinas, tendo em vista que o fluxo migratório dessa região é muito expressivo no Sudeste e há uma tendência histórica de generalização, apagamento e desvalorização dessas culturas
Refletir sobre seus processos de criação e trabalhos de colegas e artistas, estabelecendo relações entre os diferentes contextos em que foram produzidos para ampliar suas possibilidades de interpretar, simbolizar, imaginar, fruir e se expressar	Análise de processos de criação pessoais, de colegas e artistas, relacionando procedimentos, materiais, temáticas, estilos e contextos de produção
	Análise e comparação de formas visuais acadêmicas, modernas e contemporâneas a partir de estilos de representação, gêneros (paisagem, retratos, natureza-morta, etc.), materialidades, temáticas, contextos de circulação, influências, etc., expressando impressões, sensações, sentimentos, preferências e ideias com colegas e professores

Espaço de experiência: Práticas culturais	
Conhecer, pesquisar e analisar criticamente repertórios visuais tradicionais, modernos e contemporâneos, estabelecendo relações entre os contextos em que foram produzidos.	Apreciação de obras e movimentos artísticos por meio de reproduções ou visitas a diferentes espaços de circulação das Artes Visuais (presencial ou virtualmente), relacionando-as aos contextos históricos e socio-culturais em que foram produzidas
	Acesso a materiais (livros, catálogos de exposição, vídeos, sites, etc.) para coleta de informações sobre as épocas, lugares e culturas relativas às manifestações culturais pesquisadas
Conhecer manifestações artísticas de diferentes regiões brasileiras e suas visualidades, identificando influências de diferentes matrizes estéticas e culturais (em especial as de povos originários e das culturas africanas)	Apreciação de manifestações artísticas regionais brasileiras e suas visualidades, estabelecendo relações entre elas, suas influências e contextos históricos e socioculturais em que foram produzidas
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação em manifestações culturais da comunidade escolar, como mostras, debates, exposições, etc.
	Seleção de trabalhos para compartilhar processos de criação, pesquisas e procedimentos com a comunidade

5º ano: Artes Visuais	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar o seu repertório gráfico, pictórico e espacial ao experimentar diferentes formas de expressão das Artes Visuais, bem como a integração entre elas e outras linguagens artísticas em criações individuais ou coletivas	Acesso a diversas formas de expressão tradicionais e contemporâneas, incluindo as linguagens digitais, na criação de pinturas, colagens, modelagens, monotípias, impressões, construções, performances, instalações, etc. Criação a partir de linguagens híbridas (instalações sonoras, videoinstalações e outras) que envolvem manifestações urbanas como o Slam, o Hip-Hop, o RAP, unindo moda, dança, grafite, etc.
Selecionar e articular materialidades e elementos constitutivos da linguagem visual com gradativa autonomia e intencionalidade	Escolha de materiais e procedimentos que melhor se adequam às suas criações: diferentes gradações e espessuras de riscantes e pincéis, qualidades dos suportes, quantidade de água para tintas, e outros que o professor julgar necessários Comparação e articulação entre elementos das linguagens visuais (pontos, formas, cores, linhas, texturas, espaços) e uso de acordo com seus efeitos expressivos
Explorar recursos tecnológicos em diferentes manifestações artísticas	Pesquisa de ferramentas e aplicativos para a elaboração de vídeos, fotografias, colagens a partir do uso e apreciação de criações de artistas
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Selecionar temáticas e símbolos em seus processos de criação, expressando ideias, pontos de vista, sentimentos, etc.	Escolha e elaboração de temáticas a partir de interesses e experiências pessoais e também de pesquisas relacionadas às diferentes manifestações artísticas, articulando conhecimentos

Refletir sobre processos de criação pessoais e trabalhos de colegas e artistas, estabelecendo relações entre os diferentes contextos em que foram produzidos para ampliar suas possibilidades de interpretar, simbolizar, imaginar, fruir e se expressar	Análise sobre processos de criação pessoais, de colegas e artistas, relacionando procedimentos, materiais, temáticas, estilos e contextos de produção Relações entre aspectos histórico-culturais e características das manifestações artísticas nos diferentes períodos das artes, problematizando apagamentos, resistências, o eurocentrismo, questões étnicas, de gênero e outras que o professor julgar importantes
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Conhecer, pesquisar e analisar criticamente diferentes repertórios visuais (tradicionais, modernos e contemporâneos), estabelecendo relações entre os contextos em que foram produzidos	Apreciação de obras e movimentos artísticos por meio de reproduções ou visitas a diferentes espaços de circulação das artes visuais (presencial ou virtualmente), relacionando-as aos contextos históricos e socio-culturais em que foram produzidas Acesso a materiais (livros, catálogos de exposição, vídeos, sites, etc.) para coleta de informações sobre as épocas, lugares e culturas relativas às manifestações culturais pesquisadas
Conhecer e pesquisar diferentes manifestações artísticas urbanas* identificando e valorizando a influência da cultura negra para essas expressões	Apreciação de manifestações artísticas urbanas por meio de reproduções ou trabalhos de campo, relacionando-as aos contextos em que foram produzidas e reconhecendo a importância delas para os movimentos de resistência relacionados a apagamentos históricos e culturais
*Grafite, Salm, Hip-Hop, Rap, Lambe-lambe, ocupações, intervenções	

Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação em manifestações culturais da comunidade escolar e visitas fora do espaço escolar, como mostras, debates, exposições, vivências individuais e coletivas etc., contemplando todas as linguagens artísticas e possibilitando vivências culturais não só aos educandos, mas também às famílias
	Seleção de trabalhos para compartilhar processos de criação, pesquisas e procedimentos com a comunidade

1º ano: Dança

Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Explorar múltiplas possibilidades de movimentar o corpo ao interagir com o espaço, os objetos, os ritmos e os colegas	Criação de diversos movimentos para dançar sozinho ou coletivamente respeitando e valorizando tanto as habilidades quanto as características de cada um
	Participação social a partir de brincadeiras que envolvam o ato de dançar ⁶¹
	Criar e recriar, em situação de brincadeira, os vários padrões das ações corporais: andar, correr, saltar, rolar, rastejar, empurrar, puxar, girar, flexionar, estender, torcer etc.
	Uso de tecidos e outros objetos para compor as danças e brincadeiras relacionadas aos processos de criação em que está envolvido

Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Perceber os diversos ritmos internos (batimentos, respiração etc.)	Criação de movimentos a partir de brincadeiras com os ritmos e sons do próprio corpo
Identificar aspectos da sua imagem corporal, bem como de suas preferências com relação às formas de dançar	Brincadeiras que envolvem a percepção de aspectos do próprio corpo e a expressão corporal a partir da criação de movimentos
Refletir e dialogar sobre as diferentes danças que aprecia e também sobre o seu processo de criação em dança com colegas e professores	Identificação de formas de movimentar o corpo e interagir com o espaço, com os outros e com os materiais, compartilhando preferências, sensações, sentimentos e ideias
Espaço de experiência: Práticas culturais	
Explorar e pesquisar diferentes repertórios de dança associados aos processos de criação em que está envolvido	Apreciação e pesquisa de brincadeiras cantadas, cantigas tradicionais e outras manifestações que envolvem a dança em seu grupo familiar e também em sites, livros e plataformas digitais
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem a dança	Reconhecimento da dança em seu cotidiano: em reuniões familiares, festas, práticas esportivas, brincadeiras, etc.
	Participação em manifestações corporais coletivas, reconhecendo as danças de seu grupo social

⁶¹ O Brasil possui um rico repertório de brincadeiras que envolvem a dança e também as rodas de improviso, em que os participantes devem entrar e criar movimentos tanto sozinhos quanto coletivamente. Como exemplos, podemos citar: Olaria, Mazu, Samba Lelê, Pai Francisco, Farinhada, A leiteira, Eu vi as três meninas, Rebola Chuchu/Plantei um pé de alface. Para ampliar as pesquisas, vide: SILVA, L. **Eu vi as três meninas**: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. São Paulo: zerinho ou Um Editora, 2014. A pesquisadora Lydia Hortélio é uma grande referência no Brasil e alguns de seus materiais podem ser encontrados em <https://www.casadas5pedrinhas.com.br>.

2º ano: Dança	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar possibilidades de movimentar o corpo ao interagir com o espaço, com os objetos, com os ritmos e com os colegas	Criação de diversos movimentos para dançar sozinho ou coletivamente respeitando e valorizando tanto as habilidades quanto às características de cada um
	Uso de objetos, adereços e acessórios (saias, chapéus, máscaras, fitas, tecidos e outros objetos) para compor movimentos dançados relativos aos processos de criação em que está envolvido
	Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido)
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Perceber as possibilidades expressivas que o corpo pode realizar de modo integral e em suas diferentes partes	Jogos e brincadeiras que permitem a identificação e a comparação de possibilidades de movimentar o próprio corpo e suas diferentes partes
Ampliar possibilidades expressivas em dança a partir de danças de povos de outros lugares do mundo	Criação a partir de experiências com danças de povos de outros lugares do mundo
Refletir e dialogar sobre as diferentes danças que aprecia e também sobre o seu processo de criação em dança com os colegas e professores	Identificação de formas de movimentar o corpo e interagir com o espaço, com materiais e colegas, compartilhando preferências, sensações e sentimentos despertados pelas danças que aprecia

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar e conhecer danças de diferentes lugares do mundo, em especial oriundas de processos migratórios expressivos em sua comunidade	Apreciação de danças de outros lugares do mundo, como a África, outros países da América Latina, a Europa, a Ásia, etc., em especial oriundas de processos migratórios expressivos em sua comunidade e atualmente no país
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem a dança	Participação em manifestações culturais de seu grupo social, reconhecendo as danças envolvidas
3º ano: Dança	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar possibilidades de dançar ao interagir com o espaço, com os objetos, com os ritmos e com os colegas	Criação de possibilidades de movimentos corporais para dançar, individual ou coletivamente, priorizando o respeito e a valorização do jeito de cada um
	Pesquisa de diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e em ritmos de movimento (lento, moderado e rápido)
	Pesquisa e uso de objetos, adereços e acessórios (saias, chapéus, máscaras, fitas, tecidos e outros objetos) para compor movimentos dançados relativos aos processos de criação em que está envolvido
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em dança a partir de experiências com danças de povos originários e de percepções acerca de fenômenos naturais	Criação a partir de experiências com danças de povos originários presentes em seu município ou região
	Criação de movimentos a partir da observação dos fenômenos naturais: a chuva, o vento, as ondas do mar, o balanço das árvores

Refletir e dialogar com as diferentes danças que aprecia e também sobre o seu processo de criação em dança com os colegas e professores	Comparação entre formas de movimentar o corpo ao interagir com o espaço, com os objetos, com os ritmos e com os colegas, compartilhando percepções, sentimentos e ideias
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar e conhecer danças de povos originários presentes em seu município ou região e aproximar-se de seus aspectos culturais e históricos	Pesquisa e apreciação de brincadeiras e danças de povos originários presentes em seu município por meio de diferentes materiais de divulgação ⁶²
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem a dança	Participação em manifestações culturais de seu grupo social, reconhecendo as danças envolvidas
4º ano: Dança	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Ampliar suas possibilidades de dançar ao experimentar diferentes materialidades, ritmos, movimentos e deslocamentos, bem como a integração entre eles e outras linguagens da Arte em criações individuais e coletivas	Improviso e criação de movimentos para dançar a partir de diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos (lento, moderado e rápido)
	Criação de sequências de movimentos corporais e diferentes formas de utilizar o espaço na dança. Exemplos: dança circular, dança em fileiras, do centro para as diagonais, etc., ao dançar com colegas
Explorar procedimentos e técnicas de registros audiovisuais	Pesquisa e uso de figurinos, máscaras, saias, chapéus e outros para compor as danças
	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos para explorar a gravação e a edição de vídeos de danças e performances)

62 O site Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental, também é uma ótima referência: <https://mirim.org>.

Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em dança a partir de danças tradicionais brasileiras, da dança afro e de movimentos que realiza no seu cotidiano	Criação a partir das danças tradicionais brasileiras, como o jongo, a ciranda, o frevo, o samba, bem como da dança afro etc., identificando nelas diferentes movimentos, ritmos, gestos, formas de se deslocar, etc.
	Criação a partir de movimentos cotidianos, como escovar os dentes, comer, dormir, tomar banho, etc.
Refletir e dialogar sobre as diferentes danças que aprecia e também sobre o seu processo de criação com os colegas e professores	Análise e comparação de danças oriundas de diferentes contextos históricos e culturais, compartilhando impressões, sentimentos, ideias e preferências com colegas e professores
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar, conhecer e analisar danças tradicionais brasileiras, estabelecendo relações entre contextos históricos e culturais	Apreciação de danças de origem africana e tradicionais brasileiras de diferentes regiões, como o forró, o jongo, o boi, a ciranda, o frevo, a catira, os blocos afro da Bahia, etc.
	Acesso a documentários, vídeos e sites para pesquisar contextos históricos e culturais da dança, reconhecendo a importância da matriz africana para a construção da cultura brasileira ⁶³
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação em manifestações corporais coletivas, reconhecendo as danças de seu grupo social
5º ano: Dança	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento

63 O site do IPHAN possui um grande acervo de informações sobre danças de todo o Brasil. No ano de 2014, a UFBA realizou uma grande pesquisa para mapear danças em diferentes regiões brasileiras: <http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-Mapeamento-Resultado.pdf>

Ampliar suas possibilidades de dançar ao experimentar diferentes materialidades, ritmos, movimentos e deslocamentos, bem como a integração entre eles e outras linguagens da Arte em criações individuais e coletivas	Criação de coreografias improvisadas e planejadas, utilizando-se de conhecimento sobre os elementos da linguagem. Exemplos: exploração de sequências, movimentos, espaço, ritmo
	Criação a partir de linguagens híbridas (que envolvem a música e outras, como as Artes Visuais, o Teatro e a Dança): videodança, flash mob, performances, etc.
	Pesquisar e experimentar figurinos e outras materialidades próprias das manifestações urbanas para compor danças
Explorar procedimentos e técnicas de registros audiovisuais	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos) para explorar a gravação e a edição de vídeos de danças e performances
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Refletir e dialogar sobre as diferentes danças que aprecia e também sobre o seu processo de criação com os colegas e professores	Análise e comparação de danças e contextos históricos e culturais, compartilhando impressões, sentimentos, ideias e preferências
	Relacionar aspectos histórico-culturais e características das danças de diferentes épocas e contextos culturais, problematizando o eurocentrismo, questões étnicas, de gênero e outras que o professor julgar importantes
Ampliar suas possibilidades expressivas a partir das danças urbanas e de movimentos que percebe na cidade	Perceber as possibilidades expressivas das danças urbanas, identificando nelas diferentes movimentos, ritmos, gestos, formas de se deslocar, etc.
	Perceber e identificar movimentos frenéticos da cidade e criar improvisações de dança a partir deles

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar, conhecer e analisar danças urbanas e também contemporâneas, estabelecendo relações entre contextos históricos e culturais	Pesquisa e apreciação de danças urbanas a partir de diferentes grupos
	Conhecer e apreciar danças de grupos profissionais de dança do Brasil, como Grupo Corpo, Balé da Cidade, Cia. Deborah Colker e outros
	Acesso a documentários, vídeos e sites para pesquisar contextos históricos e culturais da dança, reconhecendo a importância das matrizes africanas e indígenas para a construção da cultura brasileira
	Reconhecer a roda de improviso como um forte elemento da música e da dança nas manifestações culturais brasileiras, como o samba de roda, o hip hop, freestyle, RAP, os slams, etc.
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Debates relacionando aspectos histórico-culturais e o eurocentrismo, questões de gênero, étnicas e outras
	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade, compartilhando criações e conhecimentos em dança

1º ano: Música	
Espaço de experiência: Corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar a linguagem musical por meio de diferentes fontes sonoras	Experimentação do silêncio, de sons e de ritmos a partir: <ul style="list-style-type: none"> - da voz e dos sons do corpo - de instrumentos musicais disponíveis, sejam eles convencionais ou não convencionais
	Participação em jogos e brincadeiras cantadas usando o próprio corpo, o movimento e a voz (jogos de mão, brincadeiras de roda, etc.)
Criar composições e improvisações musicais explorando os elementos constitutivos da música de modo individual ou coletivo	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc. na criação de composições, improvisos e sonorizações utilizando os sons do próprio corpo e instrumentos musicais a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - parlendas - quadrinhas - brincadeiras cantadas - músicas diversas
	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo e duração por meio de jogos e brincadeiras
Explorar a criação de registros não convencionais	Criação de registros musicais não convencionais (representação gráfica de sons e gestos sonoros, musicalização corporal, partituras criativas etc.)
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Perceber os diversos ritmos e sons internos do corpo (batimentos, respiração etc.)	Criação de sons a partir de brincadeiras com os ritmos e sons do próprio corpo

Refletir e dialogar sobre as diferentes músicas que aprecia e também sobre o seu processo de criação musical com os colegas e professores	Identificação de formas de usar os instrumentos, parâmetros sonoros, o próprio corpo e a voz expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos
Espaço de experiência: Práticas culturais	
Explorar repertórios musicais de múltiplas culturas, incluindo aqueles que exploram movimentos e sons do corpo	Apreciação de músicas diversas, além daquelas criadas por diferentes grupos que exploram sons do corpo para compor, como grupos de culturas tradicionais e outros, como Barbatuques, Tiquequê, etc.
Ampliar o seu repertório de músicas brasileiras por meio da pesquisa de jogos e brincadeiras cantadas	Pesquisa de jogos, brincadeiras de mão, brincadeiras cantadas e cantigas tradicionais brasileiras em seu grupo familiar e também em sites, livros e plataformas digitais de música
Reconhecer e valorizar manifestações culturais de seu grupo social que envolvem a música	Identificação da música em seu cotidiano: encontros familiares, no rádio do carro, em shows e festivais, na televisão (em propagandas, etc.)
	Participação em manifestações culturais de sua comunidade, reconhecendo as músicas e os instrumentos que as compõem
2º ano: Música	
Espaço de experiência: Corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar a linguagem musical por meio de diferentes fontes sonoras	Experimentação do silêncio, de sons e de ritmos a partir da interação com: <ul style="list-style-type: none"> - instrumentos musicais disponíveis - instrumentos musicais pouco conhecidos, utilizados em comunidades de outros lugares do mundo

Criar composições e improvisações musicais explorando os elementos constitutivos da música de modo individual ou coletivo	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc. na criação de composições, improvisos e sonorizações utilizando os sons do próprio corpo e instrumentos musicais a partir de: <ul style="list-style-type: none"> – canções de outros lugares do mundo: África, Europa, Japão, América Latina, etc. (em especial as de matrizes oriundas de processos migratórios mais expressivos em sua região) – músicas diversas – jogos e brincadeiras cantadas do Brasil e do mundo
Explorar a criação de registros não convencionais	Criação de registros musicais não convencionais (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.)
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em música por meio da interação com músicas de diferentes lugares do mundo	Criação a partir de experiências com músicas de povos de outros lugares do mundo e diferentes ritmos
Refletir e dialogar sobre as diferentes músicas que aprecia e também sobre o seu processo de criação musical com os colegas e professores	Identificação de formas de usar os instrumentos, parâmetros sonoros, o próprio corpo e a voz expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos

Espaço de experiência: Práticas culturais	
Pesquisar e conhecer repertórios musicais de múltiplas culturas, estilos, gêneros, etc.	Pesquisa e apreciação de músicas de culturas de outros lugares do mundo (em especial as matrizes oriundas de processos migratórios mais expressivos em sua região, incluindo as africanas)
	Apreciação de músicas tocadas por orquestras e identificação de suas características (a quantidade de músicos que participam, de instrumentos, os locais de apresentação, etc.)
Ampliar o seu repertório de músicas brasileiras por meio da pesquisa de brincadeiras cantadas brasileiras com influências de outros lugares do mundo	Pesquisa de brincadeiras cantadas de crianças de outros lugares do mundo, além das brincadeiras cantadas brasileiras de influências de outros lugares do mundo, como a África, a Europa, a Ásia, etc.
	*O Brasil possui um rico repertório de cantigas, histórias e brincadeiras cantadas que têm origem portuguesa, italiana, árabe e também de países do continente africano
Reconhecer as manifestações da comunidade local que envolvem a música em seus afazeres cotidianos	Identificação de manifestações culturais, ritmos, instrumentos, canções de trabalho a partir de entrevistas com familiares, mestres e outras figuras importantes de sua comunidade

3º ano: Música	
Espaço de experiência: Corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Experimentar a linguagem musical por meio de diferentes fontes sonoras	Experimentação do silêncio, de sons e de ritmos a partir da interação com: <ul style="list-style-type: none"> – elementos da natureza: sementes, galhos, folhas, etc. – instrumentos utilizados por povos indígenas, como a flauta, pau de chuva, chocalhos, apitos de pássaros e outros – instrumentos musicais disponíveis
Criar composições e improvisações musicais explorando os elementos constitutivos da música de modo individual ou coletivo	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc. na criação de composições, improvisos e sonorizações utilizando os sons do próprio corpo e instrumentos musicais <ul style="list-style-type: none"> – diferentes paisagens naturais (florestas, o campo, a praia) – da imaginação de paisagens sonoras a partir de narrativas indígenas – músicas diversas – jogos e brincadeiras de comunidades tradicionais e povos indígenas brasileiros
Explorar formas de registro musical não convencional	Criação de registros musicais não convencionais (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.)
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em música por meio de percepção de sons da natureza	Criação a partir de ritmos e sons da natureza (do vento, das folhas das árvores, das ondas do mar, das tempestades, dos animais, etc.)
	Desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos estudantes surdos a percepção das vibrações (sons) que a natureza produz
Refletir e dialogar as diferentes músicas que aprecia e também sobre o seu processo de criação musical com os colegas e professores	Identificação de formas de usar os instrumentos, parâmetros sonoros, o próprio corpo e a voz expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos
	Identificar temáticas em canções, criando interpretações pessoais

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar e conhecer músicas de povos indígenas brasileiros	Apreciação e acesso a materiais de pesquisa de brincadeiras cantadas, cantigas e outras canções e ritmos de povos indígenas brasileiros, reconhecendo a sua importância para a formação da música brasileira
Explorar repertórios musicais de múltiplas culturas, estilos, gêneros, etc.	Apreciação de repertórios musicais diversos, em especial os da música brasileira
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade compartilhando criações e conhecimentos musicais

4º ano: Música	
Espaço de experiência: Corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar a linguagem musical por meio de diferentes fontes sonoras	Experimentação do silêncio, de sons e de ritmos a partir da interação com: <ul style="list-style-type: none"> – instrumentos disponíveis (com ênfase naqueles mais utilizados em ritmos e canções brasileiras, como os atabaques, caxixis, berimbaus, alfaia, tamborim e outros – instrumentos musicais não convencionais utilizados em ritmos brasileiros, como a caixa de fósforo e o prato – instrumentos musicais não convencionais a partir de objetos do cotidiano (canos, conduítes, copos de água, panelas e outros)
	Exploração do olhar e da forma de enxergar a música do aluno surdo através de experiências sensoriais, proporcionando aos ouvintes também a experiência de sentir com o corpo as vibrações e, assim, perceber cada ritmo e estilo musical, enriquecendo a troca entre os diferentes olhares e percepções

Criar composições e improvisações musicais explorando os elementos constitutivos da música de modo individual ou coletivo	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc. na criação de composições, improvisos e sonorizações utilizando os sons do próprio corpo e instrumentos musicais a partir de: <ul style="list-style-type: none"> – ritmos regionais brasileiros, reconhecendo a importância das matrizes africanas e indígenas para a formação da música brasileira – linguagens híbridas (que envolvem a música e outras, como as Artes Visuais, o Teatro e a Dança) – músicas diversas
	Exploração de dinâmicas do canto coral
Explorar e reconhecer a notação musical convencional	Reconhecimento e exploração de símbolos musicais (notação tradicional)
Explorar procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos) para a exploração de sons, gravação de composições, sons, podcasts e vídeos
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em música por meio de percepção de sons em paisagens sonoras de seu cotidiano	Criação a partir da percepção de sons em diferentes ações do dia a dia: andar, escovar os dentes, pentear o cabelo, brincar em casa: vassoura, aspirador, ventilador, etc.
Refletir e dialogar as diferentes músicas que aprecia e também sobre o seu processo de criação musical com os colegas e professores	Identificação de formas de usar os instrumentos, parâmetros sonoros, o próprio corpo e a voz expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos
	Identificação e comparação de temáticas em diferentes canções e criando interpretações e relações entre épocas, gêneros e estilos

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar e conhecer repertórios musicais de múltiplas culturas, diferentes estilos, gêneros	Pesquisa e apreciação de músicas de diversos gêneros, estilos e épocas, além daquelas criadas por músicos e grupos que se utilizam de instrumentos pouco convencionais construídos a partir de objetos do cotidiano, como Hermeto Pascoal, Uakti, Stomp, etc.
Pesquisar e conhecer músicas brasileiras, reconhecendo a importância das matrizes africanas para a sua formação	Apreciar ritmos brasileiros, como o samba, o samba de roda, a MPB, o maracatu, a bossa nova, a catira, etc. pesquisando contextos históricos e culturais e reconhecendo a importância da matriz africana
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade compartilhando criações e conhecimentos em dança
5º ano: Música	
Espaço de experiência: Corpo no encontro com a linguagem, seus elementos e materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar a linguagem musical por meio de diferentes fontes sonoras	Experimentação do silêncio, de sons e de ritmos a partir da interação com: <ul style="list-style-type: none"> – instrumentos musicais disponíveis – o próprio corpo e a voz na criação de beatbox e outras expressões de manifestações culturais urbanas

Criar composições e improvisações musicais explorando os elementos constitutivos da música de modo individual ou coletivo	Experimentação de altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, etc. na criação de composições, improvisos e sonorizações utilizando os sons do próprio corpo e instrumentos musicais a partir de: <ul style="list-style-type: none"> – linguagens híbridas (que envolvem a música e outras, como as Artes Visuais, o Teatro e a Dança) – criação de rimas a partir da interação com manifestações culturais urbanas, como o RAP, o Hip hop, as batalhas de rima – músicas diversas
	Exploração de dinâmicas do canto coral
Explorar e reconhecer a notação musical convencional	Reconhecimento e exploração de símbolos musicais (notação tradicional)
Explorar procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos) para explorar: <ul style="list-style-type: none"> – a gravação de composições – criação de podcasts – mixagens a partir de músicas conhecidas – criação de sons e vídeos
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar possibilidades expressivas em música por meio de percepção de sons em paisagens urbanas	Criação a partir de paisagens sonoras urbanas: sons de carros e outros meios de transporte, fábricas, pessoas, etc.

Refletir e dialogar as diferentes músicas que aprecia e também sobre o seu processo de criação musical com os colegas e professores	Identificação de formas de usar os instrumentos, parâmetros sonoros, o próprio corpo e a voz expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos
	Análise de temáticas das canções que aprecia, criando interpretações pessoais e relacionando-as a experiências de vida e contextos históricos e sociais
	Relações entre aspectos histórico-culturais e características das músicas de diferentes épocas, problematizando o eurocentrismo, questões étnicas, de gênero e outras que o professor julgar importantes
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Pesquisar e conhecer repertórios musicais de múltiplas culturas, estilos, gêneros e ampliar o seu repertório de músicas brasileiras por meio de manifestações urbanas	Pesquisa e apreciação de músicas de diversos gêneros, estilos e épocas, em especial aquelas que envolvem as manifestações urbanas, como o RAP, o punk, o Hip-Hop, etc., reconhecendo suas influências na formação da música brasileira ⁶⁴
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade, compartilhando criações e conhecimentos em dança

64 *O ABC paulista possui um importante movimento urbano, o punk, que, embora tenha sido criado a partir de influências europeias e norte-americanas, ganhou características bastante particulares nessa região, manifestando tensões e realidades brasileiras ligadas a muitos aspectos da vida, como a desigualdade, as questões de consumo, de gênero (as bandas de mulheres também buscaram seu espaço), a colonização, as questões de trabalho e muitas outras. Esse movimento relacionou-se também com o movimento operário do ABC, reunindo jovens e trabalhadores. Outra característica interessante é a integração entre as várias linguagens artísticas, incluindo as práticas corporais (o skate, o modo de vestir-se, o grafite, as músicas, a dança, etc.). Dominatrix, Garotos Podres, Inocentes e muitas outras bandas são fortes referências dessa manifestação, que se relaciona com a história do rock nacional de modo geral. O documentário “Garotos do Subúrbio”, de Fernando Meirelles, é uma ótima referência para os professores. Ressaltamos que essas referências são indicadas para a análise dos educadores, uma vez que as letras de algumas músicas podem incluir conteúdos inadequados para os estudantes da faixa etária em questão.

1º ano: Teatro	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem e suas materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Criar cenas em jogos simbólicos e brincadeiras tradicionais da infância, etc.	Pesquisa de diferentes gestos, entonações, expressões faciais e movimentos para ampliar suas possibilidades de brincar
	Experimentação de processos narrativos para criar e participar de jogos simbólicos sozinho ou com os colegas
	Participação em brincadeiras tradicionais da infância que envolvem encenações e sugere a criação de figurinos e cenários, como A Linda Rosa Juvenil, O Belo Castelo, Samba Ielê, Carneirinho Carneirão, Murucututu, etc.
	Explorar a construção de fantoches e dedoches para participar de encenações com os colegas
	Criação de cenários, figurinos, objetos cênicos, etc. para compor jogos simbólicos
Espaço de experiência: Subjetividade	
Identificar aspectos da sua imagem corporal, bem como de suas preferências com relação às entonações de voz, gestos, formas de se movimentar no espaço	Brincadeiras que envolvem a percepção de aspectos do próprio corpo e a expressão corporal a partir da criação de movimentos, gestos, a voz, etc.
Dialogar sobre os jogos simbólicos de que participa com os colegas	Expressão de preferências, emoções, sentimentos e sensações a partir da vivência de seu imaginário em brincadeiras com os colegas

Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Ampliar seu repertório com brincadeiras tradicionais da infância que envolvem o teatro	Pesquisa de brincadeiras cantadas, cantigas tradicionais brasileiras e outras manifestações que envolvem o teatro em seu grupo familiar
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem o teatro	Reconhecimento do teatro em seu cotidiano: em apresentações na escola, festas com temática popular, brincadeiras etc.
2º ano: Teatro	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem e suas materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Criar cenas em brincadeiras, contação de histórias, cantigas narradas, etc.	Pesquisar diferentes gestos, entonações, expressões faciais e movimentos para ampliar suas possibilidades de brincar e contar histórias
	Participação em improvisações e processos narrativos criativos em teatro a partir de histórias conhecidas
	Explorar diferentes materiais para compor figurinos, cenários e personagens em brincadeiras tradicionais da infância
	Explorar o teatro de sombras (a partir de sombras do próprio corpo ou de diferentes objetos), ampliando a expressão por meio de gestos e movimentos
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar suas possibilidades de expressão em teatro a partir de jogos e brincadeiras de diferentes lugares do mundo	Brincadeiras que envolvem a criação de gestos, movimentos, expressões faciais, etc. de diferentes lugares do mundo

Refletir e dialogar sobre as diferentes apresentações que aprecia e também sobre o seu processo de criação em teatro com os colegas e professores	Identificação de gestos, movimentos, expressões, entonações, figurinos, cenários e objetos, expressando sensações, percepções, ideias e sentimentos
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Conhecer diferentes manifestações do teatro	Conhecer brincadeiras tradicionais da infância que envolvem teatralidades de diferentes lugares do mundo por meio de diferentes materiais de pesquisa
	Apreciar apresentações teatrais que envolvem o teatro de sombras a partir de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida criados por colegas ou grupos profissionais de teatro
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem o teatro	Participação em manifestações tradicionais de seu grupo social, reconhecendo as teatralidades envolvidas

3º ano: Teatro**Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem e suas materialidades**

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar processos criativos e colaborativos em teatro explorando suas materialidades e elementos	Experimentação e reconhecimento de formas de teatro de bonecos e de sombras dentro das culturas
	Pesquisar diferentes gestos, entonações, expressões faciais e movimentos para ampliar suas possibilidades de criação em teatro
	Participação em improvisações e processos narrativos criativos em teatro a partir de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida
	Vivências com os jogos teatrais e sua estruturação por meio de regras
	Criação de cenários, objetos cênicos, máscaras, figurinos e sons para compor suas criações em teatro

Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade

Ampliar suas possibilidades de expressão em teatro a partir de elementos da natureza	Criação a partir da observação do vento, da água, dos animais, das plantas, etc.
Refletir e dialogar sobre as diferentes apresentações que aprecia e também sobre o seu processo de criação em teatro, cultivando a percepção do imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional	Identificar formas de movimentar o corpo no espaço, entonações de voz e gestos, etc., expressando preferências, sensações e sentimentos
Espaço de experiência: Práticas Culturais	
Apreciar manifestações teatrais aprendendo a comportar-se como plateia	Apreciar diversas apresentações teatrais, desenvolvendo a capacidade de atenção para ver, ouvir e acompanhar narrativas
Reconhecer teatralidades em manifestações culturais de povos originários do Brasil	Apreciar manifestações culturais de povos indígenas brasileiros identificando elementos como máscaras e outros adornos, rituais, etc.
Reconhecer e valorizar as manifestações de seu grupo cultural que envolvem o teatro	Participação em manifestações culturais de seu grupo social, reconhecendo as teatralidades envolvidas

4º ano: Teatro	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem e suas materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar processos criativos e colaborativos em teatro explorando suas materialidades, elementos e a integração com outras linguagens artísticas	Pesquisar diferentes gestos, entonações, expressões faciais e movimentos
	Participação em improvisações e processos narrativos criativos em teatro a partir de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida
	Jogos de construção narrativa que envolvam monólogos e diálogos
	Criação de cenografia, sonoplastia, iluminação, figurino e maquiagem
	Criação a partir de linguagens híbridas (que envolvem o teatro e outras, como as Artes Visuais e a Dança): videodança, performance, etc.
Explorar procedimentos e técnicas de registros audiovisuais	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos) para explorar a projeção, a gravação e a edição de vídeos e performances
Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar suas possibilidades de expressão em teatro a partir de cenas do cotidiano	Criação a partir de diferentes ações do dia a dia: andar, escovar os dentes, pentear o cabelo, brincar, estudar, comer, etc.
Refletir e dialogar sobre as diferentes apresentações que aprecia e também sobre o seu processo de criação em teatro, cultivando a percepção do imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional	Identificar formas de movimentar o corpo no espaço, entonações de voz e gestos, etc., expressando preferências, sensações e sentimentos
	Comparação entre manifestações de teatro de diferentes épocas e culturas

Espaço de experiência: Práticas culturais	
Apreciar múltiplas manifestações teatrais de diferentes contextos e épocas, ampliando seu repertório e aprendendo a comportar-se como plateia	Apreciar apresentações teatrais, filmes e vídeos, desenvolvendo a capacidade de atenção para ver, ouvir e acompanhar narrativas
Pesquisar e conhecer manifestações culturais regionais brasileiras que envolvem o teatro, como o Teatro de Mamulengo, o Teatro Lambe-lambe, a Congada, a Folia de Reis, etc. ⁶⁵	Apreciar manifestações culturais regionais brasileiras que envolvem o teatro por meio de diferentes materiais, como textos, documentários, vídeos, sites, etc.
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade de escolar	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade, compartilhando criações e conhecimentos em teatro

5º ano: Teatro	
Espaço de experiência: O corpo no encontro com a linguagem e suas materialidades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Experimentar processos criativos e colaborativos em teatro explorando suas materialidades, elementos e a integração com outras linguagens artísticas	Pesquisar diferentes gestos, entonações, expressões faciais e movimentos
	Participação em improvisações e processos narrativos criativos em teatro a partir de músicas, imagens, textos e outros pontos de partida
	Criação a partir de linguagens híbridas: videoinstalação, flash mob, performances, etc.
	Experiências com a criação de cenografia, sonoplastia, iluminação, figurino, maquiagem, etc.
Explorar procedimentos e técnicas de registros audiovisuais	Uso e pesquisa da linguagem digital (ferramentas e aplicativos) para explorar a gravação e a edição de vídeos e performances

65 Para este repertório, sugere-se a leitura do livro "Danças Dramáticas", de Mário de Andrade (Belo Horizonte: Ed. Garnier, 2002).

Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade	
Ampliar suas possibilidades de expressão em teatro explorando percepções pessoais relativas à vida nas cidades	<p>Criação a partir da percepção de movimentos frenéticos da cidade e suas paisagens, personagens, sons, etc.</p> <p>Criação a partir de manifestações artísticas urbanas que envolvem teatralidades, como happenings, slams, o teatro de rua, etc.</p>
Refletir e dialogar sobre as diferentes apresentações que aprecia e também sobre o seu processo de criação em teatro, cultivando a percepção do imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional	<p>Identificar formas de movimentar o corpo no espaço, entonações de voz e gestos, etc., expressando preferências, sensações e sentimentos</p> <p>Relações entre aspectos históricos e culturais e características das manifestações das artes cênicas (cinema e teatro) de diferentes épocas e contextos, problematizando o eurocentrismo, questões étnicas, de gênero e outras que o professor julgar importantes</p>
Espaço de experiência: Práticas culturais	
Apreciar múltiplas manifestações teatrais de diferentes contextos e épocas, ampliando seu repertório e aprendendo a comportar-se como plateia	Apreciar apresentações teatrais, filmes e vídeos, desenvolvendo a capacidade de atenção para ver, ouvir e acompanhar narrativas
Conhecer e pesquisar o teatro de rua e algumas de suas expressões, como o teatro lambe-lambe, o circo, etc.	Acesso a textos, documentários, vídeos, sites, etc. para pesquisar o teatro de rua e seus contextos históricos e culturais
Conhecer e pesquisar alguns aspectos históricos do teatro	Acesso a textos, documentários, vídeos e sites para pesquisar contextos históricos e culturais do teatro e do cinema, reconhecendo a sua importância para a formação cultural brasileira
Compartilhar processos de criação e conhecimento com a comunidade escolar	Participação na organização de manifestações culturais de sua comunidade, compartilhando criações e conhecimentos em teatro



Orientações metodológicas

É muito relevante que, ao criar percursos de aprendizagem em Arte, os professores e toda a comunidade escolar tenham em mente que o objetivo maior da área é favorecer o **ganho de autonomia dos estudantes para desenvolver processos autorais de criação e participação social**, pesquisando materiais, procedimentos, movimentos de arte e outros elementos que favoreçam as suas possibilidades de expressão, fruição e reflexão. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes tenham espaço para a seleção, experimentação e criação de temáticas autorais.

Sobretudo no Ensino Fundamental I, esse processo de ganho de autonomia precisa ser orientado. Como em outras áreas do conhecimento, uma aprendizagem alicerça outras, e assim sucessivamente. É equivocado pensar que colocar foco na autoria significa experimentar materiais aleatoriamente. Ao contrário disso, entendemos que o processo de criação envolva pesquisas aprofundadas sobre os modos de usar os materiais, sobre os elementos das linguagens, sobre processos de criação de artistas e colegas, e outras situações que levem o estudante a significar o que faz e como faz, para que possa de fato dialogar com outras pessoas por meio das linguagens artísticas. Caso contrário, estaríamos a fomentar discursos ensimesmados, que pouco possibilitam a participação social e a expressão de ideias.

De acordo com Elliot Eisner (1972), arte-educador norte-americano, a aprendizagem em arte se dá de forma significativa quando planejada a partir de processos encadeados, em que se pode refletir de forma alongada sobre a linguagem, seus elementos, materialidades, temáticas, sobre as práticas sociais ligadas a ela, e assim por diante.

Na mesma medida, é importante criar desafios possíveis para os estudantes, selecionando previamente alguns elementos e deixar outros para serem escolhidos pelos estudantes. O foco deve ser sempre o de orientar os processos e experiências dos estudantes para o sucesso, de forma a aumentar a autoconfiança em relação à criação artística.

Como exemplo, se em um projeto a intenção é investigar alguns movimentos artísticos que utilizam a cidade e as ruas como suporte, os estudantes poderão escolher as linguagens que gostariam de usar para criar (a dança, o grafite, a sticker art), bem como as temáticas. Ou, ainda,

se o ponto central de investigação for um fenômeno natural – como a chuva, por exemplo –, uma vez que a temática já está dada, abre-se a possibilidade de escolha das linguagens e materiais, e assim por diante.

Outro ponto de atenção no planejamento das situações didáticas é garantir que o contato com a arte parta da realidade dos estudantes, das práticas artísticas que eles encontram em seu cotidiano, que poderão ser expandidas e ressignificadas à medida que constroem novos conhecimentos. Muitas vezes, encontramos materiais ou atividades que supervalorizam as experiências europeias ou norte-americanas, ou também as chamadas eruditas em arte, desvalorizando conhecimentos e práticas que contêm mais significado para a identidade de determinado grupo, reforçando assim apagamentos culturais, o eurocentrismo, as histórias únicas.

Vale acrescentar que algumas perspectivas classificam a arte popular, o artesanato, a arte utilitária, a arte ingênua ou naif como menos relevantes, ou menos complexas, ou produzidas a partir de um menor grau de intelectualidade se comparadas à chamada arte erudita, como se esta última merecesse maior grau de atenção e importância. Tais pontos de vista, que hierarquizam experiências, caminham no sentido de desvalorizar certas práticas culturais em detrimento de outras e devem ser questionados. O chorinho, gênero musical brasileiro que tem Pixinguinha como uma das grandes referências, é um bom exemplo para refletir sobre tais classificações que muitas vezes empobrecem as formas de compreender e fazer arte.

Ao mesmo tempo, é imprescindível garantir que os estudantes, independentemente de sua realidade, tenham acesso aos bens artísticos e culturais produzidos pela humanidade ao longo do tempo e nos mais diversos contextos históricos e sociais. A escola é, para os estudantes, além de uma possibilidade de reconhecimento de seu grupo sociocultural e de construção de sua identidade, uma oportunidade de conhecer aquilo que não se conheceria fora dela. Cabe, portanto, aos professores apoiar ampliações e favorecer a criação de relações, de reflexões críticas, de comparações, etc. entre a arte presente no contexto de seus estudantes e aquelas mais distantes.

Nessa linha, os conceitos de arte erudita, belas artes, arte acadêmica, tradicional, e outros, não devem ser suprimidos das experiências oferecidas pela escola, mas devem ser apresentados de forma a possibilitar uma compreensão crítica, garantindo que as manifestações artís-

ticas e culturais dos grupos sociais a que pertencem os estudantes não sejam desvalorizadas ou apagadas.⁶⁶

É desejável a compreensão de que a importância de cada manifestação artística valida-se a partir de critérios de cada grupo social, que elege quais serão as linguagens, formas, procedimentos, materiais e referências mais relevantes para a construção de conhecimentos.

Compreendemos que as elaborações de currículos, projetos e demais situações de aprendizagem em cada escola sejam tão mais significativas para estudantes e professores se construídas em cooperação, a partir de temáticas e eixos que melhor representem as necessidades e realidades de cada comunidade. Nesse sentido, é muito importante que os objetivos e objetos de conhecimento em Arte sejam selecionados pelos professores em parceria com todo o corpo docente, a partir de conceitos ampliados, que podem ser planejados inter e transdisciplinarmente.

Por outro lado, é necessário considerar que, historicamente, a área de Arte, diferentemente de outras (tidas, muitas vezes de forma equivocada, como mais relevantes para a aprendizagem dos estudantes), tende a abrir mão de seus objetivos nesses processos de conexão com outras linguagens, o que prejudica a criação de situações de ensino e aprendizagem significativas para estudantes e professores. Exemplos bastante comuns, que podem ajudar a reconhecer esse desafio, são as várias situações em que a equipe de Arte é convocada para finalizar “projetos” com a intenção de que ajude a ilustrar textos ou outras produções.

É muito importante ressaltar que a Arte constitui-se como área de conhecimento, que garante o acesso dos estudantes às diferentes formas de comunicação culturais e artísticas e que, portanto, possui necessidades específicas para que aconteça de forma significativa. A Arte não é um mero recurso, e sim uma área que possui procedimentos e formas de interpretação e de produção de conhecimentos próprios.

Outro ponto de atenção são as expectativas, muitas vezes descoladas da realidade da comunidade escolar, de que a área de Arte atue em datas comemorativas, elaborando murais ou apresentações descontext-

⁶⁶ Para aprofundar a pesquisa e a discussão acerca dos conceitos apresentados neste trecho, vale a leitura do seguinte texto: MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 25 out. 2022.

tualizadas dos focos de estudo e interesse de professores e estudantes. É preciso compreender que, como em qualquer outra área de conhecimento, os objetivos e situações precisam ser vividos na Arte de forma a possibilitar pesquisas aprofundadas e significativas para o grupo.

Propostas metodológicas

Para favorecer que os estudantes tenham as melhores experiências de aprendizagem em Arte, é preciso considerar alguns cuidados metodológicos importantes.

- Conceber a Arte como uma área de conhecimento com conteúdos específicos dentro da perspectiva do fazer criativo, e não simplesmente um meio para alcançar, estimular ou desenvolver as demais áreas do conhecimento.
- Compreender que a Arte, além de ser uma manifestação cultural de um povo ou uma comunidade, como reflexo do pensamento de uma época, é também a manifestação de individualidades e das diferenças entre as pessoas.
- Desenvolver atividades em sala de aula que permitam a compreensão da Arte como linguagem, proporcionando aos estudantes oportunidades de autoria.
- Valorizar a expressão artística dos estudantes como expressão dos seus pensamentos, sentimentos e ideias, considerando que podem divergir do padrão social comumente aceito ou serem diferentes da estética do professor.
- Valorizar a produção dos estudantes com exposições/apresentações que resguardem a originalidade, a especificidade da faixa etária e as diferentes possibilidades de cada estudante, criando oportunidades para que todos possam participar.
- Promover o trabalho em grupo, possibilitando a troca de experiências e a socialização de descobertas que surgem no transcurso das atividades, bem como o trabalho individual e introspectivo.
- Estabelecer uma conexão do conhecimento conquistado na prática artística de sala de aula, o fazer do estudante, com a cultura nos diversos espaços que a escola e a cidade oferecem: bi-

bibliotecas, internet, feiras populares, museus, centros culturais etc.

- Valorizar a sala de aula como um ambiente que informa e ensina também pelas suas qualidades estéticas.
- Acolher as interpretações pessoais dos estudantes sobre as diferentes produções que apreciam – de artistas ou colegas – mesmo que diferentes das comumente aceitas ou da interpretação do professor. Ou seja, o professor deve estimular formas divergentes de pensar, em vez de esperar uma resposta padrão, nas atividades de leitura e fruição em Arte.
- Problematizar, respeitando as características de cada faixa etária, o eurocentrismo e os apagamentos culturais, possibilitando o acesso a manifestações de culturas indígenas, africanas, latino-americanas, pessoas/artistas com deficiência etc., além das produções de artistas negros, de mulheres de expressões populares etc.
- Possibilitar o contato com artistas da comunidade local em todas as linguagens artísticas.
- Promover a interação com diversos produtores e culturas para que os estudantes tenham um repertório amplo.
- Problematizar a ideia equivocada, que muitos estudantes vão incorporando, de que não têm capacidade de cantar, tocar, dançar ou interpretar e proporcionar momentos de vivência em que todos, de algum modo, considerem-se bem-sucedidos.
- Propor atividades com nível de complexidade adequado para evitar que os estudantes pensem que são incapazes, que não têm talento para as expressões artísticas.
- Favorecer, sempre que oportuno, o estabelecimento de relações entre os repertórios apreciados em Arte e as pesquisas realizadas em outras áreas e linguagens – como História, Matemática, Literatura, Geografia, Educação Física etc. –, dando oportunidades para que os estudantes ampliem percepções, interpretações e conhecimentos.
- Registrar, sempre que possível, os processos de criação dos estudantes por meio de textos, fotografias, vídeos, etc., favorecendo a percepção de que todas as etapas são importantes para a

construção de conhecimento em Arte.

- Diversificar as formas de avaliação a fim de obter o melhor diagnóstico possível dos avanços e dificuldades dos estudantes, de modo a identificar as estratégias mais adequadas para ajudá-los a aprender cada vez mais.



Formas de avaliação

Entendemos o processo de avaliação tanto como subsídio para o planejamento do professor quanto para o acompanhamento das aprendizagens do estudante. Portanto, é desejável que seja contínuo, ocorrendo em diferentes momentos dos projetos e de diferentes formas.

Uma grande particularidade dos processos avaliativos em Arte é que a aprendizagem dos estudantes não deve ser medida pela habilidade inicial que eles demonstram ao dançar, desenhar, atuar, tocar, etc., e tampouco a partir de conceitos restritos acerca dessas habilidades (desenhar a partir da realidade, dançar balé clássico, tocar violão, etc.). É claro que tais conhecimentos devem ser valorizados e também compartilhados com o grupo, mas os estudantes e professores devem criar critérios considerando as experiências e motivações iniciais dos estudantes, que serão expandidas a partir das situações de aprendizagem.

No início de sequências didáticas ou projetos, portanto, as avaliações ou sondagens têm como objetivo analisar esses conhecimentos prévios, experiências e expectativas dos estudantes com relação à área de Arte, situações que favorecerão o desenvolvimento e a adequação do planejamento do professor.

As avaliações realizadas ao longo dos processos de criação – que podem visar o acompanhamento de aprendizagens relacionadas às criações nas diferentes linguagens, ao uso de materiais, ao ganho de autonomia para as pesquisas, etc. – visam o acompanhamento dos avanços e eventuais dificuldades, servindo como apoio para alterações e o replanejamento do professor a partir das necessidades dos estudantes.

A avaliação final como forma de verificar aprendizagens em cada sequência de atividades ou projeto tem como objetivo oferecer um panorama geral de aprendizagens, por meio do qual os estudantes poderão reconhecer pontos de avanço ou desafios que ainda precisam ser superados. Além disso, a avaliação final também serve como oportunidade de reflexão para o professor, que poderá verificar a efetividade das situações didáticas e intervenções que propôs para cada estudante.

É desejável que o professor construa diferentes formas de avaliação e autoavaliação, a depender dos objetivos selecionados para o projeto. Assim, não somente os trabalhos, mas também as atitudes nas aulas (a disponibilidade para a experimentação, para a pesquisa, o uso de materiais,

etc.) e a elaboração de pequenos textos (orais ou escritos) em que os alunos refletem e falam sobre seus processos de criação também devem nortear estudantes e professores no acompanhamento de aprendizagens.

Sugestões de material de apoio

Enciclopédia Itaú Cultural:

Importante referência para pesquisa em Arte no Brasil. Essa plataforma, oferece informações confiáveis acerca de movimentos artísticos, obras, artistas, exposições e diferentes manifestações culturais brasileiras

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Espaço do Professor:

Além dessas informações, professores podem encontrar planos de aula e materiais de pesquisa para estudantes na seguinte página:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/planos-de-aula>

Brasiliana Iconográfica:

Plataforma ligada ao Itaú Cultural, que reúne coleções, documentos que retratam os diversos períodos da história, além de aspectos culturais e naturais do Brasil.

<https://www.itaucultural.org.br/brasiliana-iconografica>

Museu de Arte Moderna do Rio

<https://mam.rio/>

Oficina Brennand

www.oficinabrennand.org.br

Museu de Arte Moderna de São Paulo

<https://mam.org.br/>

Pinacoteca do Estado de São Paulo

<http://pinacoteca.org.br/>

Museu de Arte de São Paulo

<https://masp.org.br/>

Federação de Arte-Educadores do Brasil

<https://faeb.com.br/>

Google Arte e Cultura

<https://artsandculture.google.com/>

Sesc

<https://www2.sesc.com.br/portal/site/SonoraBrasil2019/osonorabrasil/o+que+e>

Povos Indígenas no Brasil Mirim

mirim.org

ISA – Instituto Socioambiental:

www.socioambiental.org

Casa das 5 Pedrinhas

www.casadas5pedrinhas.com.br/home

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M. **Danças Dramáticas**. Belo Horizonte: Ed. Garnier, 2002.
- BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- RASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral do indivíduo**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUCHAMP, M. O Ato Criador. In: BATTOK, G. (org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- DUVE, T. **Fazendo a escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.
- EISNER, E. **Educating artistic vision**. Nova Iorque: Macmillan Publishing Co., 1972.
- EISNER, E. **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia**. Barcelona: Paidós, 2004.
- ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 1987.
- FELDMAN, E. B. **Becoming human through art. Aesthetic experience in the school**. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- IABELBERG, R. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- IABELBERG, R. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- JESUS, N. T. **Arte indígena no Brasil: mediação, pagamentos e ritos de passagem**. Cuiabá: Oráculo Comunicação, Educação e Cultura, 2022.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fluir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MASP. **Histórias afro-atlânticas: antologia**. São Paulo: MASP, 2022.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**. São Paulo: Loyola, 1995.
- MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 25 out. 2022.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. São Paulo, Vozes Editora, 2005.
- PARSONS, J. M. **How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetics experience**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1987.
- RAGANS, R. **Arttalk**. Mission Hills: Glencoe Publishing, 1988.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998. 168 p.
- SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Arte**. São Paulo: SME / COPED, 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/45062.pdf>.
- SILVA, L. **Eu vi as três meninas: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba**. São Paulo: Zerinho ou Um Editora, 2014.
- SOARES, M. C. C. **O percurso criador cultivado: diálogos poéticos entre corpo, afetividade e cultura**, 2018. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SOARES, M. C. C. **Os processos de intercâmbio entre as crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- WILSON, B.; HURWITZ, A.; WILSON, M. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona: Paidós, 2004.
- WILSON, B.; WILSON, M. **Teaching children to draw: a guide for teachers and parents**. Worcester (Mass.): Davis, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA





Breves considerações sobre a Educação Física

A Educação Física, um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagens, define como seu objeto de estudo a linguagem/cultura corporal e suas implicações na educação integral das crianças e jovens brasileiros. É pela linguagem/cultura corporal, simbolizada e personificada na experiência de Se-Movimentar,⁶⁷ que os estudantes interagem com o mundo e ampliam suas capacidades expressivas, seus conhecimentos e suas possibilidades de participação e inclusão nos diferentes contextos de vida social.

⁶⁷ Se-Movimentar: conceito que tem origem na obra do Prof. Elenor Kunz: “O Se-Movimentar é interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “Se-Movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para o Mundo, que configura aquele ‘acontecimento relacional’, onde se dá o diálogo entre Homem e o Mundo” (KUNZ, 2001; ARAÚJO et al., 2010).-

Proposta de Educação Física

De acordo com as orientações curriculares produzidas nas últimas décadas, mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), **sujeito, movimento e cultura** são os três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, que permitem definir a Educação Física como:

O componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 209).

Nessa concepção, os paradigmas higienista, militarista, eugenista e esportivista que tanto influenciaram a história e a prática da Educação Física nas escolas brasileiras são criticados e atualizados em prol de uma visão em que o movimento humano (Se-Movimentar) está sempre inserido no âmbito da cultura, não se limitando isoladamente aos seus aspectos biológicos, instrumentais, tecnicistas e fisiológicos, o que nos leva a compreender as possíveis integrações e conexões do Se-Movimentar com a cultura e natureza humana.

Quando estudamos o *homem em movimento* inserido na *cultura*, encontramos uma vasta produção de conhecimentos que se origina nos códigos e signos da linguagem corporal. O gesto humano é um signo que traz em si um significado que não é fixo e imutável, está sempre em transformação e representa as intenções e os desejos daquele/a que Se-Movimenta. Os movimentos, enquanto códigos de linguagem, se expressam nas mais diferentes práticas da cultura corporal, como por exemplo, as *brincadeiras* e os *jogos*, os *esportes*, as *ginásticas*, as *danças*, as *lutas etc.*; todas manifestações corporais que, na sua diversidade, pluralidade e regionalidade, permitem uma infinidade de vivências e explorações pelos sujeitos que Se-Movimentam.

As práticas corporais, chamadas neste documento de unidades temáticas, dão origem aos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e aos **objetos de conhecimento** que definem as aprendizagens a serem construídas pelos estudantes. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado para que as novas gerações tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos sobre as diferentes práticas que compõem a chamada cultura corporal de movimento. Ao estudar, reconstruir e ressignificar a diversidade de práticas corporais presentes nos diferentes cenários de vida social, os estudantes enriquecem as suas experiências e têm acesso a um vasto universo de conhecimentos que compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas,

sociais, afetivas e de natureza moral que favorecem uma educação integral e cidadã (nos aspectos intelectual, corporal, biopsicossocial e afetivo). É importante salientar que os objetivos do componente curricular Educação Física, em consonância com as diretrizes da educação, incluem a formação de cidadãos críticos, aptos ao trabalho e capazes de realizar a leitura do mundo e transformar seu entorno.

Nesta perspectiva, podemos dizer que os anos iniciais do ensino fundamental são essenciais para a consolidação de um processo que denominamos de educação/letramento corporal.⁶⁸ Nesta fase, marcada pela diversificação de experiências, os estudantes são convidados a socializar seus conhecimentos e a se apropriar da pluralidade de práticas corporais que integram a cultura de movimento. Este período é importante para que as crianças construam a sua identidade e percebam-se como participantes nos diferentes ambientes de convívio social. Isso porque, em síntese, a competência de expressão e comunicação pela linguagem corporal em práticas, como por exemplo as brincadeiras e os jogos, é fator de inclusão e melhor compreensão de si, dos outros e do mundo.

Contribuições da Educação Física à formação dos estudantes

Pensar sobre quais as contribuições da Educação Física à formação dos estudantes é refletir sobre a sua importância e relevância nos currículos e projetos políticos-pedagógicos de cada unidade escolar. Qual é a função social/cultural da Educação Física no currículo escolar? O que a Educação Física “vai” ensinar na escola? Qual é o seu objeto de estudo? O que os estudantes aprenderão?

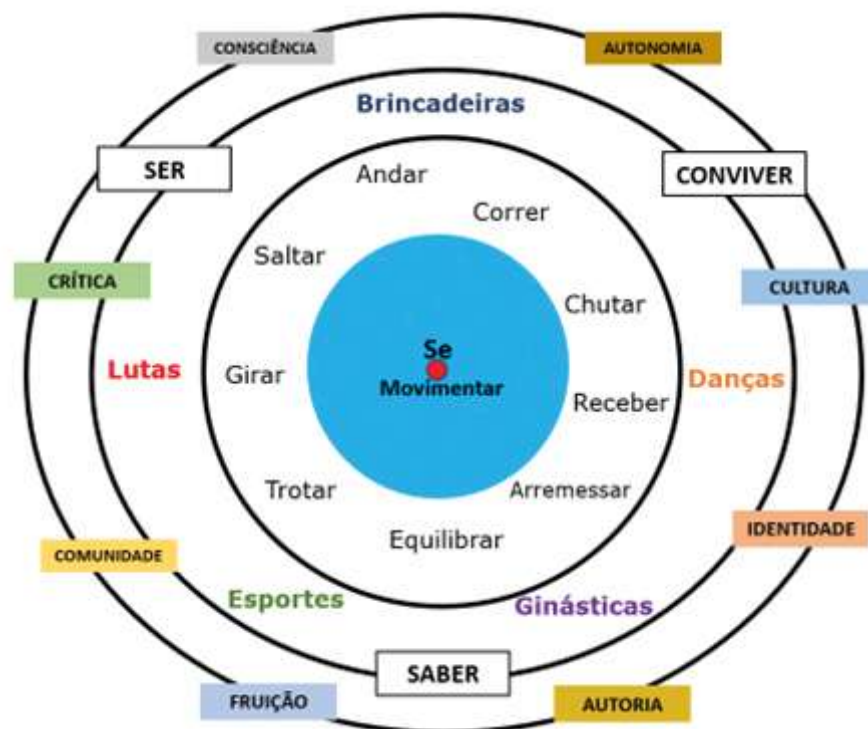
Em uma macroperspectiva e em consonância com os documentos curriculares oficiais, assumimos que a maior contribuição que a Educação Física pode oferecer à formação dos estudantes está na potencialização de uma **educação integral**. Falamos de uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, [s. d.]). A expectativa é que as práticas corporais (unidades temáticas), enquanto obje-

⁶⁸ Conceito de Educação/Letramento Corporal - O termo descreve a motivação, a confiança, a competência, o conhecimento e a compreensão que as pessoas desenvolvem ao Se-Movimentarem para além das necessidades diárias, tornando as atividades físicas parte importante de suas vidas e durante toda vida (WHITEHEAD, 2019).

tos de conhecimento e estudo da Educação Física, tornem-se os meios para uma educação integral que nasce no Se-Movimentar e se expande para as dimensões do saber, ser e conviver.

De uma microperspectiva, a educação integral se concretiza nas aulas de Educação Física quando vencemos o desafio de assegurar a todos os estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos e saberes que permitem ampliar a sua consciência sobre o Se-Movimentar, além de desenvolver a autonomia para a apropriação e a fruição das práticas corporais, com uma possível repercussão positiva na sua vida e na vida daqueles que o cercam dentro e fora da escola.

A figura abaixo representa, em linhas gerais, como as experiências corporais do Se-Movimentar, vividas nas diferentes práticas da cultura corporal (jogos, brincadeiras, danças, ginásticas, lutas, entre outras), dentro e fora da escola, vão se expandindo e mobilizam aprendizagens que circulam pelas dimensões do saber, ser e conviver. O Se-Movimentar se configura como núcleo, o ponto de partida da trajetória de uma Educação Física escolar comprometida com a educação integral.



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 1. Uma trajetória: do Se-Movimentar para a educação integral

No “chão da escola/quadra/pátio”, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver a autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 209).

É preciso, então, investir numa visão de Educação Física que considera a relação sujeito-sociedade, compreendendo a constituição desse sujeito numa perspectiva sociocultural. Considerar o sujeito e a sua integralidade, a partir desses termos, significa incluir, nas aulas de Educação Física, aprendizagens nas dimensões social, afetiva, política, moral, crítica e econômica. Não se trata mais de educar os corpos e desconsiderar todas as dimensões do sujeito. O desafio é compreender que movimento e pensamento andam juntos e, mais do que isso, que cada gesto está sempre carregado de cultura e é resultado de um processo histórico que precisa ser objeto de discussão e reflexão nas escolas.

Objetivos propostos para o ensino fundamental I

A escola, à diferença de outros espaços onde as crianças também aprendem, se caracteriza pela sistematização, intencionalidade e por um olhar para o “futuro”, para a conquista de aprendizagens que consideramos importantes para uma vida cidadã, uma vida em sociedade. Pensando na passagem dos estudantes pelos cinco anos que compõem o primeiro ciclo do ensino fundamental, quais seriam as aprendizagens indicadas? O que esperamos para os estudantes egressos deste segmento?

Apresentamos alguns objetivos para a Educação Física que consideramos importantes/relevantes e indicam as conquistas de aprendizagem para o segmento, ao longo dos cinco primeiros anos da etapa do ensino fundamental. A expectativa, até o quinto ano, é que os estudantes sejam capazes de:

- Conhecer, valorizar, apreciar, respeitar e fruir da pluralidade de manifestações da cultura corporal escolar, familiar, comunitária,

- regional, nacional e mundial, percebendo-as como um recurso valioso para a integração e a convivência entre as pessoas.
- Reconhecer e valorizar a origem e a história das diferentes práticas da cultura corporal de movimento e sua conexão com a identidade e o patrimônio cultural dos diferentes povos e nações que vivem no nosso território.
- Protagonizar as experiências de Se-Movimentar nas diferentes unidades temáticas, demonstrando capacidade e inteligência criativa para alterar ou adaptar as regras, a estrutura e o funcionamento das práticas, tornando-as mais adequadas ao grupo, ao espaço e recursos disponíveis na escola, favorecendo o aspecto lúdico e a inclusão de todos, independentemente de quaisquer características que possam apresentar nas aulas.
- Adotar uma atitude não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, culturais, raciais, religiosas, de gênero, de padrões de beleza e em relação à existência de qualquer tipo de deficiência, de habilidade em todas as experiências de Se-Movimentar vividas dentro e fora da escola, valorizando as diversidades.
- Analisar criticamente os valores sociais, econômicos, políticos e culturais presentes nas diferentes formas e jeitos de Se-Movimentar, veiculados pela rede e mídias e que, muitas vezes, reproduzem e valorizam as práticas corporais de matriz eurocêntrica e do “norte”.
- Participar ativamente e coletivamente nos eventos (festivais, apresentações e festas), buscando a integração e a celebração dos atores que fazem a escola e a comunidade.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, escrita, pictórica (desenhos), sonora e digital – para expressar, registrar e documentar as aprendizagens construídas a partir das experiências de Se-Movimentar e a sua repercussão nas dimensões do fazer, saber, ser e conviver.
- Avaliar e refletir sobre o seu próprio desempenho e dos demais, nas diferentes práticas de Se-Movimentar (jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas), identificando as capacidades, as habilidades, a gestualidade, as técnicas e as táticas, relacionando-as com os potenciais e as limitações individuais e coletivas.

- Valorizar todas as experiências de Se-Movimentar (jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas) e sua conexão com aprendizagens que circulam em temáticas como direito à infância, ampliação da cultura corporal, vida comunitária, práticas de lazer e participação, corpo, saúde e bem-estar, protagonismo e liderança infantil.
- Compreender a importância da atividade física para a promoção da saúde (bem-estar físico e emocional) e para a prevenção de doenças, reconhecendo-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva.
- Apropriar-se dos princípios das aulas de Educação Física relacionados aos procedimentos organizacionais, de conduta, maneiras de envolvimento e participação.

O desafio de ensinar a estudar em Educação Física

Pensamos o ensino e a aprendizagem como ações complementares e indissociáveis que circulam nas relações entre os professores e os estudantes. Como professores de Educação Física, em uma perspectiva crítica e progressista, não podemos fugir à responsabilidade de ensinar os estudantes a compreender aquilo que fazem ou vivem corporalmente. O desafio está em ensinar a todos e todas a construir uma postura de estudante, com confiança e segurança para pesquisar e construir saberes sobre o mundo do Se-Movimentar. Inspirados pelo texto de Macedo (2005),⁶⁹ selecionamos alguns tópicos que, se bem cuidados no cotidiano da sala de aula, contribuem para que os estudantes aprendam a estudar nas aulas de Educação Física.

Rotinas e modelos – Estudar demanda rotinas e procedimentos que envolvem assumir uma responsabilidade com a sua aprendizagem. As crianças estão sempre atentas às atitudes dos seus professores e aos seus modelos. As aulas de Educação Física que têm uma rotina, em que os estudantes são protagonistas e percebem certo encadea-

⁶⁹ MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

mento das atividades de estudo, com começo, meio e fim, contribuem decisivamente para a conquista de uma postura de estudante.

Apoio e suporte – A aprendizagem é um processo individual, pessoal e intransferível. Os estudantes, na escola, aprendem em um contexto social, mas é fundamental que tenham as suas individualidades respeitadas. Ensinar os estudantes a estudar sugere apoio e suporte a cada um/uma nas suas particularidades, interesses e motivações. Nas aulas de Educação Física, quando possível, é interessante estabelecer desafios de estudo que convidem os estudantes a pesquisar, investigar e registrar suas aprendizagens.

Clareza das expectativas – Como criar o hábito do estudo nas aulas de Educação Física se os estudantes, muitas vezes, não têm clareza de quais são as expectativas de aprendizagem para os diferentes ciclos de escolarização? É fundamental que, na apresentação dos projetos didáticos a serem desenvolvidos nos diferentes tempos escolares, as crianças tenham clareza de aonde devem chegar, dos possíveis caminhos e trilhas a serem percorridos, como estudantes, para a conquista das aprendizagens.

Tarefas e roteirização – A Educação Física, como qualquer componente curricular, se organiza a partir de objetos de conhecimento que convidam as crianças à construção de saberes que envolvem fatos, conceitos, procedimentos, técnicas e atitudes. Saber mais sobre o Se-Movimentar nas práticas que envolvem os jogos e brincadeiras, as danças, as ginásticas, os esportes e as lutas sugere boas tarefas, na melhor acepção da palavra. Tarefas que tenham sentido para os estudantes e que contribuam para que assumam uma postura de estudante, contemplem o que chamamos de roteirização, ou seja, o compartilhamento de itinerários, guias, planos e esquemas que solicitam pesquisa, investigação e produção de conhecimento sobre a cultura corporal.

Tempo e espaço/antecipação e organização – Toda a experiência de aprendizagem acontece em um determinado espaço, durante certo tempo, concorda? Os professores não podem aprender pelos estudantes, mas podem e devem organizar os espaços e os tempos de estudo para que as crianças possam exercitar seu protagonismo e compreendam qual a sua função “como” estudantes. Nas aulas de Educação Física, no pátio, em uma quadra, em um ginásio, em uma sala de aula ou em um espaço fora da escola (estudos do meio), a organização prévia dos recursos de pesquisa e investigação, no espaço e no tempo,

é fundamental. Aos professores cabe planejar e antecipar sua intervenção pedagógica de forma a oferecer espaços e tempos adequados, que contribuam para os estudantes aprenderem a estudar.

Canais de aprendizagem – A aprendizagem é individual e acontece a partir das experiências positivas vividas na relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, através do corpo em movimento e da educação dos sentidos – visual, tátil e sinestésico. Nas aulas de Educação Física, entre o fazer e o compreender, é saudável chamar a atenção das crianças para que percebam e tomem consciência sobre as suas preferências de aprendizagem. Como as crianças aprendem sobre a cultura corporal e as inúmeras possibilidades de Se-Movimentar? Vendo, ouvindo e fazendo! Os professores, na sua pedagogia, devem buscar formas de contribuir para que as crianças identifiquem as suas preferências de aprendizagem. Este processo é fundamental para que os estudantes aprendam, nas aulas de Educação Física, a estudar e a ampliar sua cultura corporal.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento

São observações importantes a serem levadas em consideração quando da leitura do quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento:

O mapa conceitual abaixo serviu de referência para a construção de um quadro pautado pela conexão entre as unidades temáticas e as dimensões (da aprendizagem) – fazer, saber, ser e conviver - garantindo assim o compromisso do componente com a “defesa” da educação integral.

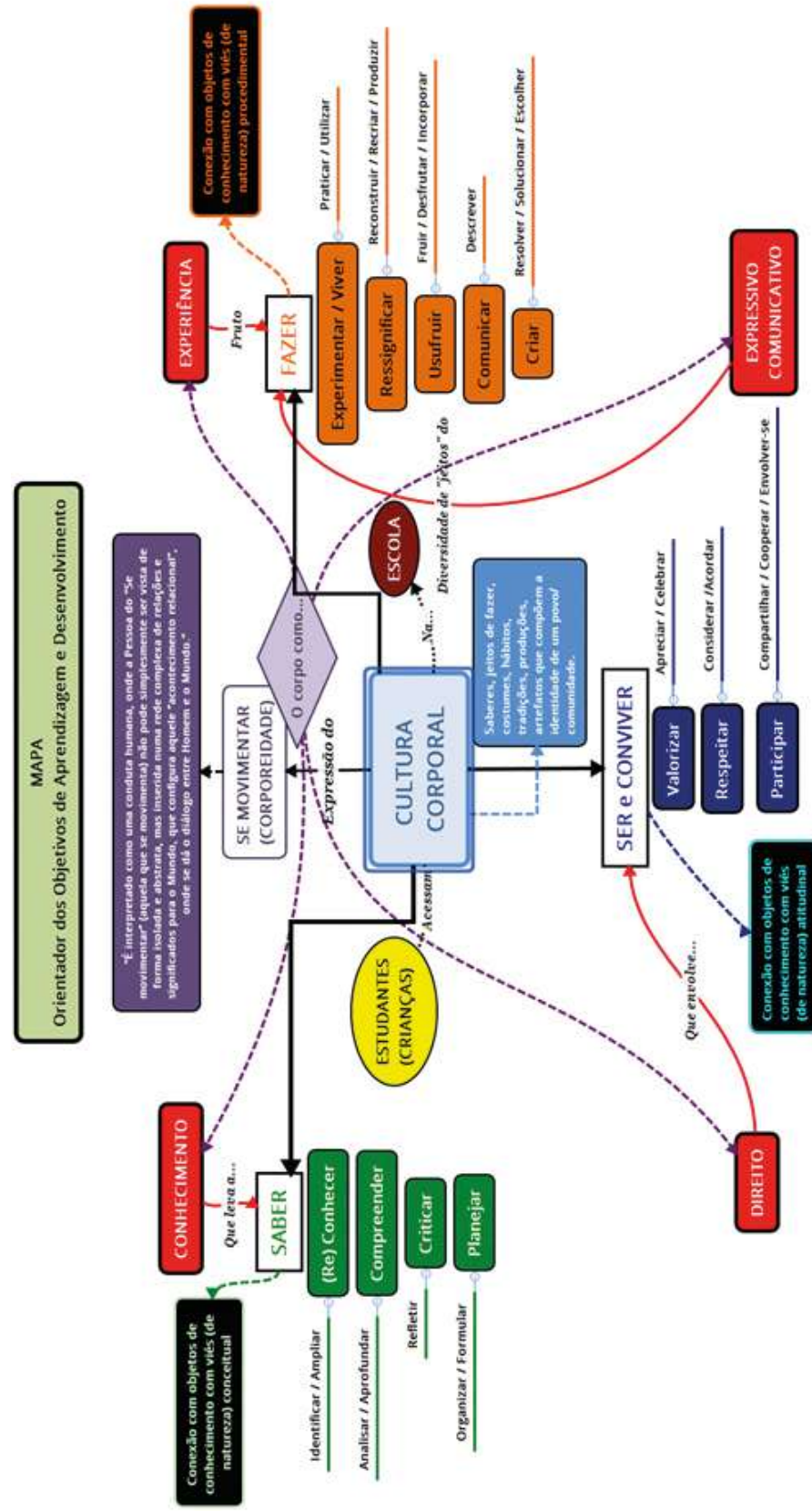


Figura 2. Mapa orientador dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Legendas

	1º ano
	2º ano
	3º ano
	4º ano
	5º ano

	Jogos e brincadeiras
	Danças
	Ginásticas
	Esportes
	Lutas

As **unidades temáticas**, representando as práticas da cultura corporal, são “portas” de entrada para a elaboração do quadro de objetivos e objetos, ou seja, aquilo que indica os conhecimentos e saberes a serem construídos nas dimensões do saber, fazer, ser e conviver. Nesse sentido, o quadro (abaixo) que conecta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos objetos de conhecimento foi estruturado em células/módulos/linhas que, em cada unidade temática, revelam aprendizagens organizadas pelas dimensões do saber (conceitos, fatos, aspectos históricos e da territorialidade), do fazer (produção, comunicação, procedimentos, experimentações e explorações) e do ser e conviver (valores, atitudes, leitura crítica e apreciação).

PRIMEIRO ANO	
Unidade temática – jogos e brincadeiras	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer os jogos e as brincadeiras que circulam no contexto escolar/familiar, incluindo aqueles que envolvem o uso de recursos tecnológicos e abrangem a cultura digital.</p>	<p>*Pesquisa e investigação sobre os jogos e brincadeiras da cultura popular, presentes no contexto familiar e escolar.</p> <p>*Estudo dos aspectos históricos e estruturais dos jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório familiar/escolar e envolvem a origem, as regras, os gestos, a cultura digital e os diferentes jeitos de jogar/brincar.</p>
<p>Apropriar-se, reproduzir, reconstruir e ressignificar os jeitos de jogar e brincar, compartilhando seus saberes e experiências, em função das possibilidades e oportunidades de experimentação e fruição no espaço escolar.</p> <p>Explicar e descrever, mediante diferentes linguagens, como funcionam os jogos e as brincadeiras, identificando a diversidade e as inúmeras possibilidades de usufruto destas práticas da cultura corporal dentro da escola.</p>	<p>*Produção e autoria (exploração e criação) de jogos e brincadeiras, levando em consideração a realidade escolar em aspectos como espaço, recursos materiais e tecnológicos, quantidade de estudantes, tempo de aula etc.</p> <p>*Comunicação verbal, escrita e visual sobre os jogos e as brincadeiras em aspectos relacionados com a sua estrutura e o seu funcionamento, na forma de registros e documentação que se expressam em desenhos, escritas, depoimentos, fotos, imagens etc.</p>
<p>Valorizar a importância dos jogos e brincadeiras como práticas corporais que se confundem com a sua identidade pessoal e cultural.</p> <p>Participar de jogos e brincadeiras em pequenos grupos (duplas, trios e quartetos), com regras unificadas, adotando uma atitude cooperativa e valorizando a participação de todas e todos nas aulas.</p>	<p>*Reconhecimento e valorização dos aspectos que caracterizam o jeito e a forma de jogar e brincar dos atores que circulam no contexto familiar e escolar.</p> <p>*Cooperação e participação ativa em jogos e brincadeiras que envolvem pequenos grupos, com poucos participantes.</p> <p>*Compreensão da regra como elemento que permite jogar e brincar em grupo.</p>

Unidade temática – danças	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar, nas experiências rítmicas vividas no contexto familiar e escolar, os aspectos e os elementos que caracterizam as danças.</p> <p>Compreender a dança como uma manifestação da cultura corporal que integra e aproxima o movimento e a música.</p>	<p>*Pesquisa sobre as danças e atividades rítmicas presentes no contexto familiar e escolar em aspectos e elementos que envolvem ritmo, movimentos, coordenações, ocupação dos espaços, música e pulsos.</p> <p>* Identificação da dança como uma prática da cultura corporal que conecta o movimento e a música.</p>
<p>Experimentar as brincadeiras da cultura popular e infantil que se expressam na forma de danças e atividades rítmicas.</p> <p>Comunicar e descrever (oralmente ou na forma de outra linguagem – desenho) as sensações e os sentimentos vividos na experiência corporal de dançar.</p>	<p>*Exploração (corporal) das diferentes brincadeiras que se revelam na forma de danças/atividades rítmicas e circulam no contexto familiar e escolar: rodas cantadas, cantigas tradicionais, danças circulares, cirandas, danças “livres” e populares, parlendas etc.</p> <p>*Comunicação verbal, escrita e visual (desenhos, escritas, depoimentos, fotos, imagens etc.) sobre as sensações e os sentimentos vividos na experiência de “brincar” de dançar.</p>
<p>Valorizar as danças e as brincadeiras rítmicas e expressivas como um espaço de manifestação das individualidades, do jeito de ser de cada um.</p>	<p>*Conversa e reflexão sobre os diferentes jeitos de dançar de cada um.</p> <p>*Respeito a si e aos outros nas formas e jeitos de dançar.</p>

Unidade temática – ginásticas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Reconhecer, nas experiências corporais vividas no contexto familiar e escolar, os movimentos, gestos e habilidades psicomotoras (esquema corporal, coordenações e lateralidade) que são considerados os elementos/movimentos básicos das ginásticas.</p> <p>Classificar os movimentos e gestos básicos vividos e observados nas práticas corporais realizadas nas aulas, a partir de critérios coerentes com os elementos básicos das ginásticas.</p>	<p>*Conversa e análise sobre as experiências corporais (ponto de partida – jogos e brincadeiras) realizadas no contexto familiar e escolar e que podem ser classificadas como ginásticas.</p> <p>*Organização e classificação das práticas ginásticas estudadas a partir dos elementos básicos que caracterizam estas manifestações corporais: equilíbrios, saltos, rolamentos, giros, malabarismos e acrobacias.</p> <p>*Introdução dos nomes das modalidades ginásticas – artística, rítmica, acrobática, circense (conteúdo que será retomado no segundo ano).</p>
<p>Experimentar e fruir os movimentos básicos das ginásticas nas brincadeiras, jogos e práticas corporais que compõem o universo infantil e estão presentes no contexto escolar e familiar.</p> <p>Explicar e descrever, mediante diferentes linguagens e registros, quais são os gestos e movimentos que caracterizam as ginásticas, identificando a sua presença nas práticas corporais vivenciadas dentro da escola.</p>	<p>*Exploração e fruição dos elementos/movimentos básicos da ginástica em jogos e brincadeiras que envolvem equilíbrios, saltos, rolamentos, giros, malabarismos, acrobacias, etc.</p> <p>*Experiências corporais que convidem as crianças à prática (criação e resignificação) de habilidades específicas das ginásticas: rolamentos, estrelinha, aviãozinho, manipulação de bolas, fitas, maçãs, arcos e cordas, saltos e acrobacias etc.</p> <p>*Comunicação verbal, escrita e visual sobre os gestos e movimentos que caracterizam as ginásticas, na forma de registros e documentação que se expressam em desenhos, escritas, depoimentos, fotos, imagens, áudios etc.</p>

<p>Participar das propostas e práticas corporais que envolvem as ginásticas, adotando uma atitude cooperativa, de cuidado e de respeito aos procedimentos de segurança combinados e acordados no grupo.</p> <p>Valorizar a participação de todas e todos nas experiências de ginásticas que são propostas em aulas, avançando do individual para as vivências em pequenos grupos.</p>	<p>*Rotinas e procedimentos que envolvem a segurança, o respeito aos combinados e regras construídas coletivamente e o cuidado consigo e com os outros durante as práticas corporais das ginásticas.</p> <p>*Cooperação e participação ativa em experiências corporais das ginásticas que envolvem pequenos grupos, como por exemplo, coreografias, acrobacias e apresentações.</p> <p>*Atitudes que favorecem a inclusão e o respeito à diversidade e que se expressam na ajuda, na atenção às diferenças e na valorização da participação de todos e todas durante as práticas ginásticas.</p>
Unidade temática – esportes	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer os esportes que fazem parte do contexto familiar e escolar.</p> <p>Reconhecer as diferentes práticas esportivas estudadas na escola em categorias que envolvem o número de participantes, as habilidades envolvidas e a sua popularidade.</p>	<p>*Pesquisa e investigação sobre os esportes que circulam e são praticados no contexto familiar e escolar em aspectos que envolvem sua história, as regras, os gestos e fundamentos, os recursos e as necessidades de espaço para a prática.</p> <p>*Seleção e escolha coletiva de esportes que podem ser estudados nas categorias: esportes individuais e coletivos, esportes convencionais e não convencionais, esportes de locomoção e manipulação etc.</p>

<p>Praticar os esportes, na forma de brincadeiras, realizando as possíveis e necessárias adaptações e modificações, em função das possibilidades e oportunidades de experimentação e fruição no espaço escolar.</p> <p>Explicar e descrever, mediante diferentes linguagens, as semelhanças e diferenças entre as brincadeiras conhecidas e os esportes estudados.</p>	<p>*Exploração (corporal) de diferentes práticas esportivas que se revelam na forma de jogos e brincadeiras e circulam no contexto familiar e escolar.</p> <p>*Uso dos chamados jogos pré-desportivos como um recurso que permite adaptações, flexibilizações e diversificações na estrutura dos esportes, permitindo a participação de todas e todos nas propostas vividas nas aulas.</p> <p>*Produção e autoria (reconstrução e ressignificação) dos esportes, levando em consideração o “ser criança” e a realidade escolar em aspectos como espaço, recursos, quantidade de estudantes, tempo de aula etc.</p> <p>*Comunicação verbal, escrita e visual sobre os esportes em aspectos relacionados com a sua estrutura e o seu funcionamento, na forma de registros e documentação que se expressam em desenhos, escritas, depoimentos, fotos, imagens etc.</p>
<p>Valorizar a dimensão educacional do esporte e seus princípios de inclusão e respeito à diversidade.</p> <p>Apreciar e celebrar as possibilidades de reconstruir e ressignificar as modalidades esportivas na forma de brincadeiras que podem ser vividas e experimentadas dentro e fora da escola.</p>	<p>*Reconhecimento pelas turmas e comunidade de que o esporte praticado na escola é um direito de todas e todos.</p> <p>*Discussão sobre a desconstrução do jogo/esporte “pronto” e concretização das adequações de elementos fundamentais dos esportes, permitindo que os alunos menos habilidosos sejam incluídos nas aulas.</p> <p>*Compreensão e concretização da premissa de que na escola o esporte é que deve se adaptar às crianças e não de que as crianças é que devem se moldar ao esporte.</p> <p>*Valorização da cultura esportiva como um fenômeno em permanente construção, que sugere reconstruções e ressignificações por parte das crianças, de acordo com as suas motivações e interesses.</p>

Unidade temática – lutas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar, nas práticas e experiências corporais vividas nos contextos familiar e escolar, os aspectos e os elementos que caracterizam as lutas, como um patrimônio da cultura corporal.</p> <p>Compreender as diferenças entre as lutas e as brigas em aspectos básicos como regras e o cuidado para não machucar a si e aos colegas.</p> <p>Considerar e respeitar a diversidade de formas e práticas das lutas, tomando consciência sobre quando e onde é possível praticá-las.</p>	<p>*Conversa e análise coletiva sobre as experiências corporais vividas no contexto familiar e escolar e que podem ser definidas como lutas.</p> <p>*Investigação sobre a diferença entre as lutas e as brigas e a constatação de que as lutas se caracterizam por elementos que envolvem contato corporal, equilíbrios e desequilíbrios, regras de segurança, ataque e defesa, uso de implementos, controle do corpo etc.</p>
<p>Conhecer práticas corporais na forma de brincadeiras e jogos de oposição que mobilizam o contato corporal e situações de equilíbrio e desequilíbrio.</p> <p>Elaborar registros que, por meio de múltiplas linguagens, revelem a compreensão do que é a diferença entre uma luta e uma briga.</p>	<p>*Experimentações de jogos e brincadeiras de oposição que fazem parte da cultura infantil e mobilizam o contato corporal, situações de equilíbrio e desequilíbrio, além das habilidades que envolvem as funções psicomotora e a ampliação do acervo motor.</p> <p>*Comunicação verbal, escrita e visual sobre as experiências de brincar de lutar e sobre as diferenças entre lutas e brigas.</p>
<p>Participar dos jogos de oposição respeitando as regras e demonstrando uma atitude de cuidado para consigo e os colegas.</p> <p>Considerar que as lutas, como práticas da cultura corporal, solicitam dos seus praticantes aprendizagens relacionadas com o controle da agressividade e das emoções.</p>	<p>*Rotinas e procedimentos que envolvem a segurança, o cuidado consigo e com os colegas durante as práticas corporais dos jogos de oposição.</p> <p>*Respeito aos combinados e regras construídas coletivamente no espaço das aulas que tematizam as lutas e solicitam cuidados e segurança.</p> <p>*Compartilhamento sobre as atitudes, os sentimentos e as emoções vividas nas experiências de brincar com os jogos de oposição (agressividade, controle da força, limites nos gestos e atitudes).</p>

SEGUNDO ANO	
Unidade temática – jogos e brincadeiras	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer os jogos e as brincadeiras presentes no contexto comunitário, no entorno da escola.	*Pesquisa e investigação sobre os jogos e brincadeiras da cultura popular, presentes no contexto comunitário, para além das famílias e escola: jogos praticados na rua, no condomínio, no parque, no clube etc. *Estudo dos aspectos históricos dos jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório comunitário e se expandem para além dos muros da escola: origem, criação, autoria, regras, gestos e jeitos de jogar.
Criar novas formas de jogar e brincar, incorporando os saberes acessados e construídos nas experiências e interações vividas com a comunidade. Experimentar e incorporar nas rotinas escolares, com a colaboração dos professores, os jogos e as brincadeiras criadas coletivamente durante as aulas.	*Criação e experimentação de jogos e brincadeiras, levando em consideração o mapeamento realizado na comunidade e a possibilidade de usufruto na realidade escolar. *Construção e concretização de oportunidades para que as crianças incorporem as experiências de jogar e brincar vividas nas aulas em outros momentos da rotina escolar.
Respeitar as diversas formas de jogar e brincar que caracterizam a comunidade. Participar de jogos e brincadeiras em pequenos grupos, demonstrando capacidade de autogerenciamento, com cada vez menos necessidade de interferência dos professores na solução e encaminhamento dos conflitos.	*Reconhecimento e valorização dos aspectos que caracterizam o jeito e a forma de jogar e brincar dos atores que circulam no contexto comunitário, considerando os rituais, as regras, as práticas, os materiais e os brinquedos construídos nos diferentes contextos locais e comunitários. *Participação ativa e coletiva em jogos e brincadeiras que envolvem pequenos grupos, com cada vez mais independência e autonomia em relação aos professores.

Unidade temática – danças	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer as danças populares e as experiências rítmicas que fazem parte da cultura comunitária e circulam no entorno da escola. Identificar nas rotinas familiar e escolar os tempos e os espaços em que as danças se fazem presentes.	*Pesquisa sobre atividades rítmicas presentes no contexto comunitário e que ultrapassam os muros da escola: as danças da comunidade – espaços de dançar, gêneros, mestres populares etc. *Investigação sobre as danças e manifestações rítmicas que circulam e fazem parte das festas, comemorações, eventos, celebrações e rituais familiares e escolares.
Experimentar, compartilhar e fruir a diversidade de manifestações rítmicas da cultura comunitária, recriando e ressignificando, a partir do seu repertório, as formas e os jeitos de dançar. Criar novas formas e jeitos de dançar em pequenos grupos, ampliando e aprofundando suas experiências corporais e rítmicas.	*Exploração e experimentação das danças e manifestações rítmicas que circulam no contexto familiar, escolar e comunitário, ampliando os saberes construídos no primeiro ano. *Ressignificação, produção e criação de jeitos e formas de dançar em pequenos e grandes grupos, como uma oportunidade de conhecer os diferentes gêneros da dança e suas características em aspectos como ritmo, espaço, tempo, mudança de direções, planos, níveis, compasso e fluência. *Participação de forma autoral e protagonista nas festas e nos eventos escolares que envolvam as danças e manifestações rítmicas.
Valorizar as danças como manifestações corporais que fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e expressam as “diversidades” presentes na comunidade. Respeitar o espaço onde se dança como um “lugar” de liberdade da expressão e da livre manifestação do Se-Movimentar.	*Compreensão e reconhecimento para com as inúmeras manifestações rítmicas que compõem o cenário comunitário, se constituem em um patrimônio cultural e expressam a diversidade e a identidade das pessoas que fazem a “nossa” escola. *Respeito à liberdade de expressão corporal presente nas diferentes formas e nos diferentes jeitos de dançar de cada um.

Unidade temática – ginásticas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer algumas práticas corporais que compõem e integram a ginástica geral.</p> <p>Ampliar e aprofundar saberes sobre a ginástica artística e as suas especificidades.</p>	<p>*Sistematização e categorização das práticas ginásticas conhecidas e já estudadas (a partir das experiências do primeiro ano) nas categorias formalizadas pela ginástica geral – modalidades ginásticas: artística, rítmica, acrobática e circense.</p> <p>*Introdução à organização das informações que caracterizam as diferentes modalidades ginásticas nos seus aspectos históricos, culturais, da gestualidade, dos implementos e artefatos.</p> <p>*Pesquisa e investigação na modalidade ginástica artística em aspectos que envolvem os elementos básicos e seus fundamentos históricos, gestuais e expressivos.</p>
<p>Criar jeitos e formas de praticar a ginástica artística, incorporando e reconstruindo os saberes acessados e construídos nas experiências e interações vividas com os colegas dentro e fora da escola.</p> <p>Elaborar coletivamente pequenas sequências e rotinas com movimentos da ginástica artística.</p>	<p>*Exploração dos movimentos da ginástica artística nos aparelhos existentes na escola e que oferecem oportunidade de experimentação no espaço escolar: solo, banco sueco, plinto, colchões etc.</p> <p>*Ressignificação, reconstrução e criação de jeitos e formas de praticar a ginástica artística, que envolvam posições de equilíbrio, saltos, giros, paradas de mão, estrelas, pontes, rolamentos etc., fazendo as adaptações (movimentos e aparelhos) possíveis para a realidade escolar.</p> <p>*Produção coletiva e apresentação de pequenas rotinas de movimentos da ginástica artística de solo e/ou aparelhos que contemplem gestos como rolamentos, saltos, equilíbrios e elementos de ligação.</p> <p>*Mapeamento dos espaços da comunidade que oferecem a prática da ginástica artística aos estudantes e moradores do bairro (escolinha, centro de treinamento, clubes etc.).</p>

<p>Participar das vivências e práticas de ginástica artística respeitando as suas potencialidades, os seus limites e as diferenças individuais de desempenho corporal.</p> <p>Enfrentar as dificuldades pessoais encontradas nas práticas de ginástica artística, sem desistir e sugerindo alternativas para a sua participação e a dos colegas.</p>	<p>*Respeito aos seus potenciais e limitações corporais na prática da ginástica artística, tomando consciência dos movimentos que consegue ou não fazer nas atividades vivenciadas nas aulas.</p> <p>*Respeito às diferenças de habilidades e desempenho de cada um durante as experiências corporais da ginástica artística vivenciadas nas aulas.</p> <p>*Disponibilidade para enfrentar e vencer os desafios propostos durante as experiências corporais da ginástica artística vivenciadas nas aulas.</p>
Unidade temática – esportes	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Ampliar seus conhecimentos sobre as modalidades esportivas, conhecendo a diversidade de práticas que circulam no contexto comunitário.</p> <p>Organizar e classificar as diferentes práticas esportivas estudadas na escola em categorias como esportes de marca, de precisão e de invasão.</p>	<p>*Pesquisa sobre os esportes que circulam e são praticados na comunidade, para além dos muros da escola, com uma investigação acerca da história, das regras, das habilidades e dos fundamentos que caracterizam as modalidades estudadas.</p> <p>*Atualização do processo de organização e classificação das práticas esportivas estudadas durante o primeiro ano em função das “novas” categorias/modalidades conhecidas como esportes de marca, de precisão e de invasão.</p>
<p>Criar e propor alternativas para praticar os esportes de marca, de precisão e de invasão, adaptando-os ao espaço e aos recursos existentes no espaço escolar.</p>	<p>*Exploração de práticas corporais esportivas que circulam no contexto comunitário e fazem parte das famílias dos esportes de marca, de precisão e de invasão.</p> <p>*Criação de jogos pré-desportivos com adaptações, flexibilizações e diversificações na estrutura dos esportes de marca, de precisão e de invasão, permitindo a participação de todas e todos nas práticas estudadas nas aulas.</p>

Participar das propostas de prática esportiva na escola, valorizando a participação de todas e todos e respeitando as diferenças e as motivações de cada um.	*Valorização da inclusão e participação de todos e todas na prática dos esportes, celebrando a oportunidade de convivência e compartilhamento de saberes no espaço das aulas.
Respeitar e considerar as normas e regras dos diferentes esportes, cuidando da integridade e da segurança própria e dos colegas.	*Reconhecimento do esporte como uma manifestação corporal que convida a aprendizagens relacionadas com a descentração e o respeito às regras. *Cuidado e atenção para consigo e com os colegas no sentido de preservar a identidade e as características de cada um/uma.

Unidade temática – lutas

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer quais são os fundamentos que são universais e caracterizam as lutas nas suas diversas modalidades.	*Estudo dos jogos de oposição e das experiências iniciais que utilizam elementos próprios das lutas com foco na investigação sobre os fundamentos que são universais e estão na base das suas diversas modalidades: ataque, defesa, equilíbrio, agilidade e controle do corpo.
Identificar nas práticas de lutas estudadas durante as aulas quais são as semelhanças e diferenças em aspectos que caracterizam o jeito e a forma de lutar.	*Pesquisas iniciais sobre as semelhanças e diferenças entre as práticas de lutas em aspectos como origem, regras, tempo de duração das lutas, espaço utilizado para lutar, distância, nível de contato, gestos e implementos utilizados.
Reconhecer no território que está próximo à escola quais são os espaços (academias, clubes, associações etc.) e as modalidades de lutas praticadas.	*Mapeamento das lutas praticadas na comunidade e visita aos espaços do entorno da escola que oferecem a prática das lutas aos estudantes e moradores do bairro (academias, clubes, centros educacionais e esportivos, programas e oficinas no contraturno etc.).

Praticar as modalidades de lutas conhecidas nas experiências e interações vividas com a comunidade, fazendo as adaptações necessárias ao espaço e recursos existentes na escola.	*Exploração e investigação corporal das práticas de lutas, incluindo os jogos de oposição, que circulam no contexto familiar, escolar e comunitário, ampliando os saberes construídos no primeiro ano.
Fruir as diferentes lutas aprendidas na escola preservando seus rituais, suas origens e suas histórias.	*Ressignificação, produção e criação de novos jeitos e formas de lutar a partir das práticas presentes e conhecidas na comunidade. *Adequação e ajustes coletivos nas práticas das lutas estudadas dentro da escola, privilegiando os jogos e as brincadeiras de oposição. *Preservação, nas produções e criações coletivas, dos rituais, regras e gestualidade que caracterizam as diversas modalidades de lutas.

Respeitar as normas e regras das diferentes lutas estudadas nas aulas, cuidando da integridade e da segurança própria e dos colegas.	*Compreensão das lutas como uma disputa mediada por regras e normas que devem ser respeitadas durante a sua prática.
Demonstrar atitude e comportamento de compreensão sobre quais os locais e os espaços adequados para a prática das lutas dentro da rotina escolar.	*Rotinas e procedimentos que envolvem a segurança, o cuidado consigo e com os colegas durante as práticas corporais dos jogos de oposição e lutas. *Consciência sobre quando e onde é possível praticar e brincar com as lutas dentro da rotina e do espaço escolar.

TERCEIRO ANO

Unidade temática – jogos e brincadeiras

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer os jogos e as brincadeiras presentes no cenário regional, envolvendo o território da cidade e do estado.	*Pesquisa e investigação sobre os jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura de movimento que caracteriza o cenário regional: jogos dos outros bairros, da cidade e do estado.
Identificar as semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras estudados no primeiro ciclo (contextos local/familiar, comunitário e regional), compreendendo que os jogos e as brincadeiras, enquanto práticas da cultura corporal, estão sempre em transformação.	*Estudo dos aspectos históricos dos jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório regional e se expandem para além da nossa comunidade, do nosso bairro: origem, criação, autoria, regras, espaços de jogo, recursos, gestos e jeitos de jogar.

Experimentar (praticar) os jogos e brincadeiras estudados e aprendidos neste ciclo (primeiro ao terceiro ano), identificando suas semelhanças e diferenças.	<p>*Exploração e experimentação (recordação) de um repertório variado de jogos e brincadeiras, privilegiando as práticas estudadas ao longo dos últimos três anos – jogos e brincadeiras que transitam nos contextos local/familiar, escolar, comunitário e regional.</p> <p>*Produção e criação de jogos e brincadeiras em grupo, levando em consideração a realidade escolar em aspectos como espaço, recursos, quantidade de estudantes, tempo de aula etc.</p>
<p>Apreciar os jogos e as brincadeiras que, como práticas da cultura corporal, permitem a convivência e a integração entre os estudantes, respeitando as individualidades, os potenciais e as limitações de cada um.</p> <p>Participar de jogos e brincadeiras em grupos médios (cinco a dez crianças), criando e recriando regras, em função das necessidades, interesses e motivações dos integrantes de cada grupo.</p>	<p>*Reconhecimento e valorização dos jogos e brincadeiras como práticas corporais lúdicas que favorecem a convivência em grupo e a integração entre as crianças.</p> <p>*Respeito às diferenças e compreensão sobre o jeito de jogar de cada um/uma.</p> <p>*Cooperação e participação ativa em jogos e brincadeiras que envolvem grupos médios, com mais participantes do que os jogos que foram estudados nos anos anteriores.</p>
Unidade temática – danças	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer as danças das diferentes regiões brasileiras, identificando as origens, os saberes, as semelhanças e as diferenças existentes entre elas.</p> <p>Compreender a relação existente entre as danças e os chamados folguedos, as festas populares em que as danças expressam a cultura corporal de um povo, de uma nação.</p>	<p>*Pesquisa sobre as danças e manifestações rítmicas do Brasil; aquelas que circulam pelas diferentes regiões do país. Ex.: frevo, forró, maracatu, bumba meu boi, catira, quadrilha etc.</p> <p>*Investigação sobre os elementos constitutivos das danças que compõem a nossa cultura corporal e rítmica em aspectos que envolvem artefatos, figurinos, movimentos, gestualidades, forma de organização, quantidade de participantes etc.</p> <p>*Estudo sobre a relação que existe no nosso país entre as festas populares, as danças e o patrimônio cultural das diferentes regiões brasileiras.</p>

<p>Fruir e desfrutar das danças regionais estudadas e tematizadas nas aulas, como uma possibilidade ampliação da cultura corporal e rítmica.</p> <p>Experimentar a construção e a vivência coletiva de sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de danças regionais/brasileiras estudadas durante este ciclo.</p>	<p>*Exploração e experimentação das danças e manifestações rítmicas regionais que circulam no contexto nacional, ampliando os saberes construídos nos anos anteriores.</p> <p>*Produção e criação coletiva de coreografias que incorporem gestos, ritmos e os passos das danças brasileiras.</p> <p>*Expressão das sensações e sentimentos que caracterizam a sua individualidade, os seus interesses e as suas motivações para dançar.</p>
<p>Considerar e respeitar as diferentes manifestações rítmicas que compõem o universo da dança, cuidando para não reproduzir atitudes discriminatórias e preconceituosas.</p>	<p>*Respeito e valorização da diversidade gestual e cultural presentes nas danças brasileiras.</p> <p>*Atitude não discriminatória e não preconceituosa em relação à gestualidade que caracteriza as danças brasileiras e sua conexão com os aspectos culturais, sociais, físicos, de gênero ou de raça.</p>
Unidade temática – ginásticas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Aprofundar conhecimentos sobre as ginásticas, em tópicos e questões que envolvem as semelhanças e diferenças entre as modalidades.</p> <p>Ampliar e aprofundar saberes sobre a ginástica rítmica em aspectos que envolvem os fundamentos, o repertório gestual, estético e expressivo.</p>	<p>*Estudo e aprofundamento sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades das ginásticas em aspectos que envolvem as regras, os fundamentos, as formas de organização e competição, os nomes dos artefatos e aparelhos (implementos) utilizados e as capacidades físicas envolvidas.</p> <p>*Pesquisa e investigação mais aprofundadas na modalidade denominada de ginástica rítmica em aspectos que envolvem os elementos básicos e seus fundamentos históricos, gestuais e expressivos.</p> <p>*Conhecimentos básicos sobre as formas de competição e critérios de pontuação nas provas de ginástica rítmica.</p>

<p>Experimentar e fruir a diversidade de movimentos e aparelhos que caracterizam a ginástica rítmica, construindo e adaptando, se necessário, as práticas e as propostas para a realidade escolar.</p>	<p>*Exploração corporal dos movimentos da ginástica rítmica, de acordo com os aparelhos existentes na escola (bola, arco, maça, fita e corda) e que oferecem a oportunidade de experimentação no espaço escolar.</p> <p>*Ressignificação, reconstrução e criação de jeitos e formas de praticar ginástica rítmica, que envolvam a produção e adaptação dos aparelhos para as habilidades das crianças e para a realidade escolar.</p> <p>*Mapeamento dos espaços da comunidade que oferecem a possibilidade de prática da ginástica rítmica aos estudantes e moradores do bairro (escolinha, centro de treinamento, clubes etc.).</p>
<p>Compartilhar suas experiências e seus saberes sobre as ginásticas, apreciando e celebrando a convivência e as inúmeras possibilidades de desfrutar destas manifestações corporais.</p> <p>Tomar consciência e considerar as oportunidades de fruição das modalidades de ginástica como um direito vinculado à ampliação da sua cultura corporal.</p>	<p>*Celebração das inúmeras possibilidades do Se-Movimentar que permitem os aparelhos da ginástica rítmica.</p> <p>*Disponibilidade para partilhar com os colegas seus saberes e os conhecimentos construídos sobre as ginásticas no primeiro ciclo das séries iniciais do ensino fundamental.</p> <p>*Valorização do direito à fruição do Se-Movimentar nas práticas ginásticas, empreendendo uma leitura crítica sobre as relações midiáticas, de poder e de acesso que privilegiam algumas ginásticas em detrimento de outras.</p>

Unidade temática – esportes	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Aprofundar estudos sobre o esporte e as suas manifestações na sociedade.</p> <p>Identificar no contexto regional, para além dos espaços familiar, escolar e comunitário, as modalidades esportivas mais praticadas e as suas características históricas, de estrutura e funcionamento.</p> <p>Organizar e classificar as diferentes práticas esportivas estudadas neste primeiro ciclo, acrescentando as categorias dos esportes de campo e taco, rede e parede.</p>	<p>*Estudo sobre o esporte e as suas manifestações nos campos da educação, do lazer, da participação e do trabalho.</p> <p>*Pesquisa e investigação sobre os esportes que circulam no cenário regional; aqueles que estão presentes no território da nossa cidade, do nosso estado (ampliação dos saberes construídos nos anos anteriores).</p> <p>*Estudo dos aspectos históricos dos esportes, incluindo as suas características históricas, de estrutura (fundamentos, técnicas e estratégias) e funcionamento (normas e regras).</p> <p>*Atualização do processo de organização e classificação das práticas esportivas estudadas durante o primeiro e o segundo ano, agora incorporando as “novas” categorias/modalidades conhecidas como esportes de campo e taco, rede e parede.</p> <p>*Seleção e escolha coletiva de esportes que podem ser estudados na escola a partir das categorias: esportes de campo e taco, rede e parede.</p>
<p>Experimentar e fruir a diversidade de práticas esportivas identificadas no contexto regional, reconstruindo e resignificando as formas de jogar/praticar as modalidades.</p>	<p>*Exploração de práticas corporais esportivas que circulam no contexto comunitário e fazem parte das famílias dos esportes de campo e taco, de rede e parede, de marca, de precisão e de invasão.</p> <p>*Criação coletiva de jogos pré-desportivos com adaptações, flexibilizações e diversificações na estrutura (regras, espaços, gestualidade e elementos/implementos que caracterizam cada modalidade), permitindo a participação de todas e todos durante as aulas.</p>

Valorizar as diversas formas de praticar esporte e que caracterizam o nosso patrimônio cultural esportivo.	*Valorização e reconhecimento da identidade esportiva do brasileiro, celebrando o “nosso” jeito de “jogar”, a “nossa” criatividade e a “nossa” capacidade de improvisar e solucionar desafios no campo de jogo.
Participar das práticas esportivas coletivas realizadas na escola, demonstrando autonomia e capacidade de autogerenciamento nas práticas.	*Independência e autonomia na prática dos jogos pré-desportivos e dos esportes, demonstrando conhecimento nas funções/papéis dos jogadores, de técnico, de árbitro, entre outras.

Unidade temática – lutas

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer as diferentes práticas de lutas que circulam nos contextos comunitário e regional e têm origem na nossa ancestralidade.	*Pesquisa sobre as práticas corporais de lutas que circulam no contexto comunitário e regional, com ênfase nas práticas de matriz africana e indígena.
Identificar as características e os fundamentos que fazem parte das lutas brasileiras em aspectos como origem, regras, tempo de duração das lutas, espaço utilizado para lutar, gestos e golpes de ataque e defesa e implementos utilizados.	*Investigação sobre os aspectos históricos/constitutivos das lutas estudadas e que envolvem os rituais, a origem e seu significado para os povos africanos e indígenas, as regras, a gestualidade, as técnicas, os implementos, os espaços e locais adequados para lutar, os preconceitos e as marginalizações, as características das lutas brasileiras etc.
Experimentar as práticas corporais denominadas de lutas brasileiras, reconhecendo as diferentes expressões e influências da cultura do nosso povo.	*Exploração e investigação corporal das lutas, incluindo os jogos de oposição, que são caracterizadas como práticas de origem africana e indígena. *Ressignificação, produção e criação de novos jeitos e formas de lutar a partir das práticas presentes e conhecidas na comunidade.

Respeitar os limites e as possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro, quando da prática das lutas.	*Compreensão das lutas como uma disputa mediada por regras que existem para proteger os praticantes, nos seus potenciais e nas suas limitações corporais.
Participar das práticas corporais de lutas realizadas nas aulas, demonstrando capacidade de autogerenciamento e consciência sobre quando e onde lutar.	*Rotinas e procedimentos que envolvem o autogerenciamento na organização das práticas das lutas durante as aulas. *Consciência sobre as lutas como uma disputa que deve ser realizada por praticantes que valorizam o “equilíbrio” de competências, levando em consideração aspectos como força, habilidade, peso, gênero e experiências de cada um.

QUARTO ANO

Unidade temática – jogos e brincadeiras

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer os jogos e as brincadeiras do Brasil/nacionais, contemplando as manifestações de matriz africana e indígena.	*Pesquisa e investigação sobre os jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura de movimento que caracteriza o cenário nacional, com ênfase nas práticas lúdicas de matriz africana e indígena. *Estudo dos aspectos históricos dos jogos e brincadeiras do Brasil, principalmente aqueles de matriz africana e indígena, que envolvem sua origem, história, as regras, os gestos e os jeitos de jogar/brincar.
Fruir e desfrutar dos jogos e brincadeiras aprendidos, tomando consciência dos melhores tempos e espaços para praticá-los nas rotinas escolares.	*Exploração dos jogos e brincadeiras brasileiros, principalmente aqueles de matriz africana e indígena, de acordo com as possibilidades de fruição no espaço escolar.
Sistematizar os conhecimentos construídos sobre as manifestações lúdicas estudadas, organizando as experiências em um sistema de classificação dos jogos e das brincadeiras a partir de critérios que contemplem aspectos históricos, culturais e tecnológicos.	*Ressignificação, reconstrução e criação de jeitos de jogar e brincar de forma que possam ser praticados em outros tempos e espaços da rotina escolar. *Reflexão sobre os jogos digitais, seus benefícios e malefícios, fazendo a transposição do digital para o cotidiano “corporal” das aulas. *Atualização do processo de organização e classificação dos jogos e brincadeiras estudados ao longo dos três anos, séries iniciais.

<p>Apreciar a diversidade de formas de jogar e brincar, considerando as possibilidades de gerar conhecimento (cultura corporal).</p> <p>Participar de jogos e brincadeiras em grupos, demonstrando a capacidade de autonomia e organização da rotina de aula.</p>	<p>*Descoberta e valorização do seu poder de autoria e protagonismo na construção de jogos e brincadeiras que podem fazer parte da cultura lúdica e do patrimônio cultural da sua comunidade.</p> <p>*Contemplação e apreço pelo jogar e brincar, como um tempo de que favorece a convivência em grupo, a integração e a construção de amizades.</p> <p>*Cooperação e participação ativa em jogos e brincadeiras que envolvem grandes grupos, demonstrando atitude de autonomia em relação ao professor nos tempos de preparação, experimentação e fechamento (finalização) dos jogos e das brincadeiras realizadas em aula.</p>
Unidade temática – danças	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer e ampliar seu repertório de saberes sobre as danças do Brasil, principalmente aquelas de matriz africana e indígena, e outras que possam vir a ser objeto de estudo.</p>	<p>*Pesquisa sobre as danças do Brasil, com ênfase nas manifestações rítmicas de matriz indígena e africana.</p> <p>*Investigação sobre os elementos constitutivos das danças indígenas e africanas, identificando as semelhanças e diferenças em aspectos que envolvem o ritmo, a gestualidade, os rituais, a ocupação do espaço, os adereços, a forma de organização, quantidade de participantes.</p> <p>*Estudo sobre a relação que existe entre as danças brasileiras, principalmente as africanas e as indígenas e o patrimônio cultural que expressa a nossa identidade, o “nosso” jeito brasileiro de ser.</p>

<p>Formular e utilizar estratégias, individuais e coletivas, para viabilizar vivências e experimentações das danças do Brasil no espaço escolar, especialmente aquelas de matriz indígena e africana.</p> <p>Produzir coletivamente, a partir das experiências vividas nas aulas, um festival de danças, integrando as diferentes turmas e a comunidade escolar.</p>	<p>*Exploração e experimentação das danças e manifestações rítmicas de matriz indígena e africana, como oportunidade de ampliação dos saberes construídos sobre as danças brasileiras.</p> <p>*Produção coletiva e realização de um mini festival de danças, com representatividade das manifestações indígenas e africanas, envolvendo a participação das diferentes turmas e da comunidade escolar.</p>
<p>Analisar criticamente como os valores sociais, econômicos e culturais repercutem/repercutiram na diversidade de práticas corporais que envolvem as manifestações rítmicas e as danças brasileiras.</p> <p>Adotar atitudes e ações que celebram as danças como uma manifestação da cultura corporal comprometida com a inclusão e o respeito à diversidade.</p>	<p>*Reconhecimento pelas turmas e comunidade de que a dança, enquanto manifestação da cultura corporal, expressa a identidade e o jeito brasileiro de ser.</p> <p>*Análise crítica sobre como a mídia e os meios de comunicação valorizam as danças de matriz europeia e do norte ocidental em detrimento das danças brasileiras: o preconceito, o racismo, a discriminação e a exclusão.</p> <p>*Valorização das danças brasileiras como uma oportunidade de viver uma experiência positiva de inclusão e respeito à diversidade.</p>

Unidade temática – ginásticas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Ampliar e aprofundar saberes sobre as ginásticas acrobática e circense em aspectos que envolvem os fundamentos e as habilidades básicas.</p> <p>Conhecer “novas” modalidades da chamada ginástica de “condicionamento” que fazem parte da rotina familiar e comunitária e que mantêm conexão com as questões da saúde e qualidade de vida.</p>	<p>*Pesquisa e investigação aprofundada na modalidades denominadas de ginástica acrobática e ginástica circense, valorizando estas práticas com um espaço de manifestação do lúdico e do repertório gestual, estético e expressivo do ser humano.</p> <p>*Estudo sobre o histórico, os elementos básicos e os fundamentos das ginásticas acrobática e circense: origem, modalidades, adequação ao espaço escolar e semelhanças.</p> <p>*Conversa e análise sobre as experiências corporais e de observação realizadas no contexto familiar e escolar e que mantêm relação com a chamada ginástica de condicionamento e sua importância para a saúde e o bem-estar: locais e oportunidades de prática.</p>
<p>Reconstruir e ressignificar os jeitos de praticar as ginásticas acrobática e circense, resolvendo coletivamente os desafios de viabilizar a sua experimentação e fruição no espaço escolar.</p> <p>Viver experiências corporais relacionadas com a ginástica de condicionamento, como parte do processo de conscientização sobre a importância do Se-Movimentar para a conquista da saúde física e mental.</p>	<p>*Exploração corporal dos movimentos e práticas das ginásticas acrobática e circense, de acordo com os equipamentos e aparelhos existentes na escola. *Conhecimento das habilidades necessárias para a realização das funções de base, intermédio e volante. Domínio dos principais movimentos que conectam as acrobacias (Ex.: gatinho, apoio, esquadro etc.) e permitem a realização das diferentes figuras acrobáticas (pares, trios, quadras etc.).</p> <p>*Resignificação, reconstrução e criação de jeitos e formas de praticar ginástica acrobática, que envolvam a produção e adaptação dos movimentos e figuras acrobáticas.</p> <p>*Experiências e vivências corporais relacionadas com a ginástica de condicionamento, na forma de brincadeiras, para que as crianças conheçam práticas como caminhada/corrida, calistenia, pilates, funcional etc.</p>

<p>Participar das propostas e práticas das ginásticas acrobática e circense respeitando os procedimentos e as regras de segurança acordadas no grupo.</p> <p>Valorizar as diferentes modalidades da ginástica como práticas corporais que contribuem para a manutenção da saúde e qualidade de vida, como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.</p>	<p>*Respeito às diferenças, aos seus potenciais e limitações corporais na prática das acrobacias, com a tomada de consciência sobre os movimentos que consegue ou não fazer nas experiências corporais vivenciadas nas aulas.</p> <p>*Rotinas e procedimentos que envolvem a segurança, o cuidado consigo e com os outros durante as práticas acrobáticas vivenciadas nas aulas.</p> <p>*Reconhecimento das práticas das ginásticas estudadas ao longo deste ciclo (artística, rítmica, acrobática/circense e de condicionamento) como uma oportunidade para a ampliação cultural e também para a adoção de rotinas de vida saudável e de bem-estar físico, mental e social.</p>
Unidade temática – esportes	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de Conhecimento
<p>Conhecer as modalidades esportivas consideradas não convencionais e que envolvem práticas de aventura, práticas “radicais” e práticas do para-desporto.</p> <p>Conhecer os esportes do Brasil e do mundo, identificando os elementos comuns e as possibilidades de organizar as experiências nas categorias das práticas esportivas chamadas de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede.</p>	<p>*Pesquisa e investigação sobre os esportes chamados de “não convencionais” e que circulam no cenário nacional, incluindo as práticas de aventura e as modalidades conhecidas como “esportes radicais”: conceito de não convencional, popularidade, preconceitos, oportunidades de prática, viabilidade na escola.</p> <p>*Estudo sobre os aspectos históricos dos esportes, com ênfase nas práticas do Brasil e do mundo, contemplando as suas origens e seu percurso, a estrutura (fundamentos, técnicas e estratégias) e o funcionamento (normas e regras).</p> <p>*Estudo inicial sobre a categoria dos esportes denominada de para-desporto nas suas características, na sua evolução e nas modalidades existentes.</p> <p>*Seleção e escolha coletiva de esportes que podem ser estudados na escola a partir das categorias: marca, de precisão, de invasão, de campo e taco, de rede, de aventura e radicais.</p>

<p>Praticar as diversas modalidades que compõem o cenário nacional e internacional, criando estratégias e formas que permitam a sua experimentação no espaço escolar.</p>	<p>*Exploração de práticas corporais esportivas conhecidas como não convencionais e que fazem parte das famílias dos esportes de campo e taco, de rede e parede, de marca, de precisão e de invasão.</p>
<p>Sistematizar os conhecimentos construídos sobre os esportes estudados, organizando as experiências em um sistema de classificação organizado nas categorias das práticas esportivas chamadas de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede.</p>	<p>*Exploração de práticas corporais esportivas que circulam no contexto nacional e internacional e fazem parte das famílias dos esportes de aventura e radicais.</p>
	<p>*Criação coletiva de jogos pré-desportivos com adaptações, flexibilizações e diversificações na estrutura (regras, espaços, gestualidade e elementos/implementos que caracterizam cada modalidade), permitindo a experimentação dos esportes não convencionais, esportes de aventura e radicais.</p>
	<p>*Atualização do processo de organização e classificação das práticas esportivas estudadas durante este ciclo nas regras, formas de competição, técnicas envolvidas, recursos (implementos) utilizados e os espaços necessários para jogar), contemplando a diversidade de esportes que transitam pelos contextos familiar, escolar, comunitário, regional, nacional e mundial. Incorporar às categorias já conhecidas (de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede) as “novas” categorias/modalidades denominadas de esportes de aventura e radicais.</p>

<p>Considerar o direito de toda a criança à prática esportiva e de lazer, adotando atitudes e comportamentos, dentro e fora da escola, de valorização da inclusão de todas e todos nos espaços de práticas e vivências do esporte.</p>	<p>*Reconhecimento pelas turmas e comunidade de que o esporte praticado na escola, seja na dimensão educacional ou do lazer, é um direito de todas e todos.</p>
<p>Mobilizar-se com o coletivo da escola, propondo discussões reflexivas sobre a importância da conscientização e preservação dos equipamentos/espaços de prática esportiva e de lazer existentes na comunidade.</p>	<p>*Respeito e compreensão de que, dentro e fora da escola, a prática de um esporte seguro e inclusivo demanda adaptações, diversificações e flexibilizações na sua estrutura e no seu funcionamento.</p>
	<p>*Sensibilização das turmas e comunidade escolar para mobilizar os gestores a favor das políticas públicas que oferecem oportunidades e possibilidades da prática esportiva na escola, no seu entorno e no bairro.</p>

<p>Unidade temática – lutas</p>	
<p>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>Objetos de conhecimento</p>
<p>Ampliar e aprofundar o seu repertório de saberes sobre as lutas brasileiras.</p>	<p>*Pesquisa sobre as práticas corporais de lutas brasileiras, com ênfase na ampliação da cultura corporal das crianças.</p>
<p>Identificar as características e os fundamentos que fazem parte das lutas brasileiras.</p>	<p>*Pesquisa sobre as semelhanças e diferenças entre as práticas de lutas brasileiras em aspectos que envolvem seus aspectos históricos, a sua estrutura e os seus elementos constitutivos: fundamentos técnicos e táticos, indumentária, distância, nível de contato, gestos, implementos utilizados instalações, instituições e aspectos midiáticos.</p>
<p>Participar de vivências de práticas das lutas, demonstrando conhecimentos básicos de ataque e defesa e expressão do gestual técnico de cada modalidade.</p>	<p>*Exploração e investigação corporal das práticas de lutas brasileiras, na perspectiva dos jogos de oposição e, agora, com uma observação mais apurada para as técnicas e os fundamentos de ataque e defesa.</p>
<p>Criar e propor alternativas para praticar as lutas brasileiras, adaptando-as ao espaço e aos recursos disponíveis no espaço escolar.</p>	<p>*Criação e proposição de práticas das lutas brasileiras, com jeitos e formas de lutar que sejam de possível experimentação no espaço escolar, levando em consideração os recursos existentes e aspectos como força, habilidade, peso, gênero e experiências de cada um.</p>

Identificar situações de exclusão durante a tematização das lutas e adotar atitude de valorização da participação de todas e todos.	*Atitudes que favorecem a inclusão e o respeito à diversidade e que se expressam na ajuda, na atenção às diferenças e na valorização das características pessoais relacionadas com habilidades, força, gênero, motivações e interesses.
Valorizar o estudo das lutas como uma oportunidade para conhecer o patrimônio cultural das práticas corporais brasileiras.	*Reconhecimento das diferentes práticas da cultura corporal brasileira tematizadas na escola, entre elas as lutas, como uma oportunidade para conhecer melhor o nosso povo e o seu patrimônio cultural-corporal.

QUINTO ANO**Unidade temática – jogos e brincadeiras**

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Conhecer os jogos e as brincadeiras do mundo de origens diversas (tradicional e contemporâneos), para além das perspectivas/manifestações eurocêntricas, em aspectos que envolvem sua origem, história, as regras, os gestos e os jeitos de jogar/brincar.	*Pesquisa e investigação sobre os jogos e brincadeiras do mundo, as práticas lúdicas que fazem parte da cultura de movimento no cenário internacional/mundial: jogos de diferentes países e continentes. *Estudo dos aspectos históricos e estruturais dos jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório mundial, com ênfase em uma reflexão sobre as questões interculturais: origem, transformações, semelhanças e popularidade.
Identificar as semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras estudados no segundo ciclo (contextos nacional e mundial), compreendendo que os jogos e as brincadeiras, enquanto práticas da cultura corporal, estão nos diferentes territórios e “viajam” pelo mundo.	*Pesquisa sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos e brincadeiras que transitam nos contextos local/familiar, escolar, comunitário, regional, nacional e mundial em aspectos como sua história, as regras, os gestos e os jeitos de jogar/brincar.

Sistematizar o conhecimento construído (neste ciclo) sobre os jogos e as brincadeiras, adquirindo a competência de selecionar as práticas lúdicas mais indicadas aos seus interesses e motivações.	*Exploração e experimentação (recordação) do variado repertório de jogos e brincadeiras estudados ao longo do ensino fundamental – jogos e brincadeiras que transitam nos contextos local/familiar, escolar, comunitário e regional, nacional e mundial. *Atualização do processo de organização e classificação das práticas lúdicas estudadas durante o ensino fundamental, de acordo com os interesses das crianças e as possibilidades de fruição dos jogos e brincadeiras nos campos que envolvem o lazer, o entretenimento, a saúde e o bem-estar.
Participar ativamente, dependendo da realidade e possibilidades da sua escola, como monitor em um programa de jogos e brincadeiras para as turmas iniciais do Ensino Fundamental.	*Criação coletiva e participação em um programa de monitoria com foco na organização e oferta de espaços de jogar e brincar para as diferentes turmas, nos diferentes momentos da rotina escolar.
Produzir coletivamente, com a ajuda dos professores, um evento comunitário de jogos e brincadeiras.	*Organização coletiva de um festival esportivo comunitário de jogos e brincadeiras, podendo contar com a participação outras escolas da região ou do bairro, como uma oportunidade de celebrar o ritual de passagem para o segundo ciclo do Ensino Fundamental..
Valorizar os jogos e as brincadeiras como práticas da cultura corporal que favorecem a integração e vida comunitária.	*Reconhecimento e valorização dos jogos e brincadeiras como práticas corporais lúdicas que podem fomentar a convivência, a cooperação e a inclusão, evitando e reduzindo as experiências de discriminação de colegas pelas suas crenças e desempenho ou por razões sociais, físicas, de gênero ou classe.
Participar de jogos e brincadeiras em grandes grupos, aprendendo e conscientizando-se da importância das regras como um elemento que permite o “jogar” junto.	*Participação ativa e coletiva em jogos e brincadeiras em grupo, com atitudes que expressam independência e autonomia em relação ao autogerenciamento das práticas, ao compromisso com as regras, à capacidade de descentração e a garantia de que todos e todas têm direito de jogar e brincar.

Unidade temática – danças	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer e ampliar seu repertório de saberes sobre as danças do Brasil e do mundo.</p> <p>Reconhecer e diferenciar, nos diferentes contextos de manifestação da cultura corporal rítmica, dentro e fora da escola, os diversos tipos de dança estudados no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.</p>	<p>*Aprofundamento dos estudos sobre as danças do Brasil e a sua conexão com as danças do mundo, identificando os seus elementos constitutivos, as suas semelhanças e diferenças em aspectos que envolvem o popular, o tradicional, o erudito, o urbano e o contemporâneo.</p> <p>*Organização e classificação, em painel coletivo, das danças do Brasil e do mundo em tópicos aspectos que envolvem a origem (o que querem comunicar), o ritmo, a gestualidade, os rituais, a ocupação do espaço, os adereços, a forma de organização, quantidade de participantes etc.</p> <p>*Mapeamento das manifestações rítmicas e danças que fazem parte do circuito cultural escolar e da comunidade e que são de possível acesso pelas crianças e suas famílias (festivais, mostras, eventos culturais).</p>
<p>Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, registrando e compartilhando suas experiências nas diferentes linguagens.</p> <p>Sistematizar as experiências e as aprendizagens sobre as manifestações rítmicas, construídas neste ciclo, em uma ação que possa expressar o estudo e a investigação sobre as danças brasileiras e mundiais.</p>	<p>*Exploração e experimentação das danças do Brasil e do mundo, como oportunidade de ampliação dos saberes construídos sobre as manifestações rítmicas.</p> <p>*Ressignificação, produção e criação de jeitos e formas de dançar, como uma oportunidade de conhecer mais sobre as danças brasileiras e mundiais.</p> <p>*Produção de um projeto que envolva o planejamento, o ensaio e a apresentação de uma dança para os colegas e os professores da turma.</p>

<p>Celebrar as experiências de inclusão, respeito às diferenças e construção coletiva vividas a partir da tematização e estudo das danças nas aulas de educação física.</p> <p>Disseminar, dentro e fora da escola, atitudes de valorização e respeito aos diferentes sentidos e significados que as danças, enquanto práticas corporais, têm para cada um de nós.</p>	<p>*Conversa e reflexão sobre como as diferentes práticas da cultura corporal, entre elas as danças, podem contribuir para a criação de um ambiente onde prevaleça atitudes de valorização da inclusão e do respeito à diversidade.</p> <p>*Respeito às diferentes manifestações rítmicas, com atitudes de cuidado e disponibilidade para não reproduzir crenças e preconceitos que legitimam a exclusão e a discriminação em relação aos interesses e predileção por este ou aquele estilo de dança.</p>
Unidade temática – ginásticas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer e fazer uma leitura crítica da diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal atrelados às ginásticas e suas manifestações.</p> <p>Saber sobre as conexões entre a atividade física e as ginásticas, demonstrando a capacidade de selecionar e propor alternativas para uma prática do Se-Movimentar consciente dentro e fora do ambiente escolar.</p>	<p>*Pesquisa, tematização e conversa sobre as modalidades ginásticas (principalmente aquelas relacionadas com as práticas de condicionamento físico) e os estereótipos divulgados pela mídia – Como evitar o consumismo, o preconceito e a prática “não” saudável do Se-Movimentar?</p> <p>*Investigação sobre os conceitos que circulam no entorno das práticas ginásticas e se relacionam com a ideia de saúde e bem-estar: exercício físico, atividade física, e condicionamento físico.</p> <p>*Tomada de consciência sobre as práticas ginásticas mais interessantes e motivantes para cada um e identificação de quais são as modalidades mais indicadas para a faixa etária (“idade” das crianças/infância) e a construção de uma rotina de Se-Movimentar dentro e fora da escola.</p>

<p>Experimentar e fruir algumas das modalidades ginásticas estudadas neste ciclo da escolarização e identificação.</p> <p>Sistematizar as experiências e as aprendizagens construídas neste ciclo, sobre as ginásticas, em um mini-programa individual e autônomo de Se-Movimentar que inclua uma ou duas modalidades do seu gosto e preferência.</p>	<p>*Exploração e experimentação (recordação) do variado repertório de práticas ginásticas estudados ao longo do Ensino Fundamental – ginásticas artística, rítmica, acrobática, circense e de condicionamento – com foco nas sensações corporais vividas em cada uma das práticas e nas capacidades físicas (força, velocidade, resistência, flexibilidade etc.) mais estimuladas em cada uma delas.</p> <p>*Planejamento individual de um miniprograma de Se-Movimentar que contemple alguma das práticas ginásticas estudadas durante este ciclo de escolarização: planejamento, aplicação e avaliação.</p>
<p>Valorizar a importância do saber Se-Movimentar nas práticas das ginásticas como uma oportunidade de autoconhecimento e conquista da saúde e do bem-estar.</p> <p>Celebrar as aulas de educação física e as experiências vividas com o estudo das ginásticas como um espaço de construção de saberes e conhecimentos que contribuem para uma vida comunitária com mais saúde e qualidade.</p>	<p>*Conversa e reflexão sobre como as práticas ginásticas podem contribuir para o autoconhecimento e a criação de uma rotina saudável de movimento e prática de atividade corporal.</p> <p>*Reconhecimento e valorização das práticas ginásticas como uma oportunidade de encontro entre as pessoas, de troca de experiências e de celebração de uma vida comunitária comprometida com a saúde e a qualidade de vida.</p>

Unidade temática – esportes	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Aprofundar os estudos e saberes sobre as modalidades esportivas consideradas não convencionais e que envolvem práticas de aventura, práticas “radicais” e práticas do paradesporto.</p> <p>Ampliar os conhecimentos sobre os aspectos técnicos, táticos e estéticos que caracterizam as práticas esportivas organizadas nas categorias de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede.</p> <p>Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais do esporte no Brasil e como as concepções difundidas na mídia e nas políticas públicas afetam as condições de acesso à prática pela população.</p>	<p>*Aprofundamento dos estudos sobre os esportes chamados de não convencionais, nas modalidades das prática de aventura, radicais e paradesporto em tópicos e particularidades que contemplam as suas origens e seu percurso histórico, a estrutura (fundamentos, técnicas e estratégias) e o funcionamento (normas e regras).</p> <p>*Investigação sobre as práticas esportivas organizadas nas categorias de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede, com foco nos seus aspectos técnicos, táticos e estéticos.</p> <p>*Discussão e análise sobre o esporte e seu histórico de exclusão e marginalização, muitas vezes, reforçado pelas mídias e políticas públicas – O esporte da escola como um “esporte” que privilegia a participação e que combate o racismo, o preconceito de gênero, a exclusão de pessoas com deficiência, o trabalho infantil/juvenil, o consumo e a midiaticização.</p>

<p>Aprofundar estudos nas modalidades esportivas estudadas ao longo deste ciclo escolar, com foco em aspectos técnicos e táticos.</p> <p>Sistematizar o conhecimento construído (neste ciclo) sobre os esportes, adquirindo a competência de selecionar as práticas mais indicadas para os diferentes momentos de fruição na vida familiar e comunitária.</p>	<p>*Exploração de práticas corporais esportivas nas categorias de marca, de precisão, de invasão, de campo e taco e de rede e parede em tópicos que envolvem a construção e o domínio de estratégias de ataque e defesa, conquista de território, velocidade de reação e tomada de decisão.</p> <p>*Criação coletiva de jogos pré-desportivos com adaptações, flexibilizações e diversificações na estrutura (regras, espaços, gestualidade e elementos/implementos que caracterizam cada modalidade), permitindo a participação de todas e todos durante as aulas.</p> <p>*Atualização do processo de organização e classificação das modalidades esportivas estudadas durante o Ensino Fundamental, como parte de um processo de tomada de consciência que permite a cada estudante selecionar as práticas esportivas mais indicadas para os diferentes momentos de fruição que envolvem o lazer, o entretenimento, a saúde e o bem-estar.</p>
<p>Considerar e respeitar a diversidade de formas e jeitos de praticar os esportes, cuidando para não reproduzir ou validar atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos aspectos culturais, sociais, físicos, de gênero ou de raça.</p> <p>Celebrar o esporte como uma das práticas da cultura corporal que favorece a integração e o encontro de pessoas que enxergam o Se-Movimentar como uma experiência de fruição e usufruto da vida.</p>	<p>*Reconhecimento pelas turmas e comunidade de que o esporte, enquanto manifestação da cultura corporal, é campo e espaço de manifestação das individualidades, do estilo e da maneira de ser de cada um – atitudes de respeito, cuidado e valorização da “presença” da diversidade cultural, social, física, de gênero e de raça nas quadras, campos e ginásios espalhados pelas escolas da comunidade.</p> <p>*Compromisso e atitude de reconhecimento e valorização do esporte como uma oportunidade de convivência, de encontro entre as pessoas, de troca de experiências e de celebração de uma vida comunitária.</p>

Unidade temática – lutas	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer diferentes lutas do mundo que fazem parte das práticas corporais dos brasileiros.</p> <p>Identificar as características e os fundamentos que fazem parte das lutas estrangeiras.</p> <p>Analisar as semelhanças e as diferenças entre as lutas brasileiras e as lutas estrangeiras.</p>	<p>*Pesquisa sobre as lutas do mundo e a sua influência e presença na cultura de movimento do povo brasileiro.</p> <p>*Pesquisa sobre as semelhanças e diferenças entre as práticas de lutas brasileiras e mundiais em aspectos que envolvem a sua história (origem), a sua estrutura e os seus elementos constitutivos: regras, fundamentos técnicos e táticos, indumentária, distância, nível de contato, gestos, implementos utilizados instalações, instituições e aspectos midiáticos.</p> <p>*Resgate do processo de organização e classificação das práticas de lutas estudadas durante o Ensino Fundamental de acordo com as particularidades que envolvem a sua prática aqui no Brasil.</p>
<p>Experimentar as práticas corporais denominadas de lutas do mundo ou estrangeiras, reconhecendo suas características e influências da cultura corporal do nosso povo.</p> <p>Criar e propor alternativas para praticar as lutas do mundo ou estrangeiras, adaptando-as ao espaço e aos recursos existentes no espaço escolar.</p>	<p>*Exploração e investigação corporal das práticas de lutas mais praticadas no mundo e de possível experimentação na escola, com uma observação mais apurada para as técnicas e a gestualidade que caracteriza cada modalidade.</p> <p>*Criação e proposição de práticas das lutas estrangeiras, com jeitos e formas de lutar que sejam de possível experimentação no espaço escolar, levando em consideração os recursos existentes, a segurança de todos e todas e aspectos como força, habilidade, peso, gênero e experiências de cada um.</p>
<p>Analisar criticamente as práticas de lutas, compreendendo que a sua prática, dentro e fora das aulas, precisa ser feita com segurança e respeito mútuo.</p> <p>Adotar uma atitude consciente e crítica sobre a disseminação de uma ideia e visão das lutas onde predominam a competição e o vencer a qualquer custo.</p>	<p>*Consciência sobre quando e onde é possível praticar as lutas dentro e fora da escola, a partir de critérios relacionados com a segurança, o respeito às regras, aos rituais e à integridade dos praticantes.</p> <p>*Análise crítica sobre as práticas de lutas veiculadas principalmente pela mídia e os meios de comunicação, com foco na supervalorização de tópicos que envolvem atitudes de violência, agressividade e o vencer a qualquer custo.</p>



Seguindo a lógica dos documentos analisados (BNCC, Currículo Paulista e Orientações Curriculares de São Bernardo do Campo), é possível observar que o quadro de objetivos e objetos sugere uma progressão nos estudos e aprofundamento sobre os saberes vividos nos contextos familiar, escolar, comunitário, regional, nacional e mundial. Trata-se de uma lógica que não é fixa e imutável, com toda a possibilidade de “abertura” para possíveis novos arranjos e conexões entre os objetos de conhecimento.

A relação entre o fazer e o compreender vai se apurando ao longo do encadeamento das propostas. Há uma certa complexidade que se expande ao longo dos ciclos, convidando os estudantes a interagir com os objetos de conhecimento e, assim, refinar suas habilidades de investigação, pesquisa, produção, compreensão, lógica, leitura crítica e argumentação.

A partir do quadro de objetivos e objetos, elaboramos e apresentamos abaixo uma síntese com alguns indicadores que revelam como as aprendizagens, em cada uma das unidades temáticas, progridem ao longo dos diferentes anos da escolarização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Jogos e brincadeiras

As aprendizagens sobre os jogos e as brincadeiras progridem...

Saber

- ... através da construção dos saberes (históricos, culturais, estruturais e de funcionamento) que circulam nos contextos familiar e escolar, até chegar nos cenários comunitário, regional, nacional e mundial;
- ... na compreensão de que os jogos e brincadeiras estão em permanente transformação e transitam nos mais diversos contextos e territórios do mundo.

Fazer

- ... na capacidade das crianças em reconstruir, ressignificar e criar novos jeitos e formas de brincar e jogar, respeitando as possibilidades e

oportunidades vividas na escola;

- ... na competência de autogerenciamento, por parte das crianças, na estruturação e no procedimento de brincar e jogar;
- ... na comunicação de como os jogos e as brincadeiras são “jogados”, seus procedimentos e seu funcionamento.

Ser e conviver

- ... até a capacidade das crianças jogarem em grupo, com regras unificadas e que exigem habilidades de descentração e cooperação;
- ... até a compreensão e valorização de que os jogos e brincadeiras expressam a nossa identidade e convidam à integração comunitária e convivência entre as pessoas.

Danças

As aprendizagens sobre as danças progridem...

Saber

- ... através da construção dos saberes (históricos, culturais, estruturais e de funcionamento) que circulam nos contextos familiar e escolar até chegar nos cenários comunitário, regional, nacional e mundial.

Fazer

- ... na capacidade de autoria das crianças, ou seja, na construção de saberes que as permitem se aproximar das diferentes manifestações rítmicas, de acordo com a sua identidade e a realidade de cada escola e territórios;
- ... até a habilidades das crianças em dançar de forma coletiva, desfrutando das manifestações rítmicas estudadas na escola.

Ser e conviver

- ... na compreensão e valorização das danças, como práticas da cultura corporal que expressam a nossa identidade e nos ensinam a respeitar a diversidade (cultural, religiosa, de gênero etc.), sem atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Ginásticas

As aprendizagens sobre as ginásticas progridem...

Saber

- ... através da ampliação de saberes (históricos, culturais, estruturais e de funcionamento) que circulam nas diversas modalidades da ginástica e se conectam com aspectos estéticos, culturais, expressivos e relacionados com a saúde e qualidade de vida.

Fazer

- ... na capacidade das crianças em conhecer as modalidades ginásticas, criando jeitos e formas de fruição de acordo com as possibilidades e recursos de cada escola;
- ... das experiências positivas com as modalidades ginásticas aprendidas nos diferentes anos até a competência de cada criança em identificar, na sua comunidade, possibilidades de Se-Movimentar que inclua uma ou duas modalidades do seu gosto e preferência.

Ser e conviver

- ... na tomada de consciência, por parte das crianças, do direito ao Se-Movimentar, da sua importância para uma vida comunitária com mais saúde e qualidade.

Esportes

As aprendizagens sobre os esportes progridem...

Saber

- ... através da ampliação da cultura esportiva, da construção de saberes que envolvem um olhar para o esporte a partir da diversidade e não da especialização em uma ou poucas modalidades;
- ... na construção, por parte das crianças, de saberes que circulam nas diversas modalidades esportivas e se conectam com aspectos culturais, históricos, midiáticos, de gênero, de acesso, inclusão e oportunidade de fruição para todas e todos.

Fazer

- ... desde a experiência de brincar de fazer esporte até o conhecimento das diferentes categorias e modalidades esportivas em aspectos que se remetem às técnicas, táticas, regras e formas de fruição (educacional, lazer e performance).

Ser e conviver

- ... na compreensão de que o esporte, enquanto uma prática da cultura corporal, começa no brincar e se expande para formas de prática mais complexas, que exigem, na escola, atitudes de inclusão, respeito à diversidade, autogerenciamento, não discriminação e valorização do estar junto, de usufruto do Se-Movimentar.

Lutas

As aprendizagens sobre as lutas progridem...

Saber

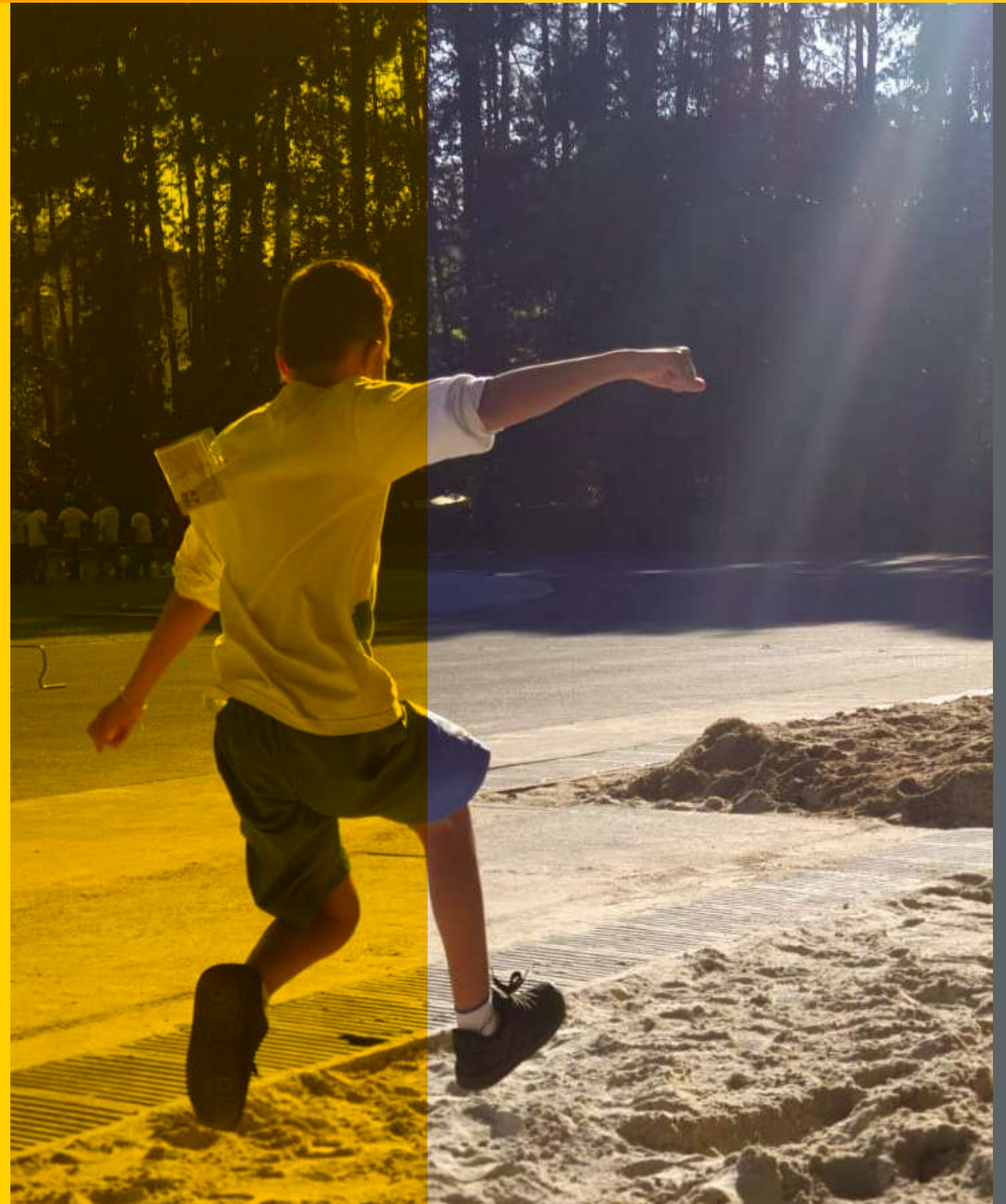
- ... através da identificação e construção dos saberes (históricos, culturais, dos fundamentos e regras) que circulam nos contextos familiar e escolar até chegar nos cenários comunitário, regional, nacional e mundial.

Fazer

- ... na compreensão, pelas crianças, de que as lutas, enquanto uma prática da cultura corporal aprendida na escola, ganham características lúdicas, como jogos de oposição que envolvem regras, ataque e defesa, gestual e adaptação à realidade escolar.

Ser e conviver

- ... na compreensão e atitude, por parte das crianças, de que a prática das lutas na escola exige cuidado consigo e com os colegas, respeito às regras, saber onde “lutar” e apreço à segurança, aos rituais, origem e história de cada modalidade.



Orientações metodológicas

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento ajudam a compor uma base de conteúdos que, associados a algumas orientações metodológicas,⁷⁰ constituem e integram a metodologia, o jeito de ensinar a Educação Física para as crianças. Um dos maiores desafios na pedagogia do Se-Movimentar é articular as intenções presentes nas orientações curriculares de São Bernardo do Campo e as aprendizagens propostas pelo componente Educação Física, com as ações, com um jeito de fazer que seja eficiente para que possamos alcançar os resultados esperados. São esses procedimentos que contribuem para viabilizar a ligação entre o que é uma pretensão e aquilo que é realmente.

As orientações metodológicas estão no campo da didática, ou seja, na sugestão de caminhos que ajudam a tomar decisões assertivas e concretas na busca de um ensino da Educação Física com qualidade. Apoiadas em uma pedagogia que envolve provocar conflitos, produzir dúvidas e reflexões, chamar a atenção para a tomada de consciência e fortalecer o pensamento das crianças, para que possam estabelecer relações daquilo que aprendem no campo do Se-Movimentar com outras situações de vida, as orientações metodológicas se caracterizam por:

a) Provocar o conflito e a contradição – O ensino do Se-Movimentar precisa apontar para aquilo que o estudante não conhece ou faz, para o que ainda não realiza ou não domina suficientemente. As crianças devem ser constantemente incentivadas a buscar novos conhecimentos sobre a cultura corporal e o Se-Movimentar, através de intervenções pedagógicas pautadas por diversificações e desafios e também pela valorização daquilo que as crianças conhecem sobre os diferentes objetos de conhecimento.

b) Gerar interações – Olhar para as aulas de Educação Física como um espaço aberto de aprendizagem é romper com modelos fechados de ensino. Sujeito e objeto de conhecimento são sistemas abertos, sempre interagindo entre si, constituindo-se mutuamente, transformando-se e sempre em via de constituição. Os jogos e as brincadeiras, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas ou qualquer outra ma-

⁷⁰ As orientações metodológicas foram inspiradas nos livros *Jogos educativos: estrutura e organização da prática* (ROSSETTO JÚNIOR, 2009) e *Guia da prática pedagógica: oficinas do esporte* (MOSER e D'ANGELO, 2014).

nifestação da cultura corporal, nunca estão prontos e acabados. Nas interações entre as crianças, as ressignificações e reconstruções das formas e jeitos de Se-Movimentar propiciam aprendizagens diversas, que envolvem as dimensões do saber, do fazer, do ser e do conviver convocando todos a compartilhar os diferentes estilos e possibilidades de movimento a partir das possibilidades de cada um.

c) Ensinar com significado – Uma intervenção qualificada deve respeitar e valorizar os conhecimentos prévios das crianças. Conhecê-las, conhecer seus interesses e necessidades e diagnosticar o que já sabem sobre o Se-Movimentar são os pontos de partida para planejar as estratégias e selecionar as propostas mais adequadas a cada grupo. Vale ressaltar que a aprendizagem é mais significativa quando a criança consegue estabelecer relações que façam sentido entre aquilo que já conhece e o novo conteúdo a ser aprendido.

d) Promover ajuda ajustada – Uma intervenção qualificada que respeita e valoriza os conhecimentos prévios das crianças parte da ideia de que uma ajuda ajustada estaria sempre procurando analisar quais os saberes que os estudantes já possuem e aqueles que estão prestes a serem construídos. O segredo está em lançar, nas propostas de estudo, desafios nem muito aquém, nem muito além, mas de possível resolução, mesmo que para isso seja preciso a ajuda dos colegas e/ou professor. Os conflitos são sempre bem-vindos, pois a tomada de consciência nasce da relação, ou melhor, do atrito entre os diferentes, no caminho que leva à compreensão daquilo que se vive na prática do Se-Movimentar. As crianças gostam de ser desafiadas, mas tudo tem limite. Desafios muito fáceis, que na verdade não são desafios, afastam as crianças das práticas corporais, elas se desmotivam e passam a pensar e fazer outras coisas. Por outro lado, desafios muito difíceis, aqueles que estão muito além das suas possibilidades, também são motivadores de desistência e afastamento das aulas.

e) Oferece a oportunidade de sucesso aos estudantes – Vimos acima que as propostas de estudo, nas diferentes unidades temáticas, não podem ser nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas sim desafiadoras. Uma intervenção qualificada motiva os estudantes a investir energia na busca dos objetivos e expectativas de aprendizagem. Viver experiências positivas e de sucesso no campo do Se-Movimentar, motivam as crianças a continuar aprendendo. As boas aulas deixam sempre o gostinho de “quero mais”.

Para que os estudantes possam aprender adequadamente os conteúdos de Educação Física, é recomendável que o professor considere os seguintes cuidados pedagógicos:

- Diversificar e flexibilizar as práticas de Se-Movimentar de forma a valorizar todas as práticas da cultura corporal.
- Propor atividades e desafios corporais de possível resolução, favorecendo o sucesso e a elevação da autoestima.
- Propor atividades que promovem uma participação ativa de todas e todos, evitando tempos de espera e inatividade corporal/intelectual.
- Realizar intervenções pedagógicas que conectem o fazer e o compreender, envolvendo os estudantes no processo de reflexão e tomada de consciência sobre as práticas de Se-Movimentar.
- Valorizar a experimentação corporal e o erro como parte do processo de aprendizagem, combatendo os sentimentos de incapacidade e fracasso.
- Favorecer a construção coletiva e estimular os estudantes a autogerenciar as rotinas de aula, com cada vez mais independência e autônoma.
- Equilibrar o tempo para as explicações e reflexões com o tempo de Se-Movimentar, evitando, dessa forma, descaracterizar a natureza predominantemente prática das aulas de Educação Física.
- Associar e relacionar, sempre que possível, as práticas da cultura corporal com as outras áreas e componentes.
- Diversificar as formas de avaliação a fim de obter o melhor diagnóstico possível dos avanços e dificuldades dos estudantes, de modo a identificar as estratégias mais adequadas para ajudá-los a aprender cada vez mais.
- Atentar-se às propostas e atividades (por exemplo: jogos e brincadeiras) em que o erro exclua as crianças da aula.
- Zelar para não modificar as regras das atividades, de forma a descaracterizá-las e a ponto de eliminar a sua imprevisibilidade, elemento central e vital de uma boa prática corporal.
- Cuidar para não reproduzir modelos de práticas corporais e de Se-Movimentar pautadas pelo exercício, sem sentido e significado para as crianças, de modo que elas simplesmente repitam movimentos de forma automática.
- Evitar organizar propostas onde predominam filas e longo tempo de espera, onde as crianças se desmotivam e desistem das atividades.

Propostas metodológicas

Quais seriam as propostas metodológicas ou modalidades pedagógicas (situações) mais adequadas para garantir que os estudantes tenham as melhores oportunidades para alcançar as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento sugeridas nas orientações curriculares de Educação Física? Aprendemos que a organização dos tempos, espaços, recursos, estratégias e grupos de trabalho que compõem uma atividade de estudo pode se concretizar em diferentes modalidades pedagógicas como os projetos, as sequências didáticas, as oficinas de percurso, os estudos do meio etc.

Neste documento, optamos por eleger a sequência didática⁷¹ como uma modalidade pedagógica que pode contribuir para que os professores organizem, planejem e registrem as atividades de estudo (situações didáticas/propostas metodológicas), junto com os estudantes, em uma sequência lógica, um encadeamento coerente que leve em consideração o ciclo (as fases) que chamamos de **intenção** (seleção das expectativas de aprendizagem e objetos de estudo), **intervenção** (organização das atividades de estudo nas etapas de diagnóstico, desenvolvimento e fechamento) e **indicação** (monitoramento das aprendizagens através da combinação entre os indicadores e instrumentos de avaliação).



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3. O ciclo dos 3Is: as fases (intenção, intervenção e indicação) que compõem a sequência didática.

⁷¹ Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Na sua forma, a Sequência Didática (SD), enquanto instrumento de gestão pedagógica, pode assumir diferentes versões. Apresentamos abaixo uma sugestão de estrutura que recomenda quais as questões a serem respondidas pelos professores de Educação Física na organização da sua proposta metodológica – fases de intenção, intervenção e indicação. Este documento trata com mais profundidade os tópicos relacionados com a fase que denominamos de intenção. A expectativa é que os conteúdos abordados nos tópicos 5 e 7 deste texto possam inspirar os professores a qualificar a sua proposta metodológica, através da utilização do instrumento SD, nas fases/etapas da intervenção e indicação.

Quadro 1. Detalhamento das fases que estruturam uma sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
INTENÇÃO		INTERVENÇÃO	INDICAÇÃO	
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	OBJETO DE ESTUDO	ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p>O que se espera que o aluno aprenda?</p> <p>Pensadas para um tempo didático que seja suficiente para pesquisa, investigação, exploração e apropriação pelos estudantes</p>	<p>Qual o CONTEÚDO?</p> <p>O que é preciso ensinar para que os estudantes possam alcançar as expectativas de aprendizagem?</p>	<p>Como ensinar os conteúdos?</p> <p>Com engajar os estudantes no processo de estudo e apropriação dos objetos de conhecimento?</p> <p>Que atividades e estratégias serão propostas?</p> <p>Quais serão as diversificações e flexibilizações sugeridas nas atividades de estudo?</p> <p>ETAPAS Diagnóstico Desenvolvimento Fechamento</p>	<p>O que demonstra que o aluno aprendeu?</p> <p>Quais as mudanças de comportamento que ocorreram?</p>	<p>Quais os meios utilizados para coletar as informações sobre a aprendizagem dos alunos?</p>

Fonte: Elaborada pelo autor

Partindo dos objetivos aprendizagem e desenvolvimento e dos objetos de conhecimento sugeridos no documento, o planejamento da sequência didática e suas propostas metodológicas podem ser pensados e apoiados nas seguintes perguntas.

Nas etapas de intervenção e indicação existem atividades e situações didáticas:

- Diagnósticas – Avaliam o que os estudantes sabem sobre o tema/ conteúdo? /// Identificam seus conhecimentos prévios?
- Funcionais – São de possível realização para todas e todos? /// Existe tempo suficiente de experimentação?
- Desafiadoras – São de possível realização? /// Existe um equilíbrio entre o desafio e o sucesso?
- Provocadoras de conflito – Produzem atividade mental? /// Os estudantes “pensam” sobre o fazer?
- Motivantes – Os estudantes sentem vontade de investir energia na solução dos conflitos? /// Os estudantes sentem que seus esforços estão valendo a pena?
- Reguladoras – Os estudantes conseguem descobrir e identificar o que e como aprendem? /// Eles caminham para aprendizagens cada vez mais independentes e autônomas? /// Eles percebem que estão alcançando os objetivos sugeridos no início da SD?

Observação: para conhecer e buscar inspiração na prática pedagógica pautada por sequências didáticas, sugerimos consultar o Material de Apoio, tópico 10.

Formas de avaliação

As formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes nas aulas e sequências didáticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física, em um currículo que se faz dinâmico e se quer dialógico, sugere um olhar menos para o produto e mais para o processo. Avaliar na perspectiva de observar, analisar, regular e fazer ajustes sugere que os professores apreciem, junto com os estudantes, que aprender é **avançar**, mas também compreendam que os avanços são permanentes e fazem parte de um ciclo dinâmico, em que buscamos a coerência e a aproximação entre o ensino e a aprendizagem. Nos processos avaliativos, o ciclo que chamamos de 3Is (intenção, intervenção e indicação) se expressa na habilidade dos professores em antecipar, observar e **regular** as ações e o desenvolvimento das sequências didáticas.

Na lógica de que ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza,⁷² em contextos dinâmicos e complexos, as competências de antecipar (diagnosticar, prever e prevenir) e observar (atentar, registrar e refletir) são tão importantes quanto saber regular (ajustar, adaptar e equilibrar) o nível de exigência e problematização de cada atividade/situação de estudo que compõe as sequências didáticas. Não há regulação sem antecipação e observação. Essas são competências complementares e indissociáveis que marcam a ideia de uma avaliação que venha, nas aulas de Educação Física, a contribuir para uma prática reflexiva, tanto dos professores, quanto dos estudantes, que permanentemente conversam e pensam sobre o “seu” fazer e os seus processos de ensino e aprendizagem.



Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 4. O ciclo dos 3Is e as habilidades de antecipação, observação e regulação

Partindo da ideia de que as atividades avaliativas se configurem em um espaço de trabalho coletivo, para esclarecimento de dúvidas, explicações, argumentações e, principalmente, para avançar na aprendizagem, quais as situações mais adequadas para, nas aulas de Educação Física, avaliar as expectativas de aprendizagem? Na realidade dos professores de Educação Física que, muitas vezes, atuam em mais de uma escola e com muitas turmas, as situações mais adequadas para monitorar as aprendizagens são aquelas que se confundem com a rotina das aulas. A ideia não é propor atividades ou situações avaliativas fictícias ou que nada têm a ver com a realidade vivida pelos professores e os estudantes. As formas de avaliação, pensadas a partir da ideia de “avaliação para as aprendizagens”, em contraste com a ideia de “avaliação das aprendizagens”,⁷³ comportam:

- Compartilhamento e acordos com os estudantes sobre os indicadores de avaliação;
- Apreensão de aspectos relevantes sobre como as crianças interagem com as propostas e os objetos de estudo;
- Valorização, desde cedo, de avaliações em grupo e auto avaliações.

Na prática, isso quer dizer que toda e qualquer forma de registro e documentação da expressão dos saberes construídos pelas crianças nas aulas de Educação Física é importante para a realização de possíveis ajustes ou mudanças na atuação do educador, ou seja, para melhorar as propostas feitas aos estudantes, adequando melhor as formas de organização do ambiente de aprendizagem às suas características, necessidades e interesses.

Exemplos de instrumentos de avaliação: registro das aulas, desenhos dos jogos, depoimentos nas rodas de conversa, jogos de conteste, matriz de observação, mapa de estratégias, painéis coletivos, fotos do antes e do depois, construção e apresentação de atividades em grupo, autoavaliação, fichas de pontuação, observação entre pares etc.

⁷² Sobre ENSINAR (em contextos que demandam urgências e oferecem incertezas) com o “compromisso” de que os estudantes APRENDAM – “Se quisermos compreender os saberes da ação docente, no sentido de favorecer a aprendizagem dos estudantes, temos que nos interessar pela ação de ensinar, pelas competências que ela mobiliza, pelos saberes que essas competências utilizam e pelo habitus do profissional, que lhe permite reencontrá-las, relacioná-las à situação e adaptá-las” (PERRENOUD, 2001).

⁷³ Para saber mais sobre a ideia (o conceito) de “avaliação das aprendizagens”, indicamos a leitura do livro/texto *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*, de Domingos Fernandes (Texto Editora, 2004).

Sugestão de material de apoio

1) Práticas pedagógicas

Sobre jogos e brincadeiras

*Leia o livro: *Oficinas do Jogo*. Prof. João Freire (org.). São Paulo: Avercamp, 2013.

*Assista ao episódio #10 do #LepeSemFronteiras. Alcides Scaglia fala sobre as implicações da pedagogia do jogo nos mais diversos contextos da Educação Física brasileira.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZEWinTwFVyg>

*Leia o artigo “Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Com os professores João Batista Freire e Ciro Goda.

<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3762/2127>

*Assista aos vídeos com o Prof. João Freire sobre a pedagogia do jogo.

O lúdico na educação física – parte 1

<https://www.youtube.com/watch?v=gjYYB9pkS2k>

O lúdico na educação física – parte 2

<https://www.youtube.com/watch?v=WLLsUSCJ5fE&t=587s>

*Consulte o livro *Manifestações do jogo*. Parte da coleção do programa de formação do projeto segundo tempo. Disponível no Lume, repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/230/modulo04ManifestacoesJogos.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Sobre danças

*Leia o livro *Dança e educação: interfaces entre corporeidade e estética* – Capítulo. Karenine Porpino. Natal: EDUFRRN, 2018.

*Assista aos vídeos no site abaixo. Boas experiências de práticas pedagógicas com as danças na escola.

<https://www.segnimossi.net/it/video>

*Leia o artigo “Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo” – Profa. Marta Scarpato.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dM3dPnh8K5wG4ZVrdCVfxhb/?format=pdf&lang=pt>

Sobre ginásticas

*Leia o livro *Ginástica na escola: a teoria na prática*. Roberta Gaio e João Paulo Villas Boas. Appris Editora, 2021.

*Assista ao vídeo *Aprenda a ensinar: ginástica artística*. A professora Luísa Parente mostra como o esporte pode ser introduzido em aulas de educação física.

https://www.youtube.com/watch?v=_Z-jjO0Pumw&t=3s

*Leia o artigo “Uma proposta de ginástica geral para deficientes físicos”. A professora Silvia Mayeda e o professor Paulo F. de Araújo compartilham suas experiências de ensino das ginásticas.

<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=30>

Sobre esportes

*Leia o livro *Pedagogia do futebol*. João Batista Freire. Londrina: Midiograf, 1998.

*Leia o livro *Pedagogia, Futebol... e Rua*. Alcides Scaglia. Goiânia: Talu Educacional, 2021.

*Consulte o livro *Pedagogia do esporte*. Parte da coleção do programa de formação do projeto segundo tempo. Disponível no Lume, repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/256/modulo01PedagogiaEsporte.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

*Ouça episódio #16 do #LepeCast. Alcides Scaglia e Luís Felipe Nogueira dialogam sobre o ato de “esportear” e o ensino do esporte, a partir da pedagogia do esporte, e sua propagação (ou não) nas aulas de educação física escolar.

<https://www.youtube.com/watch?v=9AzXgV1AIQQ>

*Assista ao vídeo do projeto sobre esportes desenvolvido pelo professor José Carlos. Vencedor do prêmio educador nota 10 - 2007.

<https://www.youtube.com/watch?v=2xT-gfrMCLE>

Sobre lutas

*Conheça a coleção Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento: Volume 4 - *Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura*. Disponível no Lume, repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126799/lutas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

*Leia o artigo “Possibilidades das lutas como conteúdo na Educação Física Escolar”. Professores Hamilton Carlos de Lima Junior e Sergio Roberto Chaves Junior. Cadernos de Formação do CBCE, 2011.

<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1209>

*Assista ao vídeo do projeto sobre as lutas desenvolvido pelo professor Joice Nozaki. Vencedora do prêmio educador nota 10 - 2010.

<https://www.youtube.com/watch?v=ES5le9XI9kM>

Sobre as boas sequencias didáticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física

*Assista ao projeto desenvolvido pela professora Cristiane Pereira – “Bolinhas de gude: descobrindo outras formas de ensinar, aprendendo outros jeitos de aprender”. Escola Estadual Antônio de Oliveira Bueno Filho - Araraquara – SP.

<https://www.youtube.com/watch?v=weA6YhUk63M>

*Assista ao projeto desenvolvido pelo professor Marcos Vilas Boas – “Rope skipping: do individual ao coletivo”. EMEF Plácido de Castro - São Paulo – SP.

<https://www.youtube.com/watch?v=SPANcQioXII&t=38s>

*Assista ao episódio da série Nova Escola na sua escola. O professor de Educação Física Marcos Mourão mostra como deixar a turma em constante movimento com uma sequência de atividades que tem como objetivo principal mostrar que pular a corda dupla não é tão difícil quanto parece.

<https://www.youtube.com/watch?v=ypO1qiffY-8&t=228s>

*Conheça o projeto desenvolvido pela educadora Fernanda Pedrosa. Ela rompeu com as práticas tradicionais esportivas e convidou a turma a aprender as modalidades do circo. Com acrobacias, cordas, tambores, arcos e um trabalho eficiente de inclusão, ela aprimorou as habilidades motoras de todos.

<https://www.youtube.com/watch?v=pKTuTOvbgUY>

Sobre relatos de experiências

*Conheça a rica produção dos professores que fazem parte do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar/USP. Os professores Marcos Neira e Mario Nunes coordenam as pesquisas e a apresentação de relatos de experiências relacionados com as diferentes práticas da cultura corporal.

<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>

2) Educação Física e as linguagens

*Conheça o livro *Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Mauro Betti e Pierre Normando. Cortez Editora, 2019.

*Assista à videoaula “A Educação Física na área das linguagens”. O vídeo com o professor Marcos Neira sintetiza os argumentos que situam o componente Educação Física na área das Linguagens.

https://www.youtube.com/watch?v=TefdNka-o_s

*Assista à conversa entre a professora Marie Tavares e o professor Gabriel Spolaor sobre como pensam a Educação Física na área das linguagens.

<https://www.youtube.com/watch?v=tvgkG7Nnkyo>

3) Educação Física e currículo

*Leia o livro *Educação como prática corporal*. João Freire e Alcides Scaglia. São Paulo: Scipione, 2003.

*Leia o livro *Educação Física, currículo e cultura*. Marcos Neira e Mario Nunes. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

*Assista à palestra do Professor Luiz Sanches. “A complexidade das proposições teórico-metodológicas e das práticas pedagógicas de professores pesquisadores de educação física”.

https://www.youtube.com/watch?v=z_-wiEA0s_g

4) Educação Física e diversidade

*Assista ao debate sobre “Educação Antirracista: o papel da Educação Física Escolar”. Canal EfeConectiva.

<https://www.youtube.com/watch?v=WljjGMAwOU0>

*Assista ao debate sobre “Educação Física Escolar e Culturas Indígenas: refle-

xões e experiências”. Canal EfeConectiva

<https://www.youtube.com/watch?v=W4SuVUbEjB4>

*Conheça o livro *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Cláudio A. de Souza, Valdilene A. Nogueira e Daniel T. Maldonado (orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, L. C. G.; KUNZ, E.; DOMINGUES, S. C.; SURDI, A. C. Ontologia do movimento humano: teoria do “Se-Movimentar” humano. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/9782>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito**: O que é educação integral? [s. d.; s. l.]. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 25 dez. 2021.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens**: uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editora, 2004.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSER, A.; D'ANGELO, F. L. (orgs.). **Guia da prática pedagógica**: oficinas do esporte. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência e decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSSETTO JÚNIOR, A. J. et al. **Jogos Educativos**: estrutura e organização da prática. São Paulo: Phorte, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**. Caderno do componente Educação Física. 2019.

WHITEHEAD, M. (org.). **Letramento corporal**: atividades físicas e esportivas para toda a vida. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS





Proposta de Línguas estrangeiras modernas

PROPOSTA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS: INGLÊS E ITALIANO

Breves considerações sobre o ensino de outras línguas

Aprender línguas ao longo do percurso de escolarização deve fazer parte da formação integral de crianças e jovens que vivem suas vidas em uma sociedade na qual as trocas e as possibilidades de interação são amplificadas pelos meios digitais. E, para possibilitar essa dimensão educacional de formação integral enraizada no mundo contemporâneo, duas rupturas são necessárias. A primeira delas é com a própria

ideia de “estrangeiro” presente no nome “língua estrangeira”, que, em geral, atribuímos à aprendizagem de outras línguas. A outra é de que o Brasil é um país monolíngue e, por consequência, as pessoas que vivem aqui falam apenas uma língua, o português, e aquelas que falam outras línguas são consideradas “exceção”.

Neste documento encontram-se as bases teórico-metodológicas para a compreensão mais aprofundada do que significam essas duas rupturas, bem como a proposição de orientações curriculares que a elas respondam de forma coerente e em sintonia com os pressupostos previstos nacionalmente para a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular.

Falaremos de cada uma das rupturas mais adiante, mas, para situá-las e compreender sua gênese, é preciso criar uma visão compartilhada entre os professores acerca do que é língua e de como as pessoas, especialmente as crianças, aprendem línguas.

Concepções de língua e de aprendizagem de línguas: implicações para o ensino

Na história do ensino de línguas, algumas tendências podem ser identificadas no que diz respeito às concepções de língua e de aprendizagem de línguas e como elas dão contornos a diferentes modos de ensinar. Vamos aqui apresentá-las de modo bastante abreviado, em quatro grandes frentes, apenas com o intuito de situá-las e identificar em qual visão esta proposta se ancora.

A primeira frente é aquela que vê a língua como um sistema escrito que possibilita a expressão do pensamento. Trata-se de uma concepção que se firma no século XIX e que marca uma das mais antigas metodologias do ensino, conhecida como Método de Gramática e Tradução. Segundo essa concepção, o foco do ensino recai sobre o estudo de textos literários canônicos, uma vez que neles encontram-se registrados os pensamentos expressos por seus autores. Em consonância, aprender uma língua implica, portanto, aprender sua gramática e seu léxico de modo a possibilitar a tradução desse patrimônio cultural registrado por escrito.

A segunda frente entende a língua não como um sistema escrito e estável, mas sim como fala, ou seja, a língua como um instrumento de

troca de informações. Essa concepção permeia toda a primeira metade do século XX e é a base de métodos de ensino conhecidos como audio-linguais e audiovisuais. Esses métodos, em associação ao behaviorismo como forma de compreender a aprendizagem, dão centralidade ao ensino de conjuntos de frases prontas que servem de modelo de pronúncia e prosódia e que devem ser aprendidos por meio de exaustivos exercícios de repetição.

Na segunda metade do século XX, uma outra concepção se firma, abrindo caminho para uma terceira frente: a concepção de língua discursiva, segundo a qual os usos contextualizados ganham destaque. Nesse sentido, a língua é entendida em sua relação com seus falantes e o que eles fazem no mundo por meio dela. Essa visão ganha destaque com o movimento Comunicativo, que, em vez de enfatizar as estruturas verbais, coloca no centro das atividades de ensino as funções comunicativas (cumprimentar alguém, fazer um pedido em um restaurante, convidar alguém para sair), assim como as relações entre oralidade e escrita, por meio do estudo dirigido das diferentes habilidades de compreensão e de produção oral e escrita.

Paralelamente, com o avanço de estudos na interface entre a Linguística, a Sociologia e a Antropologia, vemos o aprofundamento da compreensão das relações entre uma determinada língua, os sujeitos que a usam e os contextos sócio-históricos e ideológicos em que ocorre a interação. Com isso, a visão discursiva ganha novos contornos, dando espaço para a quarta frente, que concebe a língua como atividade social situada cultural e historicamente, sempre heterogênea e marcada pela variação. Assim, a língua passa a ser vista como um conjunto de práticas sociais, e sua aprendizagem significa, necessariamente, uma ampliação de repertórios linguístico-culturais. Essa visão é a base de pedagogias que discutem o ensino e a aprendizagem de línguas na perspectiva dos letramentos e, mais recentemente, dos multiletramentos.

É nessa quarta frente que se enraíza a proposta aqui apresentada.

Contribuições do estudo de outras línguas à formação dos estudantes

Abraçar a concepção de língua como prática social e a concepção de aprendizagem como ampliação de repertórios linguístico-culturais requer, como já mencionado na apresentação deste documento, refletir sobre e promover duas importantes rupturas que nos levem a desestrangeirizar o ensino de línguas e afirmá-lo em uma perspectiva multilíngue.

Mas o que se quer dizer quando se afirma a necessidade de desestrangeirizar o ensino de línguas?

Estrangeiro é o que é de fora, desconhecido, não familiar, e tanto a palavra estrangeiro quanto a palavra estranho têm a mesma origem etimológica (ambas derivam do latim *extraneus*). Desestrangeirizar o ensino de línguas requer, portanto, romper com a ideia de estranhamento, tomando as línguas como algo que faz parte da vida cotidiana e da história daqueles que as ensinam e as aprendem. No geral, sentimentos como medo, dúvida e não pertencimento são evocados quando estamos diante de algo estranho, desconhecido. Ensinar línguas na perspectiva da desestrangeirização significa promover experiências de aproximação, de reconhecimento e de pertencimento, que gerem a segurança e o conforto de “caminhar em um terreno conhecido”.

Ao fazermos isso, deixamos de ver as línguas em sua associação com um território específico (o italiano é a língua falada na Itália, o inglês é a língua falada nos Estados Unidos e na Inglaterra) e passamos a vê-las como algo inerentemente humano, que está nas pessoas onde quer que elas estejam. A mobilidade humana é algo que está na base de nossa história, e sem ela não seríamos o que somos hoje. Quando as pessoas migram, levam consigo seus conhecimentos e experiências, criando contextos de interação marcados pela diversidade e pela heterogeneidade. Isso nos traz à segunda ruptura: a necessidade de afirmar o ensino de línguas em uma perspectiva multilíngue.

Mas o que isso significa exatamente?

O Brasil se caracteriza como uma sociedade multilíngue, resultante de seu passado colonial marcado pelo cruzamento entre povos indígenas, africanos escravizados, colonizadores europeus e imigrantes de diferentes nacionalidades. Ou seja, pessoas com suas dife-

rentes línguas e culturas estão na base de nossa formação. Mais recentemente, com as novas ondas de imigração do final do século XX e início do século XXI, o cenário linguístico e cultural vem se tornando ainda mais diverso. Em grandes centros urbanos em todo o país, como é o caso de São Bernardo do Campo, temos visto o aumento do número de crianças falantes de outras línguas em nossas escolas

Some-se a esse cenário o avanço tecnológico que traz para o cotidiano de todas as pessoas um aumento sem precedente do que chamamos interconectividade, e os impactos disso na criação de um *ethos* digital, ou seja, de um modo de ser característico de uma sociedade atravessada pelas tecnologias. Nesse contexto, os encontros entre pessoas e culturas, para além das fronteiras físicas dos países, são potencializados.

Conhecer o mundo não necessariamente requer fazer uma viagem, um deslocamento físico. E mesmo que navegar pela internet seja diferente de ter a experiência sensorial da mobilidade, da migração, da viagem, ela nos abre a possibilidade constante e quase instantânea de estabelecer relações com outras pessoas, línguas e culturas.

A despeito de tudo isso, prevalece no país uma visão monolíngue que invisibiliza as outras línguas (indígenas, africanas e estrangeiras – ou não tão estrangeiras assim!). E até mesmo as variações da língua portuguesa não padrão, faladas pela porção majoritária da população, acabam sendo socialmente estigmatizadas e deslegitimadas. Reconhecer e acolher as variações linguísticas, característica natural de qualquer idioma, permite também conversar com os estudantes sobre o que é mais adequado ou apropriado, do ponto de vista da interação, em diferentes ambientes sociais, ampliando a consciência e o repertório linguístico deles para expressarem-se nesses ambientes.

Afirmar o ensino de outras línguas em uma perspectiva multilíngue significa reconhecer a diversidade que está em nossa sociedade e em nossas salas de aula, superando, assim, a ideia de que falar apenas uma língua é a regra e que conhecer outras línguas é a exceção. Diferença e heterogeneidade deixam, assim, de ser vistas como deficiência ou problema na medida em que reconhecemos que diferentes línguas e culturas estão sempre em nosso entorno, às vezes de forma integrada, às vezes de forma conflituosa.

Nesse sentido, a ideia de aprender línguas é algo presente na formação integral de todas as pessoas e se manifesta em diferentes situações.

Podemos aprender de modo:

- abrangente, decorrente do contato em situações de uso na vida cotidiana e em situações de aprendizagem formal que se prolongam no tempo (por exemplo, quando vivemos em uma comunidade de falantes dessa língua, ou quando a estudamos intencionalmente em nossa trajetória escolar);
- especializado, ou seja, em contextos de uso e momentos de vida específicos, quando se tem acesso a determinados registros, gêneros e estilos (por exemplo, quando uma pessoa passa a frequentar uma universidade e aprende uma série de habilidades e recursos linguísticos para circular naquele meio);
- casual, por meio de encontros com diferentes línguas, tanto nas relações estabelecidas com outras pessoas (palavras e frases aprendidas com uma avó italiana, ou o trecho de uma canção que se aprende brincando com um vizinho chinês ou um colega que utiliza formas alternativas de comunicação, por exemplo) quanto naqueles encontros possibilitados pelo contexto de interconectividade e globalização do mundo digital em que se vive, em maior ou menor grau (assistindo a um seriado turco ou ouvindo música sul-africana em plataformas de streaming); e/ou
- embutido na aprendizagem de outros conhecimentos, quando se tem um *hobby* ou um interesse específico (por exemplo, quem se interessa por quadrinhos japoneses certamente aprenderá algo de japonês; quem se interessa por K-pop certamente aprenderá algo de coreano).

A ampliação da visão de aprendizagem convida a novas formas mais participativas e colaborativas de ensinar, estabelecendo, logo no início do percurso de aprendizagem escolar, experiências de contar e ouvir histórias, cantar, participar de brincadeiras e rodas de leitura. Ao longo dos anos de estudo, prolonga-se em vivências associadas a momentos de conversa e debate acerca dos temas e dos textos (verbais, verbo-visuais e audiovisuais) que circulam nas aulas e em produções individuais e coletivas dos estudantes, sejam elas campanhas, *blogs*, ou vídeos de curta duração, por exemplo.

Isso requer pedagogias de ensino de línguas que acolham e respondam a essa diversidade estabelecendo-se em esferas de interculturalidade. Com isso em mente, as relações entre língua e cultura extrapolam – muito! – a simples reprodução de manifestações culturais, geralmente estereotipadas ou “folclóricas”. É preciso cuidar bem disso, para que o ensino de línguas não se reduza à realização de eventos culturais na escola, tais como “Festa das Nações” ou “Halloween”.

Trata-se, por fim, de acolher outras línguas nas práticas sociais da infância (brincadeiras e jogos, histórias, canções, parlendas, dramatização) por meio de vivências significativas mediadas pelos usos de outras línguas, e particularmente da língua inglesa e da língua italiana nas escolas de educação integral, considerando as identidades linguísticas dos estudantes, cuidando sempre para que atitudes e comportamentos de respeito, de diálogo, de troca e de acolhimento à diversidade linguística e cultural sejam desenvolvidos. Trata-se, também, de conhecer e abraçar as esferas de socialização e repertório cultural das crianças (conversas com avós, tios, parentes, pais, vizinhos para descobrir suas marcas de ancestralidade, por exemplo), bem como suas experiências de contato com outras línguas com as quais podem estabelecer vínculos diversos.



Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I

Em consonância com os princípios da área de Linguagens explicitados na BNCC e em nossa rede municipal, os objetivos educacionais e linguísticos para o ensino de outras línguas aos estudantes do Ensino Fundamental em São Bernardo do Campo pautam-se na perspectiva dos **direitos**.

São eles:

- aprender outras línguas como parte de sua formação integral e, portanto, cultural, política e cidadã;
- ter suas próprias vivências e experiências linguísticas e culturais valorizadas ao longo do percurso de aprendizagem;
- ter, em sua trajetória escolar, vivências e experiências que promovam o aprendizado e fortaleçam suas escolhas e valores, em função de um ensino pautado na ética do convívio democrático;
- manifestar seus interesses, desejos e curiosidades e ter suas manifestações acolhidas e integradas às vivências escolares;
- ter suas produções individuais e coletivas valorizadas, na medida em que são decorrentes de seu próprio processo de autonomia e escolha;
- ampliar seus repertórios, pesquisando e descobrindo novas possibilidades de compreensão do mundo e de si próprio;
- construir relações com as outras pessoas e com as línguas que aprende, com base em atitudes de respeito, acolhimento, solidariedade e cuidado para com a vida e com o mundo;
- fortalecer sua autoestima e criar vínculos afetivos com o que aprende e com as pessoas com quem interage nos ambientes educacionais.

O desafio de ensinar a estudar outras línguas

O principal desafio de ensinar outras línguas para crianças dentro das orientações curriculares de São Bernardo do Campo é aceitar o convite para “fazer diferente”. E para isso é preciso compreender a noção de “conteúdos” e como eles se organizam (como objetos de conhecimento) dentro de uma proposta que vê a língua como prática social e a aprendizagem de línguas como ampliação de repertórios linguísticos e culturais.

Propostas curriculares que assumem perspectivas de língua como sistema ou como instrumento de troca de informações tendem a ver os conteúdos de forma bastante restrita, elegendo o que precisa ser ensinado dentro de categorias exclusivamente linguísticas, como vocabulário, gramática, pronúncia e funções comunicativas. Em propostas que se baseiam em perspectivas discursivas, esses conteúdos se ampliam, abrindo espaço para outras categorias, como gêneros textuais, e para habilidades de produção oral e escrita e de compreensão, também oral e escrita.

Nestas orientações curriculares, pautadas na formação integral das crianças em uma perspectiva de educação linguística, há várias outras categorias de conteúdo a serem consideradas: cultura, habilidades de pensamento, outros letramentos (visual, digital, corporal), processos interacionais, atividades sociais, problematização e crítica, interdisciplinaridade.

Isso significa dizer que não ensinamos apenas “palavras” ou “pequenas frases”, tampouco “ler e traduzir” ou “ouvir e repetir”... Ensina-mos muito mais que isso, ensinamos as línguas e também ensinamos por meio das línguas.

Nossos conteúdos se ampliam e se adensam, portanto, conforme ilustrado na arte visual a seguir. Nela, percebemos como diferentes conteúdos vão sendo agregados conforme as concepções de linguagem e ensino assumem novos significados- de uma perspectiva estruturalista para uma perspectiva discursiva (sociocultural), mais contemporânea.

Ampliação dos conteúdos ao longo das diferentes concepções de linguagem e de ensino



Fonte: elaboração da autora

Mas, se tudo isso pode ser conteúdo (e compor objetos de conhecimento), como organizamos o dia a dia do ensino? Para responder, é preciso lembrar que todo currículo faz recortes da realidade e dos conhecimentos de uma área para fins de ensino e, nesse sentido, é importante que tais escolhas estejam em sintonia com as concepções e princípios que dão corpo a um determinado projeto educativo. Além disso, é preciso que esses conteúdos sejam articulados em torno de eixos que permitam, a um só tempo, incluir essa multiplicidade e propiciar um percurso possível que seja potencializador das aprendizagens. Com isso em mente, propomos três eixos organizados em torno de práticas, pois elas envolvem a ação dos sujeitos no mundo atravessados pelas línguas que sabem e aprendem na atividade social. São eles:

- as práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita, que incluem atividades muito presentes na infância, como a escuta de histórias contadas ou lidas pelo professor, a participação em brincadeiras e jogos, a declamação de rimas, parlendas e cantigas infantis, entre outras;

- as práticas multimodais e multissemióticas⁷⁴, tais como a participação em dramatizações e pequenas encenações teatraizadas, produção e compreensão de textos que combinam linguagens (como quadrinhos, animações, filmes nas línguas ensinadas), produção de registros individuais e coletivos também combinando linguagens (como desenhos, murais, cartazes, vídeos), entre outras;
- as práticas interculturais, ou seja, aquelas que envolvem a percepção e a problematização das diferenças (de costumes, usos, atitudes, valores) em situações de comunicação envolvendo pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos, bem como aquelas em que são investigadas as origens e os repertórios dos estudantes e das pessoas de sua família e comunidade.

Essas práticas, em termos de operacionalização do currículo, são atravessadas por três linhas que indicam ações que atravessam todos os eixos:

- o brincar, que resgata a dimensão lúdica, a alegria e a curiosidade de se ver diante de algo diferente e com ele se “desestranhar” em função da possibilidade de criar, de se expressar, de imaginar;
- o investigar, que transforma a curiosidade em algo que põe o sujeito a fazer perguntas que nascem do desejo de descobrir, problematizar, confrontar e compreender aquilo que aprende; e
- o interagir, que coloca o sujeito sempre na presença dos outros, das diferenças, e o leva a negociar, acomodar, pactuar e valorizar essas diferenças para tornar a comunicação possível.

Considerando a carga horária dedicada ao ensino de outras línguas no currículo⁷⁵, temos um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento enxuto, mas consistente com uma proposta de educação linguística. Não apenas de ensino de línguas, e, sim, uma proposição que traz para o cerne do trabalho a criança e seus modos de ser, agir, pensar e sentir em um mundo linguístico e culturalmente plural e heterogêneo.

⁷⁴ ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino, Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes, 2010.

⁷⁵ Nas escolas de tempo integral em SBC, atualmente temos duas aulas semanais de Língua Inglesa do 1º ao 5º ano e duas aulas semanais de Língua Italiana no 4º e no 5º anos.

Dentro desse contorno pedagógico é preciso observar, contudo, o receio que vários professores podem ter ao iniciar o estudo de outras línguas nos anos iniciais, uma vez que se trata de um período de alfabetização e, supostamente, essa inserção comprometeria tal processo, a partir de uma crença de que há uma influência negativa ao aprender diferentes línguas simultaneamente e que seria mais eficiente “trabalhar uma língua depois da outra” e garantir que os sujeitos tenham, primeiro, adquirido as bases ortográficas, sintáticas e lexicais de um idioma para seguir com a aprendizagem de outro, a fim de evitar “confusões” entre línguas e “erros”. Essa crença tem origem em uma perspectiva monolíngue segundo a qual a língua é um bloco homogêneo e estático, que precisa ser aprendida “em seu todo” tomando como referência uma determinada norma (a padrão), acompanhada de uma visão de aprendizagem apoiada na imitação e na repetição como forma de “eliminar o erro, porque errar não é bom”.

A proposta que apresentamos neste documento vai em outra direção. Entendida como prática social, a aprendizagem de uma outra língua dialoga com noções como dinamismo, transitoriedade, hibridismo. Em outras palavras, partimos da constatação da presença das línguas umas nas outras, seja diacronicamente (pela natural transformação das línguas ao longo do tempo por contatos e empréstimos linguísticos), seja sincronicamente, dado o convívio, em um só tempo e no mesmo espaço, entre pessoas de repertórios linguísticos e culturais distintos.

Assim, a convivência das línguas com outras linguagens e as diferentes formas como elas transitam e se entrelaçam (linguagem verbal oral ou escrita, linguagem visual estática, linguagem visual em movimento, linguagem sonora, gestual, corporal) são algo natural e presente em todas as práticas sociais, e a escola precisa e deve trabalhar com as aprendizagens de outras línguas considerando esse fenômeno.

Do ponto de vista do ensino, é natural que a ênfase seja o trabalho com a oralidade nas línguas inglesa e italiana. Não se trata de ausência da escrita; pelo contrário, ela estará presente por meio das brincadeiras, histórias, canções, mas não na forma de texto impresso a ser lido do ponto de vista técnico da leitura e da escrita.

O entendimento de que essa acomodação entre as línguas e as linguagens é parte importante na configuração dos repertórios de que o estudante vai se apropriar e construir para si afasta aquela preocupação de uma influência negativa de uma língua sobre a outra. Nesse

sentido, a grafia NEIME para a palavra em inglês NAME, produzida por um estudante que circula entre as línguas portuguesa e inglesa, será compreendida e analisada como algo transitório, indicativo do processo cognitivo de acomodação de conhecimentos relacionados a essas duas línguas, e não como um problema ou desvio ocasionado por uma suposta interferência negativa de uma língua sobre a outra. Em outras palavras, aquilo que seria compreendido como “erro”, “desvio” ou “interferência negativa” em uma perspectiva monolíngue tradicional é, aqui, visto como parte do processo de aprender línguas em um ambiente multilíngue.



Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento

Os quadros a seguir apresentam os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e seus respectivos Objetos de Conhecimento para o componente Língua Inglesa e, na sequência, para Língua Italiana. Nos dois componentes, muitos objetivos e objetos estão espelhados, permitindo um trabalho integrado e interdisciplinar. Assumindo a perspectiva discursiva, de trabalho com as duas línguas como prática social, a progressão de **objetivos** se dá como **ampliação de repertórios**, em que as práticas sociais típicas da infância partem do **mais familiar para o menos familiar** (no trabalho com a contação de histórias, nas vivências de brincadeiras tradicionais/cantadas) e as produções são mediadas pela linguagem verbal escrita (criação de histórias em quadrinhos, tirinhas e jogos, por exemplo).

Assim, os objetos de conhecimento que se repetem de um ano a outro devem ser contextualizados e personalizados em função do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, do trabalho coletivo integrado na área de linguagens e dos interesses e características dos estudantes. É nesse sentido que esse repertório vai sendo construído e ampliado (são outras histórias a serem contadas, outras brincadeiras, outras produções envolvendo gêneros textuais, outros temas interdisciplinares convocados para serem, também, abordados nas aulas de línguas). De modo especial, no eixo Práticas Interculturais, objetos de conhecimento diferenciados em alguns anos fortalecem a progressão das aprendizagens do ponto de vista de recortes temáticos específicos.

Na seção **Sugestões de material de apoio**, uma série de recursos digitais nos quais é possível selecionar histórias, canções e brincadeiras podem ser acessados para apoiar o planejamento do curso/aulas.

Língua Inglesa

1º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências pertinentes ao convívio social e às práticas das culturas infantis envolvendo a contação de histórias e brincadeiras familiares cantadas típicas do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro e divertir-se.	Oralidade: - histórias em linguagem poética (rimadas) e/ou cumulativa; - brincadeiras cantadas, dentro e fora da sala de aula; - brincadeiras familiares presentes no cancionero infantil; - canções e parlendas. Repertório linguístico: cumprimentos, saudações, expressões de convívio social. Atitudes e comportamentos: - ter curiosidade por conhecer histórias em língua inglesa; - demonstrar interesse em participar das brincadeiras propostas pelo professor.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Participar de vivências pertinentes às culturas infantis envolvendo a dramatização e a encenação de histórias familiares do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas que se expressam por meio da língua inglesa para explorar recursos das diferentes linguagens e construir repertório linguístico-cultural.	Expressividade corporal: - gestos e movimentos corporais como recursos expressivos para interagir e participar de contação de histórias; Encenações e dramatizações coletivas, conduzidas pelo professor. Registros em outras linguagens e/ou usando diferentes materiais (colagens, desenhos); individuais ou coletivos. Produção de artefatos simbólicos para contar histórias coletivamente.
Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar, coletivamente, experiências sobre a origem da família e de suas práticas culturais, bem como de outras pessoas de grupos culturais nos quais a família participa para tomar consciência da diversidade cultural presente em seu cotidiano. Comparar práticas culturais dos povos falantes de língua inglesa com práticas culturais locais/regionais.	Origens e repertórios das pessoas da família. Práticas culturais (rituais, celebrações, dentre outras) da família e dos grupos nos quais ela participa. Histórias infantis e brincadeiras do repertório de crianças imigrantes da comunidade. Histórias infantis e brincadeiras de crianças falantes de língua inglesa.

2º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências pertinentes ao convívio social e às práticas das culturas infantis, envolvendo a contação de histórias e brincadeiras familiares cantadas típicas do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro e divertir-se.	Oralidade: - histórias em linguagem poética (rimadas) e/ou cumulativa; - histórias infantis (contos de fada, histórias clássicas); - brincadeiras cantadas, dentro e fora da sala de aula; - canções e parlendas. Repertório linguístico: cumprimentos, saudações, expressões de convívio social. Atitudes e comportamentos: - ter curiosidade por conhecer histórias em língua inglesa; - demonstrar interesse em participar das brincadeiras propostas pelo professor.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Participar de vivências pertinentes às culturas infantis envolvendo a dramatização e a encenação de histórias familiares do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas que se expressam por meio da língua inglesa para explorar recursos das diferentes linguagens e construir repertório linguístico-cultural.	Expressividade corporal: - gestos e movimentos corporais como recursos expressivos para interagir e participar de contação de histórias. Encenações e dramatizações coletivas, conduzidas pelo professor. Registros em outras linguagens e/ou usando diferentes materiais (colagens, desenhos), individuais ou coletivos. Produção de artefatos simbólicos para contar histórias coletivamente.
Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar, coletivamente, experiências sobre a origem da família e de suas práticas culturais, bem como de outras pessoas de grupos culturais nos quais a família participa para tomar consciência da diversidade presente em seu cotidiano.	Origens e repertórios das pessoas da família. Práticas culturais (rituais, celebrações, dentre outras) da família e dos grupos nos quais ela participa. Histórias infantis e brincadeiras do repertório de crianças imigrantes da comunidade.

3º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências pertinentes ao convívio social e às práticas das culturas infantis envolvendo a contação de histórias e brincadeiras familiares cantadas típicas do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro, respeitar e acolher a diversidade.	Oralidade: - histórias em linguagem poética (rimadas) e/ou cumulativa; - histórias clássicas (contos de fada, por exemplo); - histórias infantis curtas, relevantes à realidade dos estudantes; - brincadeiras cantadas, dentro e fora da sala de aula. Por exemplo: canções e parlendas e canções temáticas que permitam a apropriação do léxico estudado. Repertório linguístico: cumprimentos, saudações, expressões de convívio social. Atitudes e comportamentos: - ter curiosidade por conhecer histórias em língua inglesa; - demonstrar interesse em participar das brincadeiras propostas pelo professor.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Participar de vivências pertinentes às culturas infantis envolvendo a dramatização e a encenação de histórias familiares do cancionero cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas que se expressam por meio da língua inglesa para explorar recursos das diferentes linguagens e construir repertório linguístico-cultural.	Expressividade corporal: - gestos e movimentos corporais como recursos expressivos para interagir e participar de contação de histórias clássicas familiares. Encenações e dramatizações coletivas, conduzidas pelo professor. Registros em outras linguagens e/ou usando diferentes materiais (colagens, desenhos), individuais ou coletivos. Produção de artefatos simbólicos para contar histórias coletivamente.
Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar, coletivamente, experiências diversas sobre a origem da família e de suas práticas culturais, bem como de outras pessoas de grupos culturais nos quais a família participa para tomar consciência da diversidade presente em seu contexto de vida cotidiana.	Origens e repertórios das pessoas da família. Práticas culturais (rituais, celebrações, dentre outras) da família e dos grupos nos quais ela participa. Histórias infantis e brincadeiras do repertório de crianças imigrantes da comunidade.

4º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências das práticas das culturas infantis envolvendo a contação de histórias familiares em prosa e brincadeiras de linguagem típicas do cancionário cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas que se expressam por meio da língua inglesa, para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro, respeitar e valorizar a diversidade.	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórias em prosa (contos infantis, fábulas, contos de fadas modernos); - brincadeiras de linguagem (por exemplo, adivinhas, trava-línguas); - canções diversas, populares, voltadas para o público infantil; <p>Repertório linguístico: frases típicas dos gêneros literários escolhidos para a contação de histórias (por exemplo, nos contos de fada).</p> <p>Atitudes e comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir com o professor e colegas, demonstrando interesse em compreender e dialogar com a história que está sendo contada; - demonstrar confiança ao arriscar-se nas brincadeiras de linguagem propostas; - folhear livros em língua inglesa, demonstrando interesse em relacionar a história contada oralmente com as linguagens visual e verbal-escrita.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Ler e produzir, coletivamente, narrativas multimodais, de modo a exercitar tanto o comportamento leitor ativo como as capacidades relativas à imaginação e à criatividade, utilizando recursos das diferentes linguagens para dialogar com os textos e expressar-se com liberdade.	<p>Leitura de histórias (quadrinhos, animações, etc.) com a mediação do professor, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecipar o tema de uma história, observando ilustrações; - compreender o enredo de narrativas, relacionando imagens, desenhos e ilustrações aos eventos narrados e às ações, sentimentos e comportamentos das personagens. <p>Produção de pequenas histórias (quadrinhos, tirinhas) envolvendo etapas em que haja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - levantamento e tomada de decisões coletivas sobre o que será produzido; - organização do trabalho em grupos e indicação de papéis e atividades aos participantes; - produção, revisão e finalização da produção; - avaliação do produto final e do processo de criação. <p>Registros combinando linguagem verbal e não verbal.</p>

Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar conhecimentos sobre outras crianças e jovens do mundo, de diferentes culturas e com repertórios linguísticos variados, para descobrir novas possibilidades de compreensão do mundo e de si próprio.	Investigações e pesquisas sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o cotidiano de crianças em diferentes lugares (do país e do mundo); - rotina diária (em casa, na escola).

5º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências das práticas das culturas infantis envolvendo a contação de histórias familiares em prosa e brincadeiras de linguagem típicas do cancionário cultural de crianças pertencentes a diferentes culturas que se expressam por meio da língua inglesa, para perceber-se parte de um mundo multicultural e multilíngue.	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórias em prosa, de diferentes gêneros textuais (contos infantis, fábulas, contos de fadas modernos); - brincadeiras de linguagem (por exemplo, adivinhas, trava-línguas); - jogos para fixação e ampliação do repertório lexical (jogo da memória, Imagem & Ação, por exemplo); - canções diversas, populares, voltadas para o público infantil. <p>Repertório linguístico: frases típicas dos gêneros literários escolhidos para a contação de histórias (por exemplo, nos contos de fada); saudações, cumprimentos, despedidas e expressões para convívio social.</p> <p>Atitudes e comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir com o professor e colegas, demonstrando interesse em compreender e dialogar com a história que está sendo contada; - interagir com o professor e colegas nas situações de convívio social e na rotina de sala de aula (saudando os colegas, compreendendo comandos de atividades dados pelo professor); - demonstrar confiança ao arriscar-se nas brincadeiras de linguagem propostas; - folhear livros em língua inglesa, relacionando a história contada oralmente com as linguagens visual e verbal-escrita.
Usar a língua inglesa para as interações cotidianas na rotina da sala de aula e no convívio social.	

Práticas multimodais e multissemióticas	
Ler e produzir, coletivamente, narrativas multimodais, de modo a exercitar tanto o comportamento leitor ativo como as capacidades relativas à imaginação e à criatividade, utilizando recursos das diferentes linguagens para dialogar com os textos e expressar-se com liberdade.	<p>Leitura de histórias (quadrinhos, animações, etc.) com a mediação do professor, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecipar o tema de uma história, observando ilustrações; - compreender o enredo de narrativas, relacionando imagens, desenhos e ilustrações aos eventos narrados e às ações, sentimentos e comportamentos das personagens; - compreender elementos sintático-lexicais de destaque nos textos, percebendo como eles colaboram para a produção de sentidos; - fazer atividades lúdicas (passatempos, caça-palavras, <i>puzzles</i> diversos) para fixação e ampliação do repertório lexical. <p>Produção de pequenos textos (historinhas, quadrinhos e tirinhas) envolvendo etapas em que haja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - levantamento e tomada de decisões coletivas sobre o que será produzido; - organização do trabalho em grupos e indicação de papéis e atividades aos participantes; - produção, revisão e finalização da produção; - avaliação do produto final e do processo de criação. <p>Registros combinando linguagem verbal e não verbal.</p>
Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar conhecimentos sobre outras crianças e outros jovens do mundo, de diferentes culturas e com repertórios linguísticos variados, para descobrir novas possibilidades de compreensão do mundo e de si próprio.	<p>Investigações e pesquisas sobre o cotidiano de crianças em diferentes lugares (do país e do mundo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotina diária (em casa, na escola); - rotina dos familiares. <p>Hábitos e preferências sobre práticas da cultura corporal de movimento (esportes, danças, etc.) e alimentação saudável.</p>

Língua italiana

3º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências mediadas pela língua italiana pertinentes ao convívio social e às práticas das culturas infantis envolvendo a contação de histórias familiares e brincadeiras cantadas típicas do cancionário de crianças pertencentes a diferentes culturas, para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro e divertir-se.	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórias em linguagem poética (rimadas); - histórias cumulativas; - brincadeiras cantadas, dentro e fora da sala de aula; - canções e parlendas. <p>Repertório linguístico: cumprimentos, saudações, expressões de convívio social.</p> <p>Atitudes e comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ter curiosidade por conhecer histórias em língua italiana; - demonstrar interesse em participar das brincadeiras propostas pelo professor.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Participar de vivências mediadas pela língua italiana pertinentes às culturas infantis envolvendo a dramatização/encenação de histórias familiares para explorar recursos das diferentes linguagens e construir repertório linguístico-cultural.	<p>Expressividade corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestos e movimentos corporais como recursos expressivos para interagir e participar de contação de histórias. <p>Encenações e dramatizações coletivas, conduzidas pelo professor.</p> <p>Registros em outras linguagens e/ou usando diferentes materiais (colagens, desenhos, dobraduras), individuais ou coletivos.</p> <p>Produção de artefatos simbólicos (fantoches, dedoches, máscaras) para contar histórias coletivamente.</p>
Práticas interculturais	
Compartilhar experiências e conhecimentos que envolvem a presença da cultura italiana ou o uso da língua em seu cotidiano, de modo a conscientizar-se sobre a diversidade cultural e multilíngue em seu entorno.	<p>História da imigração italiana no Brasil.</p> <p>Práticas culturais (rituais, celebrações, dentre outras) relativas à comunidade italiana no Brasil e em São Bernardo do Campo.</p> <p>Histórias infantis e brincadeiras do repertório de crianças imigrantes da comunidade.</p>

4º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências mediadas pela língua italiana pertinentes ao convívio social e às práticas das culturas infantis, envolvendo a contação de histórias familiares em prosa e brincadeiras de linguagem típicas do cancionero infantil para ampliar o repertório cultural, interagir com o outro e acolher, respeitar e valorizar a diversidade.	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórias em prosa (contos infantis, fábulas, contos de fadas modernos); - brincadeiras de linguagem (por exemplo, adivinhas, trava-línguas); - canções diversas, populares, voltadas para o público infantil. <p>Repertório linguístico: frases típicas dos gêneros literários escolhidos para a contação de histórias (por exemplo, nos contos de fada).</p> <p>Atitudes e comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir com o professor e colegas, demonstrando interesse em compreender e dialogar com a história que está sendo contada; - demonstrar confiança ao arriscar-se nas brincadeiras de linguagem propostas; - folhear livros em língua italiana, demonstrando interesse em relacionar a história contada oralmente com as linguagens visual e verbal-escrita.
Práticas multimodais e multissemióticas	
Ler e produzir, coletivamente, narrativas multimodais em que a língua italiana esteja presente, de modo a exercitar tanto o comportamento leitor ativo como as capacidades relativas à imaginação e à criatividade, utilizando recursos das diferentes linguagens para engajar-se com os textos e expressar-se com liberdade.	<p>Leitura de histórias (quadrinhos, animações, etc.) com a mediação do professor, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecipar o tema de uma história, observando ilustrações; - compreender o enredo de narrativas, relacionando imagens, desenhos e ilustrações aos eventos narrados e às ações, sentimentos e comportamentos das personagens. <p>Produção de pequenas histórias (quadrinhos, tirinhas) envolvendo etapas em que haja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - levantamento e tomada de decisões coletivas sobre o que será produzido; - organização do trabalho em grupos e indicação de papéis e atividades aos participantes; - produção, revisão e finalização da produção; - avaliação do produto final e do processo de criação; - registros combinando linguagem verbal e não verbal.

Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar conhecimentos sobre outras crianças, de diferentes culturas e com repertórios linguísticos variados, que vivem na Itália, em outros países onde o italiano é idioma oficial ou em comunidades italianas em outros lugares do mundo, para descobrir novas possibilidades de compreensão do mundo e de si próprio.	<p>Investigações e pesquisas sobre o cotidiano de crianças (na Itália, nas comunidades italianas no Brasil, em São Paulo e em São Bernardo do Campo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotina diária (em casa, na escola); - rotina dos familiares. <p>Hábitos e preferências sobre atividades de lazer e de tempo livre e alimentação.</p>
5º ano	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Práticas mediadas pela linguagem verbal oral e escrita	
Participar de vivências mediadas pela língua italiana pertinentes às práticas das culturas infantis, envolvendo a contação de histórias familiares em prosa e brincadeiras de linguagem típicas do cancionero de crianças pertencentes a diferentes culturas, para perceber-se parte de um mundo multicultural e multilíngue.	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - histórias em prosa (contos infantis, fábulas, contos de fadas modernos); - brincadeiras de linguagem (por exemplo, adivinhas, trava-línguas); - canções diversas, populares, voltadas para o público infantil. <p>Repertório linguístico: frases típicas dos gêneros literários escolhidos para a contação de histórias (por exemplo, nos contos de fada).</p> <p>Atitudes e comportamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interagir com o professor e colegas, demonstrando interesse em compreender e dialogar com a história que está sendo contada; - demonstrar confiança ao arriscar-se nas brincadeiras de linguagem propostas; - folhear livros em língua italiana, demonstrando interesse em relacionar a história contada oralmente com as linguagens visual e verbal-escrita.

Práticas multimodais e multissemióticas	
Ler e produzir, coletivamente, narrativas multimodais, em que a língua italiana esteja presente, de modo a exercitar tanto o comportamento leitor ativo como as capacidades relativas à imaginação e à criatividade, utilizando recursos das diferentes linguagens para dialogar com os textos e expressar-se com liberdade.	<p>Leitura de histórias (quadrinhos, animações, etc.) com a mediação do professor, de modo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - antecipar o tema de uma história, observando ilustrações; - compreender o enredo de narrativas, relacionando imagens, desenhos e ilustrações aos eventos narrados e às ações, sentimentos e comportamentos das personagens. <p>Produção de pequenas histórias (quadrinhos, tirinhas) envolvendo etapas em que haja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - levantamento e tomada de decisões coletivas sobre o que será produzido; - organização do trabalho em grupos e indicação de papéis e atividades aos participantes; - produção, revisão e finalização da produção; - avaliação do produto final e do processo de criação; - registros combinando linguagem verbal e não verbal.
Práticas interculturais	
Explorar e compartilhar conhecimentos sobre outras crianças, de diferentes culturas e com repertórios linguísticos variados, que vivem na Itália, em outros países onde o italiano é idioma oficial, ou em comunidades italianas em outros lugares do mundo, para descobrir novas possibilidades de compreensão do mundo e de si próprio.	<p>Investigações e pesquisas sobre o cotidiano de crianças (na Itália, nas comunidades italianas no Brasil, em São Paulo e em São Bernardo do Campo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotina diária (em casa, na escola); - rotina de familiares. <p>Hábitos e preferências sobre práticas da cultura corporal de movimento (esportes, danças, etc.) e alimentação saudável.</p>

Orientações metodológicas

Do ponto de vista metodológico, o trabalho com crianças requer um cuidado bastante criterioso dos professores na criação de uma ambiência favorável à comunicação e circulação das línguas. Observe-se que falamos em ambiência, não apenas em ambiente, pois nos referimos à combinação entre arranjos do espaço físico e dos tempos em que as atividades são desenvolvidas, à natureza das atividades propriamente ditas e à atmosfera que se cria dentro dos espaços educativos.

Essa ambiência requer a organização de rotinas que promovam um ambiente de segurança e familiaridade, no qual os estudantes possam se desenvolver linguística, afetiva e cognitivamente. Para que a rotina seja bem-sucedida, é necessário pensar no ritmo das aulas, alternando entre atividades que requerem maior atenção e engajamento individual (tal como a realização de um registro individual na forma de desenho após uma roda de contação de história) e atividades coletivas que convidam a uma interação mais livre (a participação em uma brincadeira que envolve movimentos e música). Outro elemento que auxilia na construção dessa ambiência é a manutenção de rituais, que podem ser compreendidos como conjuntos de comportamentos que ocorrem coincidente e frequentemente, com uma função determinada. Dois exemplos: cantar uma música durante o deslocamento entre espaços escolares (por exemplo, para sair da sala e ir até o pátio onde participarão de uma brincadeira de roda) e sinalizar um certo momento da aula combinando gestos e rima (por exemplo, em inglês, o professor diz: “Pa-pa-ra-pa-pa!”, ao que as crianças respondem: “Pa-pa!”, e em seguida o professor diz uma rima, “hocus pocus, time to focus!”, para que todos prestem atenção, voltem a seus lugares e se sentem para uma atividade individual).

Essa organização dos tempos entremeada por rituais contribui para uma certa codificação dos comportamentos, permitindo que os estudantes se apropriem do território onde estão e participem de diferentes arranjos interativos. E, no entremeio dessa rotina e desses rituais, os estudantes vão vivenciando situações de uso das línguas em atividades socialmente estruturadas e significativas.

No que diz respeito à organização do espaço físico, é importante explorar a configuração da sala de aula e de outros cantos da escola a fim de que também funcionem como espaços de circulação e de in-

teração nas e entre as línguas. Dentro da sala de aula, uma configuração muito afeita ao trabalho com crianças é a roda: rodas de conversa, rodas de contação de história, rodas de brincadeiras coletivas. Fora da sala de aula, outros espaços, como o pátio, a sala de leitura, a horta e a quadra, podem favorecer o livre trânsito dos estudantes em atividades sociais que requerem um espaço diferente para que a expressão verbal se alinhe à expressão corporal: uma brincadeira de correr e pegar, uma brincadeira cantada, a leitura dramatizada de uma história...

Alternar entre o que é familiar (por exemplo, jogos que, embora sejam vivenciados em inglês ou italiano, se parecem com brincadeiras conhecidas pelos estudantes em português) e o que é diferente (acompanhar a leitura, feita pelo professor, de um livro de história ou assistir a um trecho de uma animação ainda não vista) contribui para que se supere a ideia de estranhamento, aproximando, assim, culturas infantis enraizadas e diferentes tradições e repertórios linguísticos e culturais. Além disso, a inserção dessa variedade de atividades na rotina evita que a dimensão lúdica da aprendizagem seja vista apenas como um prêmio ou bônus por bom comportamento. Além disso, ela integra linguagens (verbal, visual e corporal) e as traz para a vida cotidiana dos estudantes na escola, favorecendo aquilo que chamamos, no início deste documento, de desestrangeirização do ensino.

Cabe, aqui, um alerta de que a circulação das línguas em sua modalidade oral e escrita nas aulas é sempre bem-vinda. Entretanto, no que diz respeito especificamente à modalidade escrita, não se pretende formalizar a alfabetização. Assim, a introdução de atividades estritamente escritas não é recomendada, especialmente se o foco dessas atividades for a correção ortográfica ou a sistematização de regras gramaticais. Nesse sentido, devemos evitar certos tipos de atividades, tais como caça-palavras, pintura de letras e palavras, ou reordenação de palavras para formação de frases, pois elas enfatizam apenas a forma escrita. Em lugar disso, enfatizamos o trabalho com leitura para a promoção de situações que favoreçam o letramento emergente, especialmente aquelas em que a produção de um texto, por exemplo, seja feita coletivamente com o professor agindo como escriba do grupo. Nessas situações, as crianças vão “experimentar” espontaneamente a escrita em língua inglesa e, ao fazê-lo, testarão suas hipóteses ortográficas e sintáticas.

Por fim, vale dizer que é preciso ensinar uso, significado e forma de modo integrado. Em um projeto de investigação sobre animais, por

exemplo, pode-se combinar atividades como: ouvir uma história em que as personagens são animais; registrar, em desenhos, as personagens-animais de que mais gostaram; cantar uma música cujos versos falem das ações típicas desses animais e brincar de imitar seus sons e gestos; assistir a um documentário sobre os animais de uma determinada região e conversar, em roda, sobre o quanto são semelhantes ou diferentes dos animais que conhecem; entrevistar pessoas da escola para descobrir quais são os animais favoritos da comunidade e produzir coletivamente um mural que ilustre o que descobriram com essas entrevistas... Em todas essas atividades, os estudantes vão aprender sobre animais e a falar de animais em uma outra língua, e o tema está concretizado em atividades significativas e em diversas práticas contextualizadas na realidade das crianças.

À luz dessas orientações, cria-se a ambiência necessária para promover familiarização e aprendizagem, respeitando-se subjetividades e culturas infantis, em atividades articuladas em uma rotina que contempla momentos de expansão e contenção, projetos de investigação e descoberta, e rodas – para brincar, cantar, dramatizar... Enfim, para vivenciar a língua em diferentes práticas sociais afeitas à infância.



Propostas metodológicas

Duas propostas metodológicas são especialmente importantes para dar corpo a estas orientações curriculares: a contação de histórias e os projetos de investigação.

Das rodas de contação de história à leitura autônoma

Quando aqui falamos em contação de histórias, temos em mente uma sala de aula mergulhada no universo literário, e falamos em livros de histórias, e não em livros ilustrados para ensinar palavras em uma outra língua. Falamos em histórias com personagens, enredo, desfecho, algumas mais familiares, como os contos de fadas, outras menos conhecidas, de autores contemporâneos e clássicos da literatura infantil em línguas inglesa e italiana. Falamos em livros cujas ilustrações contextualizam e contam a história lado a lado com as palavras impressas nas páginas.

A presença constante dessas histórias nas experiências de aprendizagem dos estudantes do 1º ao 5º ano contribui para a criação daquela ambiência que discutimos anteriormente neste documento. Mas há diferenças no tratamento metodológico ao longo desses cinco anos. Nos anos iniciais, nas rodas de leitura, essas histórias ganharão vida na voz do professor, que as lerá para a turma e promoverá a interação entre os estudantes e o universo ficcional. Nos anos finais, quando os estudantes já transitam mais livremente com a linguagem verbal impressa nas línguas inglesa e italiana, a leitura passa a ser feita pelos próprios estudantes, em pequenos grupos ou individualmente, sempre muito ancorada nas ilustrações. Trata-se, portanto, de um processo de letramento literário também nessas outras línguas. E, nesse processo, importa pouco “entender todas as palavras”. O que importa é adentrar o universo da história, com ele interagir e assim aprender a apoiar a construção da compreensão naquilo que, com a ajuda do professor e dos colegas parceiros de leitura, se consegue compreender.

Ou seja, em uma contação de história, jamais perguntamos: “Vocês conhecem todas as palavras?” ou “Vocês têm alguma dúvida de vocabulário?”. Seguimos construindo sentidos com o apoio de pistas visuais e interpretativas, que ganham, aos poucos, contornos mais pre-

cisos à medida que se ampliam os repertórios linguísticos e literários das crianças.

Aqui estão alguns cuidados pedagógicos para que esse momento de contação de histórias seja bastante significativo e conduza a boas situações de aprendizagem:

- Crie ganchos e brechas para envolver os estudantes, favorecendo sua interação e as trocas, comentários, risadas no momento da história.
- Conte a história na língua em que está escrita e estabeleça essas interações e trocas transitando entre essa língua e a língua portuguesa.
- Use linguagem simples, porém rica em detalhes. Não evite demais as palavras por medo de que as crianças não vão compreender.
- Inclua silêncios e pausas para aumentar a dramaticidade e instigar os ouvintes-leitores a imaginarem seus próprios desfechos, suas próprias sequências de eventos ou reações das personagens.
- Aproxime personagens, espaço e tempo dos leitores-ouvintes para que eles possam estabelecer vínculos com a história, dando exemplos, fazendo comentários.
- Abuse de todos os sentidos para explorar uma história, como o olfato, o tato, a visão e a audição.
- Não se restrinja a imagens prontas, objetos símiles ou às ilustrações de um livro. Um lápis pode ser um caçador, um rolo de papel pode ser um machado, um apagador pode ser um cavalo bravo.
- Use efeitos sonoros e varie o tom e a altura da voz para dar vida às palavras e manter a atenção dos leitores-ouvintes.
- Crie um momento especial, um ritual que reveste de significado a hora da história, tanto para ser usado em seu início quanto em seu final.
- Articule à contação outras atividades que envolvem o mesmo universo lexical da história. Por exemplo, se a história acontece dentro de uma casa assombrada, ensine rimas, parlendas e

canções que falem das partes de uma casa e incentive os estudantes a expressarem suas emoções (O que te dá medo? O que te dá alegria? O que te deixa assustado?).

- Crie um mural ou um livro de leituras da turma para que todos possam registrar suas opiniões e reações. Se possível, tire fotos da hora da história para acrescentar a esse mural ou livro.

E o mais importante: divirta-se!

Dos projetos de investigação

Dentro do rol das chamadas **metodologias ativas**, a pedagogia de projetos se fundamenta em uma filosofia educacional que tem como centro os processos de construção de sentidos a partir da discursividade das práticas. Dentro dessa filosofia, os conhecimentos não estão prontos e é por meio de perguntas que os estudantes se colocam em movimento de aproximação e descoberta.

A título de exemplo, um projeto relacionado ao objeto de conhecimento “origens e repertórios das pessoas da comunidade”, articulado às práticas de brincar, pode ser construído em torno de perguntas como:

- Como brincavam nossos familiares?
- Será que as brincadeiras favoritas deles são semelhantes ou diferentes das nossas? Por que será que isso ocorre?
- Alguém da turma tem pessoas na família que sejam estrangeiras? Essas pessoas brincavam de quê?
- As brincadeiras favoritas delas são semelhantes ou diferentes das nossas?

Essas perguntas disparadoras gerais, quando apresentadas em uma roda inicial de conversa com a turma, certamente levarão à proposição de perguntas mais específicas, que revelem a curiosidade das próprias crianças.

Uma vez iniciado o movimento de aproximação e descoberta, passa-se à fase de investigação propriamente dita. Essa investigação pode acontecer de diferentes maneiras:

- a turma organiza um roteiro de perguntas (se é uma turma dos anos iniciais, o próprio professor, como escriba do grupo, escreve o roteiro);

- o professor seleciona alguns vídeos (com exemplos de brincadeiras típicas em uma determinada língua, com depoimentos de pessoas mais velhas falantes dessas línguas contando sobre suas memórias de infância) e promove momentos de audiência e conversa sobre esse material;
- as crianças trazem os resultados das pesquisas que fizeram utilizando o roteiro e, juntamente com o professor, organizam suas descobertas;
- o professor promove um momento de reflexão cultural, perguntando: “Aquilo que aprendemos com os vídeos é semelhante ou diferente do que aprendemos com as entrevistas?”;
- a turma organiza uma exposição de brincadeiras, combinando algumas tradicionais da língua estudada e outras que aprenderam com as entrevistas.

Nos diferentes momentos desse processo de investigação e descoberta, os estudantes e o próprio professor ora manterão a interação em língua portuguesa, ora na língua que estudam (italiano ou inglês), ora mesclando-as.

Isso é importante porque, na perspectiva multilíngue de desestranheirização que assumimos, esse ir e vir, ora alternando, ora combinando as línguas, contribui para que as pessoas vivenciem a comunicação sem estranhamento, vergonha ou embaraço. Assim, ao mesmo tempo em que aprendem sobre brincadeiras, aprendem a se comunicar nas línguas que estudam na escola.

Todo esse trabalho, marcado pela experiência, pela curiosidade, pela investigação, pela problematização e pela descoberta, se traduz em práticas não fechadas e em significados não prontos, que possibilitam construir formas críticas e relacionais de pensar as línguas e culturas, muito diferente do senso comum e dos estereótipos que, infelizmente, são tão associados ao ensino de línguas (por exemplo, o de que todo italiano come massa, fala alto e tem algum envolvimento com a máfia; ou o de que toda pessoa que fala inglês é nascida nos Estados Unidos e come hambúrguer). Dessa forma, o ensino de outras línguas efetivamente contribui para a formação integral dos nossos estudantes, especialmente no que diz respeito ao enfrentamento e à superação de toda e qualquer forma de preconceito linguístico e cultural.

Por fim, vale destacar que o trabalho com projetos de investigação também potencializa e facilita a integração interdisciplinar, a partir de temáticas/objetos de conhecimento que possam ser relevantes considerando o contexto de cada escola e os perfis dos estudantes, bem como aqueles relativos, por exemplo, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da **Agenda 2030**, da qual o Brasil é signatário.

Formas de avaliação

No cenário de ensino traçado até aqui, a avaliação será necessariamente formativa, pois terá como finalidade documentar os processos de aprendizagem coletivos e individuais vivenciados ao longo de um determinado período. O uso de um ou outro instrumento de avaliação (portfólio, diário de bordo, apresentações de trabalhos, autoavaliação, relatórios individuais) deverá ser sempre decorrente do seguinte questionamento: em que medida, para o trabalho que está sendo desenvolvido, esse instrumento contribui para dar visibilidade ao que as crianças efetivamente vivenciaram e aprenderam? E isso é, em si, um grande desafio, na medida em que muitas práticas de avaliação que circulam nas escolas tendem a ser implementadas para verificar e mensurar o que os estudantes NÃO sabem com finalidades exclusivamente classificatórias.

Isso significa que é preciso estar sempre atento e cuidar da intencionalidade da avaliação, pois a constante reflexão sobre para que avaliar resulta em maior coerência à intrínseca relação entre ensinar, avaliar e aprender línguas na perspectiva da desestrangeirização.

Sugestões de material de apoio

Músicas, rimas, parlendas, trava-línguas, histórias encontradas on-line

Para várias línguas

<https://www.mamalisa.com>

Para língua inglesa

<https://www.canteach.ca>

<https://www.solinguainglesa.com.br>

<https://www.pbskids.org>

<http://www.poetry4kids.com>

<http://www.storylineonline.net>

<http://www.africa.mrdonn.org/fables>

<https://www.kidsout.org.uk/what-we-do/world-stories/>

<https://www.storyberries.com>

Para língua italiana

<http://www.ciaomaestra.com>

<https://www.filastrocche.it>

<http://www.liberweb.it>

<https://www.risorseditattichescuola.it>

<https://www.maestramarta.it>

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, E. M.; ROJO, R. H. R.; MARCIONILO, M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2019.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, v. 11, n. 2, p. 153-166, mai/ago, 2013.

BLOOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity. In: SAINT-JACQUES, I.; WEBER, J. J. (eds.). **Multimodality and Multilingualism**: Current Challenges for Educational Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, jan. 2011.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan/abr, 2008.

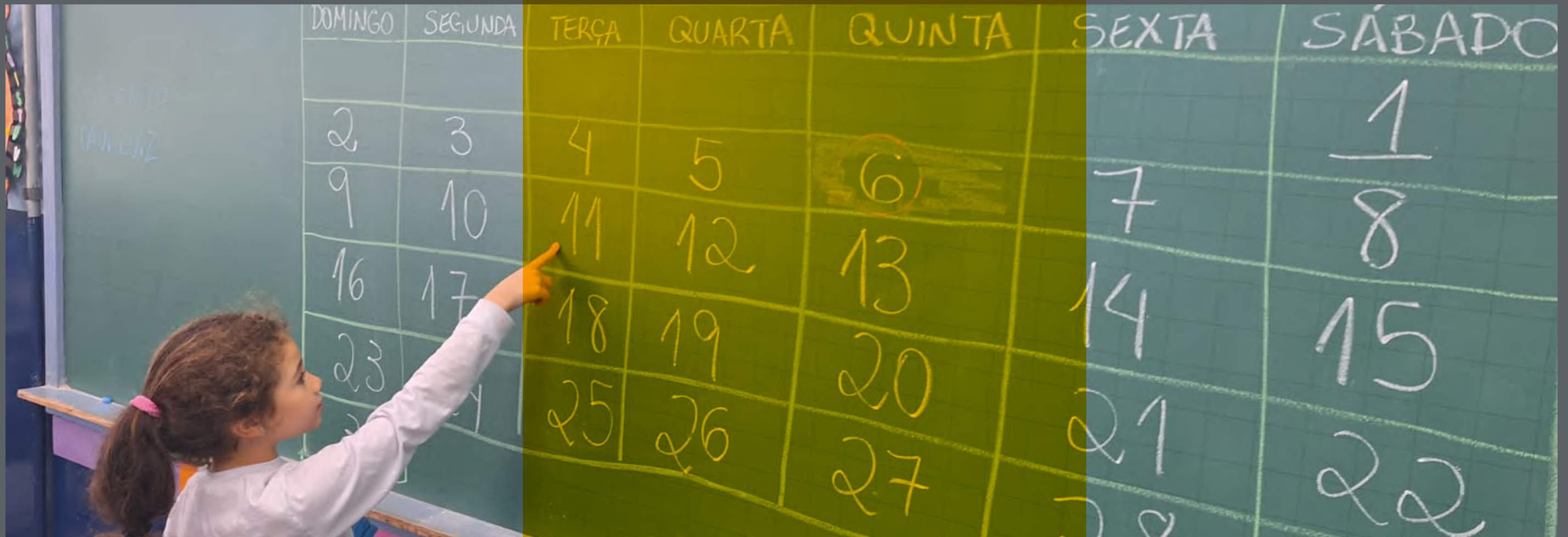
CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. (eds.) **Multilingual Brazil**: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World. Routledge, Londres, 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge, Londres, 1999.

GONTIJO, F. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil. **Paideia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 10, p. 119

MATEMÁTICA





Breves considerações sobre o ensino de Matemática¹

As Orientações Curriculares de São Bernardo do Campo, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assumem como pressuposto que todos podem aprender Matemática. Assumir esse pressuposto requer romper com uma interpretação de que apenas alguns estudantes são “naturalmente” capazes de aprender Matemática e que o êxito escolar neste componente curricular está relacionado ao nível de inteligência ou aos contextos socioculturais em que vivem.

¹ Estas orientações curriculares levam em consideração as temáticas de ensino já presentes nos documentos orientadores da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo para o ensino de Matemática e ampliam as reflexões e sugestões sobre “os modos de fazer em matemática”. As referências a teoria dos Campos Conceituais, Etnomatemática, História da Matemática, jogos e uso da calculadora foram mantidas.

Proposta de Matemática

Requer-se acreditar no potencial dos estudantes, ter altas expectativas sobre suas possibilidades de aprendizagem, favorecer um ambiente desafiador e estimulante para que, ao mesmo tempo em que tenham uma formação sólida, construam uma relação positiva com a área de conhecimento, assim como uma autoimagem positiva frente às suas possibilidades de aprender. As crianças precisam ter a oportunidade de aprender Matemática ao mesmo tempo em que aprendem que podem aprender, que possam confiar em suas possibilidades de aprender Matemática. Assim, as aprendizagens matemáticas se desenvolvem simultaneamente às habilidades socioemocionais, o que demanda investimento no desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos estudantes. Tal posicionamento requer um olhar sobre quais são as práticas de ensino que podem favorecer a aprendizagem de todos os estudantes.

É necessário considerar que, desde que iniciam sua trajetória escolar, as crianças vão formando ideias sobre o que é a Matemática e sobre si mesmas como aprendizes deste componente curricular. Durante a Educação Infantil e os Anos Iniciais se estabelecem as primeiras relações com a aprendizagem sistemática da Matemática. O tipo de relação que se instaura,² nesse contexto, pode condicionar ou trazer consequências sobre toda a experiência de aprendizagem da Matemática; assim, orienta-se para que sejam planejadas ações que favoreçam reflexões sobre estas ideias a fim de romper com o paradigma de que a Matemática é uma “matéria difícil” e possível apenas para alguns estudantes.

Na perspectiva assumida pelas Orientações Curriculares de São Bernardo do Campo, o ensino deve assumir a responsabilidade de apoiar os estudantes na construção de sentido para as aprendizagens envolvidas no componente, buscando superar um ensino pautado em uma prática de explicação e exercitação ou na memorização destituída de significado. Favorecer a vinculação entre os estudos e as situações sociais é um dos aspectos centrais para essa construção de significados; desenvolver o ensino da Matemática considerando seus contextos reais, relacionando os conteúdos trabalhados com temas do cotidiano infantil, quando possível, pode dar início a essa construção de sentidos,

² A relação que se estabelece com o saber, especialmente com o saber matemático, traz elementos importantes para o planejamento da estruturação dos projetos pedagógicos das escolas. O professor Bernard Charlot, em seu livro *Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje* (2007), defende que a relação com o saber é uma questão didática e apresenta pesquisas realizadas com estudantes moradores de bairros populares que apoiam a reflexão sobre este importante tema.

ainda que não se configure como suficiente; pois é fundamental, também, que as situações de ensino favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está sendo aprendido e os conhecimentos matemáticos já construídos pelos estudantes.

Organizar o ensino de modo a favorecer que os estudantes encontrem sentido nas atividades matemáticas que realizam tem sido cada vez mais uma preocupação dos professores. Nesse movimento, é preciso considerar que existem diversas dimensões da aquisição do sentido da Matemática. Brousseau (1996) define o sentido de um conhecimento; Vergnould (1991) discorre sobre o sentido de um conceito; Duval (2011) define os diferentes componentes do sentido; entre outros.³

O aspecto central para gerar as condições que permitam construir o sentido dos conhecimentos e um dos compromissos do ensino nesta área de conhecimento é o desenvolvimento do **Letramento Matemático**⁴ aqui entendido como proposto na BNCC:

[...] definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017, p. 264).

O desenvolvimento do letramento matemático se dá ao longo da escolaridade e implica que os conhecimentos sejam construídos a partir da resolução de problemas que permitam o estabelecimento de relações entre a Matemática escolar e as questões sociais que envolvem tais conhecimentos matemáticos, possíveis de serem compreendidos nas diferentes faixas etárias. Nesse sentido, a aprendizagem e o estabelecimento de relações são favorecidos por um trabalho interdisciplinar que busque conectar os estudos desenvolvidos nessa área com aqueles que estejam sendo desenvolvidos simultaneamente em outros componentes curriculares, como Artes, Ciências, Geografia ou História, por

³ PANIZZA, M. Reflexões gerais sobre o ensino da matemática. In: PANIZZA, M. et al. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais – Análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Charnay R. *Aprendendo (com) resolução de problemas*. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

⁴ Uma ampliação do conceito de letramento matemático pode ser encontrado no documento “Matriz de Avaliação de Matemática – Pisa 2012”. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avalicao_matematica.pdf.

exemplo. Da mesma forma, o desenvolvimento do letramento matemático pode ser favorecido pela conexão explícita com os temas transversais (ver caderno 5).

Segundo a matriz do Pisa 2012 (BRASIL, 2014), o desenvolvimento do letramento matemático envolve diversos aspectos:

- **A comunicação:**⁵ ao encontrar soluções próprias para os problemas propostos, o estudante tem a oportunidade de apresentar suas ideias, explicá-las, justificá-las, argumentar sobre elas, ou seja, “matematizar” – transcrever o problema resolvido para a linguagem matemática, além de interpretar ou avaliar o resultado matemático encontrado.
- **A representação** dos objetos matemáticos: por meio de tabelas, gráficos, diagramas, figuras, dos objetos matemáticos utilizados durante a resolução ou proposição de problemas.
- **O raciocínio e a argumentação:** um ambiente escolar que valoriza a comunicação Matemática pode favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico, a capacidade de justificar e fazer inferência sobre uma informação ou solução de problemas. O desenvolvimento da argumentação se dá quando os estudantes têm oportunidade de participar de práticas de ensino que favorecem o debate de pontos de vista, a explicação e justificativas sobre as diferentes formas de resolução de um problema, quando analisam regularidades, fazem inferências, deduzem e justificam estratégias usadas e conclusões obtidas, transferem uma aprendizagem de um contexto para outro, buscam relações entre os diversos contextos, procuram provar que algo é verdadeiro ou refutar uma hipótese, buscando exemplos e contraexemplos para uma conclusão, entre outras possibilidades.

⁵ A comunicação no ensino de Matemática envolve situações de explicação, argumentação, debate, análises etc. e requer que as aulas sejam planejadas de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades correlatas. Duas publicações podem apoiar a ampliação das reflexões sobre o tema: SADOVSKY, P. Explicar na aula de matemática, um desafio que as crianças enfrentam com prazer. In: CENTRO DE FORMAÇÃO ESCOLA DA VILA. 30 Olhares para o Futuro. São Paulo: Centro de Formação Escola da Vila, 2010. p. 233-242 e QUARANTA, M. E.; WOLMAN, S. Discussões nas aulas de matemática: o que, para que e como se discute. In: PANIZZA, M. et al. (org.). Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

O Letramento Matemático também envolve o uso de linguagem simbólica e formal, e operações envolvendo a compreensão, interpretação e resolução de expressões simbólicas dentro de um contexto matemático, bem como saber fazer uso de instrumentos de medida, de cálculos e das tecnologias digitais.

Contribuições da Matemática à formação dos estudantes

Estas orientações curriculares reiteram alguns aspectos sobre a relevância do ensino da Matemática para a formação dos estudantes presentes no Documento Curricular do Município, de 2007:

- A presença e importância da Matemática na sociedade e sua utilidade para a compreensão da realidade e para desenvolver-se nela; alguns conceitos matemáticos são necessários para qualquer cidadão resolver problemas cotidianos.
- Sua relevância ao favorecer as aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento.
- Sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento. O desenvolvimento do pensamento racional e da lógica pode ser favorecido pelo ensino da Matemática, mas é preciso destacar que essa possibilidade se relaciona às concepções do que se entende por “fazer Matemática” e a seus modos de ensino.

Considerando a importância dos aspectos citados acima, destaca-se que a relevância do ensino da Matemática não se centra única e exclusivamente em sua “utilidade prática” para a resolução de problemas do cotidiano. O ensino da Matemática também é importante para que as/os estudantes possam compreender a Matemática como produto cultural, como prática, como forma de pensamento, como modo de argumentação.⁶

A Matemática se constitui como um patrimônio social, como parte importante da cultura construída durante séculos pela humanidade e ao menos um recorte dela deve ser apropriada por todos, contribuindo assim para a conservação e distribuição destes conhecimentos, uma vez que muitos de seus conceitos e vocabulário constituem hoje a lingua-

⁶ SADOVSKY, P. Documento general de matemática. In: **Marco general del pre diseño curricular**. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999. p. 145-155. SADOVSKY, P. A atividade matemática como “tema” do ensino. In: **O ensino de matemática hoje**. Enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2007.

gem básica necessária para estabelecer uma comunicação e sem o seu domínio grande parte das mensagens tem sua compreensão comprometida.

Assim, o ensino da Matemática constitui-se como necessário para compreender e atuar no mundo, como um bem formativo (sob certas condições didáticas contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático), um bem cultural e um bem social (está incluído nas formas de comunicação das sociedades).⁷

Estas orientações curriculares organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento em cinco unidades temáticas, como proposto pela BNCC (2017). Elas serão trabalhadas ao longo do ano de forma articulada e equilibrada, em conexões possíveis com outras áreas de conhecimento, com a finalidade de permitir uma visão integrada da Matemática, de forma a favorecer as possibilidades de compreensão dos estudantes. São elas:

Números: esta unidade tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento numérico, o que, além de desenvolver conhecimentos sobre os números naturais e suas relações, envolve a compreensão das operações e seus resultados, reconhecendo o significado ao operar com um número para obter outros. Envolve também a ampliação para os números racionais, bem como de suas relações numéricas. Outro aspecto considerado nesta unidade é o estudo inicial de conceitos básicos que envolvem a educação financeira dos estudantes. Nesse eixo, é possível desenvolver algumas ideias fundamentais da Matemática, como aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem.

Cabe destacar que este documento de atualização curricular reitera as orientações didáticas presentes no documento de Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (2007) no que se refere a consideração das hipóteses dos estudantes e seus modos de aprender os números e o sistema de numeração. Considerando as diversas pesquisas sobre os processos de aprendizagem dos números, orienta-se que as propostas de ensino ofereçam amplas oportunidades para que as crianças possam entrar em contato e refletir sobre números de diferentes ordens de grandezas para que possam avançar em suas aprendizagens. Considerando tais aspectos, este documento desdobra, no quadro “objetos de conhecimento”, dois itens complementares:

- a. A explicitação dos mínimos de aprendizagem que são esperados para cada ano escolar:

Exemplo do que está proposto para o primeiro ano: “Resolução de problemas que envolvem a leitura, escrita, comparação e ordenação de números até 100 com ampliação das possibilidades de produções convencionais”.

- b. A explicitação da expectativa de que os estudantes possam explorar diversas e diferentes ordens de grandeza nos diferentes anos escolares.

Exemplo do que está proposto para o primeiro ano: “Exploração das regularidades da série oral, da leitura, escrita e interpretação de números **de diferentes ordens de grandeza**, a partir de suas hipóteses sobre as escritas numéricas.”

Desta forma, a proposta de uma ordem de grandeza como maior foco de ensino em cada ano escolar não se configura como uma limitação das situações de ensino e aprendizagens a serem propostas, e sim como norteador do foco de reflexão e aprofundamento, ao mesmo tempo em que outras ordens de grandeza podem ser propostas e assumir um caráter exploratório importante para a aprendizagem dos estudantes.

Isso também se observa em relação à proposta para os “tipos de problemas” dos campos aditivo e multiplicativo para cada ano escolar, o que tem a intenção de apresentar uma possível progressão. Atenta-se para que as “ideias das operações” não se repitam em todos os anos (com as mesmas expectativas de aprendizagem) ou que algumas delas deixem de estar presentes no trabalho do segmento escolar.

Também se optou por detalhar a proposta para o ensino de cálculo mental para cada ano com a intenção de ampliar observáveis para este trabalho, orientar a progressão de seu ensino e destacar que o ensino de cálculo mental é tão importante quanto o ensino dos algoritmos convencionais.

Destaca-se que as orientações presentes neste documento devem ser entendidas como propostas que nortearão a construção do currículo de cada uma das escolas, considerando fortemente o percurso dos estudantes para as tomadas de decisões que melhor favoreçam as aprendizagens de todos e de todas.

⁷ Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección de currículum. Actualización curricular. Matemática. **Documento de trabalho n. 1,1195.**

Álgebra: nesta unidade se propõe o desenvolvimento do pensamento algébrico.⁸ De acordo com a BNCC (2017), para que o pensamento algébrico se desenvolva é necessário a identificação de regularidades e padrões de sequências (numéricas e não numéricas) por parte dos estudantes que precisam observar a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, além de interpretar, criar e estabelecer relações entre as diversas representações gráficas e simbólicas em situações de resolução de problemas. Nos Anos Iniciais, orienta-se para a presença de algumas dimensões do trabalho algébrico, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade.

Geometria: nesta unidade se propõe o estudo de posição e deslocamento no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais, além das transformações geométricas, sobretudo as simetrias. Sugere-se um conjunto de conhecimentos e de procedimentos que permitam a investigação, a visualização, a comunicação (oral, escrita e por meio de desenhos), a compreensão e a análise de propriedades geométricas necessárias à resolução de problemas desse campo. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a esse eixo são principalmente a interdependência, a variância, a equivalência e a representação.

Grandezas e medidas: nesta unidade propõe-se a identificação das propriedades dos objetos ou de fenômenos no mundo físico que possam ser medidos a partir da escolha adequada de uma unidade de medida e do instrumento necessário à sua medição, podendo estabelecer relações com a unidade selecionada. Também é esperado que os estudantes resolvam problemas que envolvam situações de compra e venda e possam desenvolver atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo (BRASIL, 2017, p. 269), estabelecendo relações com aquilo que está proposto na unidade Números no que se refere à Educação Financeira.

Probabilidade e estatística: propõe-se um trabalho de relevância no mundo atual, uma vez que parte das informações são veiculadas em formas de tabelas e gráficos. Assim, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e construção de tabelas e gráficos que melhor representem os dados. Se propõe, também,

⁸ Sugestão de leitura: CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2009.

a realização de pesquisas sobre temas de interesse, que envolvam coleta, organização, análise de dados e a comunicação dos resultados por meio de diferentes tipos de gráficos e tabelas. Orienta-se para a identificação e análise de eventos aleatórios, reconhecendo características de resultados prováveis, improváveis, possíveis e impossíveis e resolução de problemas envolvendo o raciocínio combinatório. Nesse eixo, as ideias fundamentais da Matemática associadas são a variação, a interdependência, a ordem, a representação e a equivalência, entre outras.

As cinco unidades temáticas reúnem um conjunto de **ideias fundamentais** que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento matemático e se articulam entre si, possibilitando a integração entre os objetos de conhecimento:

- **Equivalência:** presente nos estudos dos números racionais, áreas ou volumes, entre outros objetos de conhecimento.
- **Ordem:** presente nos estudos de sequências numéricas ou figurais, na construção de algoritmos e em outros procedimentos, como sequências e organização.
- **Proporcionalidade:** presente em objetos de conhecimento como os números racionais, as razões e proporções, a semelhança de figuras e outros.
- **Aproximação:** relaciona-se aos cálculos que não precisam ser exatos (como estimativas e cálculos aproximados), as medidas, entre outros.
- **Varição:** em Matemática se relaciona a alguns objetos de conhecimento como a variação percentual, a variação entre duas grandezas, entre outros.
- **Interdependência:** presente na relação entre grandezas numéricas ou geométricas e em ampliação e redução de figuras.
- **Representação:** relacionada com a simbologia matemática, mas também se apoia na linguagem oral e escrita, nas representações icônicas (figuras, esquemas, diagramas etc.), além da percepção e representação do espaço e de formas geométricas.

Cada uma das unidades temáticas que estruturam este documento de atualização curricular pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização. Esta organização tem a intenção de dar visibilidade e facilitar a compreensão do conjunto de objetivos e objetos

de conhecimentos propostos para cada ano escolar e de como eles se inter-relacionam.

Ao elaborar as propostas pedagógicas das escolas é importante a articulação com os outros componentes curriculares (como exemplo: o trabalho de localização de pessoas e objetos no espaço e o componente de Geografia ou o trabalho com figuras geométricas planas e espaciais e o componente de Arte), e também entre as distintas unidades temáticas (a álgebra pode ser trabalhada de forma relacionada com o ensino dos números e dos cálculos; grandezas e medidas pode relacionar-se tanto com o ensino dos números como com aspectos da Educação Financeira, quando pode-se discutir a compra à vista ou em parcelas – incluindo a diferença de valores existente nessas transações –, entre outros).

Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I

Ao longo dos anos iniciais, espera-se que os estudantes desenvolvam uma diversidade de habilidades que são de responsabilidade compartilhada entre os ciclos e não se desenvolvem por meio de atividades específicas. Tais habilidades estão relacionadas às características do projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido, o que favorece o desenvolvimento das competências gerais e das competências específicas do componente curricular propostas pela BNCC (2017). Assim, ao final do quinto ano, o ensino deve favorecer que os estudantes possam:

- Desenvolver recursos para representar as situações propostas, apropriar-se da pergunta feita, da consigna de trabalho e da natureza da tarefa matemática a ser realizada;
- Compreender que resolver um problema nem sempre é uma tarefa fácil, que leva tempo e exige investimento pessoal;
- Resolver os problemas que são propostos e desenvolver estratégias pessoais para sua resolução;
- Aprender a explicar suas soluções para os problemas propostos, entendendo esta ação como parte do trabalho de aprender Matemática, se planejar para apresentar suas ideias e, se possível, registrar por escrito o que fez ou o que aprendeu;

- Apropriar-se das estratégias e ideias propostas por outros para resolver problemas, quando estas forem pertinentes ou mais econômicas;
- Comunicar suas próprias resoluções e interpretar procedimentos e resultados, analisando sua aceitabilidade;
- Envolver-se na revisão do seu próprio trabalho e dos colegas, na correção ou refacção, quando necessário;
- Saber reconhecer o que já sabe e o que busca saber;
- Apoiar-se nos conhecimentos construídos para resolver tarefas que envolvem conteúdos mais complexos;
- Responsabilizar-se, gradativamente, por suas produções e por seu processo de estudo;
- Participar, de forma ativa, em situações coletivas de análise e reflexão sobre os problemas, suas diferentes formas de resolução, os erros – próprios e dos outros – as diversas soluções obtidas, a explicitação de relações matemáticas envolvidas nas diferentes escritas utilizadas, valorizar a troca, o debate e confronto de ideias e posições a respeito de uma verdade matemática posta em questão durante as aulas.

O desafio de ensinar a estudar Matemática⁹

A formação do estudante de Matemática é parte integrante deste documento de orientação curricular. O ensino proporciona aprendizagens sobre o que significa estudar Matemática e favorece o desenvolvimento de estratégias e de propostas de estudo pessoal, durante as aulas – e não apenas fora da escola. Ensinar a estudar Matemática torna-se objeto de estudo, um objetivo de ensino. Este é um projeto de longo prazo, que contempla muitas instâncias e não se encerra nas orientações curriculares de São Bernardo do Campo – Anos Iniciais, uma vez que se trata de aprendizagens complexas, provocadas por diversos fatores.

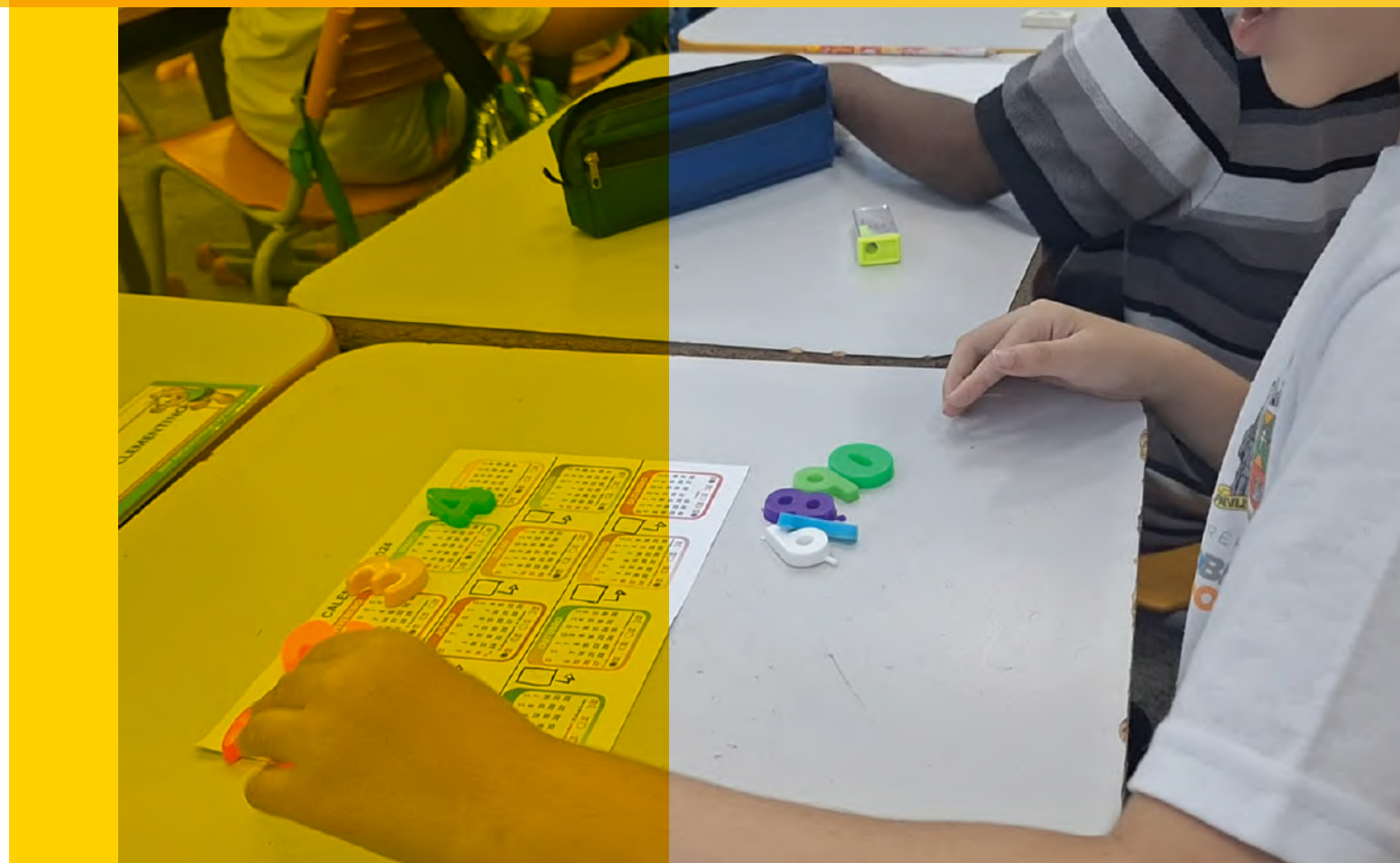
⁹ A formação do estudante é tema importante na organização dos currículos e é necessário estabelecer aspectos que são específicos à Matemática. Mais detalhes em BROITMAN, C. (coord.). *Evaluar en Matemática. Un desafío de la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana, 2019. BROITMAN, C. et al. *Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria*. Buenos Aires: Santillana, 2017. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.556/pm.556.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

Hoje sabemos que repetir, copiar, praticar, memorizar e exercitar são ações insuficientes para a formação dos estudantes. Estudar Matemática inclui também estabelecer relações entre os conceitos, identificar os problemas que podem ser resolvidos e com quais estratégias, identificar os erros cometidos e suas razões, a tomada de consciência sobre o que já foi aprendido, sobre o que merece ainda investimentos, entre outros; assim, não se trata de fazer mais vezes o mesmo trabalho, mas de como o projeto de ensino recupera o que já foi feito, inclui as dúvidas e “fortalece” o que os estudantes já sabem para que possam seguir aprendendo.

A tomada de consciência sobre o que foi aprendido assume relevância na formação do estudante e faz-se necessário oferecer práticas de estudo diversas e recursivas que ampliem as oportunidades para que todos avancem em suas aprendizagens, possam estabelecer novas relações e sistematizar seus conhecimentos. Nesta concepção, o estudo está intimamente relacionado com os processos de aprender e isso implica comprometer-se com ele durante o tempo escolar (e não apenas nos períodos próximos às avaliações), reservando tempos diferentes para explorar, para discutir, para praticar, para retomar, para reutilizar, entre outras atividades.

A Matemática tem sua especificidade, tem formas particulares de produzir, de comunicar e validar conhecimentos que precisam ser incluídas no momento do estudo. Estudar Matemática supõe resolver problemas, construir estratégias de validação, comunicar e confrontar com outros o trabalho produzido, além de refletir sobre a própria aprendizagem em momentos que acontecem na escola de forma coletiva.

É possível que todos aprendam a estudar Matemática quando participam de situações em que têm a oportunidade de “fazer” Matemática junto com outros: ao registrar e analisar os procedimentos de resolução para os problemas propostos (próprios e dos colegas); escrever pequenos textos sobre o que foi aprendido (de forma coletiva, em duplas ou individualmente); apresentar para os colegas como resolveu determinada proposta (que estratégias usou, como chegou naquele resultado); revisar o trabalho desenvolvido durante um período ou relacionado a um estudo específico para aprofundá-lo; analisar coletivamente os erros mais comuns cometidos ao resolver problemas. Estas são algumas situações de estudo que podem favorecer a progressão da autonomia e a formação das crianças como estudante.



Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

Tomando-se como referência os propósitos do ensino de Matemática apresentados anteriormente e o conjunto de orientações pedagógicas contidas neste documento, espera-se que nos Anos Iniciais os estudantes possam construir as seguintes aprendizagens:

Primeiro ano	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Unidade temática: Números	

Ampliar a construção do significado dos números naturais a partir dos seus diferentes contextos e função social, por meio de resolução de problemas que envolvem a construção da sequência numérica, utilizando-se da linguagem oral, da observação de regularidades, de registros pessoais e da linguagem Matemática, em contextos lúdicos ou significativos.

- Exploração e interpretação dos números naturais em situações que evidenciem suas funções como indicador de quantidade, ordem, medida e código.
- Récitas (de um em um, de dois em dois, etc.) em escalas ascendente e descendente.
- Contagem de coleções de objetos (fixas e móveis e de objetos representados de forma ordenada e desordenada).
 - Utilizando diferentes estratégias (pareamento, formar pares ou outros agrupamentos – 2 em 2, 5 em 5, etc., contar a partir de outra contagem já realizada);
 - De maneira exata ou aproximada;
 - De maneira ascendente e descendente.
- Ordenação em função da quantidade.
- Estimativa e comparação de quantidade de objetos de duas coleções para indicar aquela que “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade” de elementos.
- Registro de dados obtidos por meio de contagem.
- Leitura e escrita de números familiares e frequentes.
- Resolução de problemas que envolvem a leitura, escrita, comparação e ordenação de números até 100 com ampliação das possibilidades de produções convencionais.
- Exploração das regularidades da série oral, da leitura, escrita e interpretação de números de diferentes ordens de grandeza, a partir de suas hipóteses sobre as escritas numéricas.
- Uso da sequência numérica como apoio para a produção de escritas e comparação dos números.
- Identificação e uso das regularidades da série oral e escrita para a leitura, escrita e comparação dos números.
- Composição e decomposição de números naturais, em situação de resolução de problemas, de modo a contribuir para a análise e compreensão do valor posicional dos algarismos (em termos de “uns e grupos de dez”).

Resolver e elaborar oralmente problemas que envolvem significados mais simples da adição e da subtração, utilizando estratégias e formas de registros pessoais, explicando suas soluções, em contexto lúdico.

- Resolução de problemas que envolvem os significados da:
 - Adição no sentido de união de duas quantidades (juntar);
 - Adição no sentido de acrescentar uma quantidade a outra;
 - A subtração no sentido de retirar e separar uma quantidade de outra.
 - A adição nos sentidos de união de duas quantidades (juntar), de acrescentar uma quantidade a outra, de ganhar e avançar (no contexto lúdico).
- Elaboração de estratégias próprias para resolver problemas e comparação com a dos pares em diferentes situações que envolvem adição e subtração.
- Resolução de problemas que envolvam somar e subtrair e permitam a análise de dados necessários e desnecessários e situações em que se analisem a pertinência das perguntas e a quantidade de soluções do problema.
- Reconhecimento dos cálculos que permitem resolver distintas situações de adição e subtração.
- Exploração de problemas de adição e subtração que envolvem outros significados mais complexos destas operações por meio de diversos procedimentos.

<p>Desenvolver e utilizar estratégias de cálculo mental e explorar estratégias de cálculo aproximado para resolver situações que envolvem adições e subtrações, explicando os procedimentos e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Construção e uso de repertório de cálculo mental para resolver adições e subtrações, que podem envolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adições e subtrações de um algarismo ($4 + 3$, $5 + 2 + 6$, $5 - 2$, $6 - 3$); • Adições e subtrações de um a qualquer número ($8 - 1$, $8 + 1$, $25 + 1$, $32 - 1$); • Adições de números iguais de um algarismo ($4 + 4$, $6 + 6$); • Adições e subtrações com resultado 10 ($4 + 6$, $16 - 6$); • Adições de múltiplos de 10 (de 2 algarismos) e números de um algarismo ($20 + 5$, $50 + 2$); • Adições e subtrações de qualquer número (com um ou dois algarismos) a 10 ($5 + 10$; $32 + 10$; $32 - 10$). <p>– Exploração de estratégias de cálculo aproximado de adições e subtrações;</p>
<p>Explorar a resolução e elaboração de problemas que envolvam algumas ideias da multiplicação e da divisão por meio de diversos procedimentos.</p>	<p>– Exploração da resolução de problemas que envolvem determinar o total de elementos de uma coleção formada por agrupamentos de igual quantidade de elementos, por meio de diversas estratégias (uso de marcas, desenhos, números e adições).</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem determinar o resultado em uma repartição equitativa, por meio de diversas estratégias (uso de marcas, desenhos, números, adições ou subtrações).</p>
<p>Usar a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas numéricas, resolver problemas, cálculos e verificar resultados.</p>	<p>– Investigação do funcionamento da calculadora.</p> <p>– Uso da calculadora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de escritas numéricas; • Resolução de problemas que envolvem adições e subtrações; • Resolução de cálculos e verificação de resultados.

Unidade temática: Álgebra	
<p>Resolver problemas que envolvam a exploração de padrões numéricos ou figurais e regras de formação de uma sequência numérica ou figurar.</p>	<p>– Organização e ordenação de objetos ou representações figurais por meio de atributos, tais como cor, formato e medida.</p> <p>– Investigação e descrição oral de um padrão (ou regularidade) em sequências figurais e numéricas.</p> <p>– Observação e análise de regras usadas em sequência numérica ou figurar (sequências^{10,11} recursivas).</p> <p>– Identificação de elementos ausentes em sequências recursivas numéricas ou figurais.</p>
Unidade temática: Geometria	
<p>Resolver problemas que requeram interpretar e comunicar, de maneira oral ou por representação gráfica, a localização de pessoas e objetos no espaço, em relação a si mesmo e com referência do entorno.</p>	<p>– Localização de sua posição num dado espaço.</p> <p>– Localização de pessoas ou objetos no espaço da sala de aula e da escola.</p> <p>– Produção de representação plana para comunicar a localização de objetos ou pessoas no espaço percorrido.</p> <p>– Indicação, por meio do discurso oral, de caminhos para se movimentar no espaço da escola.</p> <p>– Interpretação de mensagens (instruções) sobre a localização de objetos e pessoas no espaço, a partir da leitura de um adulto.</p> <p>– Análise, coletiva, da insuficiência de informação para a localização de objetos e pessoas no espaço.</p> <p>– Aproximação ao uso de terminologia própria para indicar localização (direita, esquerda, em cima e embaixo, frente e atrás, etc.).</p>

¹⁰ A identificação das classes de problemas (os significados das operações estão aqui aproximando-se da nomenclatura utilizada pela BNCC. Também é possível fazer essa organização utilizando a mesma nomenclatura do documento curricular da rede, pois ela segue totalmente válida).

¹¹ Sequência recursiva (ou recorrente): quando um determinado elemento pode ser calculado (ou identificado) em função de regularidades dos elementos anteriores/posteriores na sequência.

<p>Explorar, reconhecer e usar algumas características de figuras geométricas planas e espaciais para distingui-las, em situações que envolvem descrições e representações.</p>	<p><u>Figuras geométricas planas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrição e elaboração de mensagens para identificar figuras geométricas. – Interpretação de mensagens que se referem às características de figuras geométricas planas. – Análise de pertinência e suficiência de descrições (mensagens) elaboradas para caracterizar as figuras. – Semelhanças e diferenças entre características de quadrados e retângulos em termos de comprimento dos lados. – Uso de régua para copiar quadrados e retângulos em folhas quadriculadas. – Composição e decomposição de figuras que envolvem quadrados, retângulos e triângulos. – Uso de materiais com forma quadrada ou retangular que permita dobraduras para obter triângulos ou retângulos. – Composição de quadrados e retângulos a partir de triângulos por “ensaios” e antecipações. – Quantidade de lados, lados retos, igualdade ou não no comprimento dos lados. <p><u>Figuras geométricas espaciais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Exploração, descrição, identificação e uso das características de prismas e pirâmides de diferentes bases para, gradualmente, reconhecê-los e diferenciá-los uns dos outros. – Superfícies planas ou arredondadas – Estabelecimento de relações com objetos familiares. – Estabelecimento de relações entre figuras geométricas planas e espaciais.
Unidade temática: Grandezas e medidas	

<p>Resolver problemas que envolvam elaborar estratégias de medição, interpretar e iniciar, de forma progressiva, o processo de utilização dos sistemas convencionais de medidas.</p>	<p><u>Medidas de comprimento, massa e capacidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Resolução de problemas que envolvem medir e comparar duas grandezas, aproximando-se da compreensão de que medir é comparar grandezas da mesma natureza. – Uso de diferentes instrumentos de medida (convencionais e não convencionais), de comprimento, massa e capacidade. <p><u>Medidas de tempo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuição dos dias na semana e meses do ano. – Uso do calendário para localizar datas e determinar durações. – Uso das informações sobre o tempo para relatar sequência de acontecimentos. <p><u>Sistema monetário brasileiro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconhecimento de cédulas e moedas para resolver problemas.
Unidade temática: Probabilidade e estatística	
<p>Explorar o reconhecimento do uso de tabelas simples e gráficos de colunas como formas de comunicação de informações e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura e interpretação de dados expressos em tabelas simples. – Leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de colunas simples. – Realização de pesquisa, classificação, representação e organização de informações. – Construção de formas de registros pessoais para organização e comunicação de informações coletadas.
<p>Explorar, progressivamente, ideias de acaso em situações do cotidiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Classificação de eventos aleatórios, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.

Segundo ano	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Unidade temática: Números	
<p>Construir o significado dos números naturais a partir de sua função social, por meio da resolução de problemas que envolvem a construção da sequência numérica, utilizando-se da linguagem oral, da observação de regularidades, de registros pessoais e da linguagem Matemática, em contextos lúdicos ou significativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretação e uso dos números naturais em situações que se evidenciem suas funções como indicador de quantidade, ordem, medida e código. – Contagem de coleções de objetos (fixas e móveis, com representação em forma ordenada e desordenada) por meio de diferentes estratégias, como pareamento, contagem, agrupamentos, estimativas. – Estimativa e comparação de quantidade de objetos de duas coleções. – Resolução de problemas que permitem retomar a contagem, leitura, escrita e ordenação dos números até 100. – Resolução de problemas que envolvem a leitura, escrita, comparação e ordenação de números até três ordens, com ampliação das possibilidades de produções convencionais. – Exploração das regularidades da série oral, da leitura, escrita e interpretação de números de diferentes ordens de grandeza, a partir de suas hipóteses sobre as escritas numéricas. – Observação das regularidades da sequência numérica como apoio para a produção de escritas numéricas e comparação dos números. – Composição e decomposição de números naturais de até três ordens, de modo a contribuir para a análise e compreensão do valor dos algarismos de acordo com a posição que ocupa (em termos de “uns, grupos de dez e grupos de cem”). – Início do reconhecimento de números pares e números ímpares.

Construir o significado das operações, por meio da resolução e da elaboração de problemas envolvendo os significados mais simples da adição e da subtração, utilizando diversos procedimentos, reconhecendo os cálculos que permitam resolvê-los e fundamentando suas respostas.

– Resolução (por meio de diversas estratégias, como marcas, desenhos, números, adições e subtrações e reconhecimento dos cálculos pertinentes para a resolução), análise, interpretação e elaboração de problemas, envolvendo:

- A adição nos sentidos de união de duas quantidades (juntar), de acrescentar uma quantidade a outra, de ganhar e avançar (no contexto lúdico);
- A subtração nos sentidos de retirar uma quantidade de outra, de perder, de retroceder (no contexto lúdico) e separar uma quantidade de outra.

– Resolução (por meio de estratégias pessoais), análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem os sentidos:

- Relação entre duas quantidades;
- Reconstruir a coleção inicial cuja quantidade de elementos se desconhece (estado inicial em problemas que envolvem transformações).

– Elaboração de estratégias próprias para resolver problemas e comparação com a dos pares em diferentes situações que envolvem adição e subtração.

– Resolução de problemas que envolvam somar e subtrair e permitam a análise de dados necessários e desnecessários e situações em que se analisem a pertinência das perguntas e a quantidade de soluções do problema.

– Exploração de problemas de adição e subtração que envolvem outros significados mais complexos destas operações por meio de diversos procedimentos.

– Reconhecimento de diferentes cálculos usados para resolver os mesmos problemas.

<p>– Desenvolver e utilizar procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver adições e subtrações com números naturais pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações, explicando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Construção e uso de repertório de cálculo mental para resolver adições e subtrações, que podem envolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliação dos fatos básicos da adição e da subtração; • Adições de números iguais e de múltiplos de 10 entre si ($22 + 22$, $30 + 30$); • Adições e subtrações com resultado 100 ($30 + 70$, $142 - 42$); • Adições e subtrações de múltiplos de 10 e de 100 ($60 + 20$, $200 - 50$, $300 + 200$, $500 - 100$); • Adições e subtrações de múltiplos de 5 ($35 + 15$); • Adições de múltiplos de 10 e de 100 e outro número ($300 + 15$, $40 + 9$); • Adições e subtrações de 10 e 100 a qualquer número de até 3 algarismos ($352 - 10$, $352 - 100$). <p>– Exploração de cálculo aproximado de adições e subtrações.</p> <p>– Uso de estratégias pessoais para cálculo de resultados de adições e subtrações.</p> <p>– Uso dos sinais convencionais (+, -, =) na escrita das operações.</p> <p>– Exploração de estratégias de cálculos convencionais de adição e subtração.</p> <p>– Seleção de estratégias de cálculo de adição e subtração, de acordo com a situação e os números envolvidos.</p>
---	---

<p>– Construir o significado das operações fundamentais, por meio da resolução e da elaboração de problemas que envolvam alguns sentidos da multiplicação e da divisão, reconhecendo e usando diferentes cálculos que permitam resolvê-los.</p>	<p>– Resolução (por meio estratégias pessoais (como uso de marcas, desenhos, números e somas ou subtrações reiteradas e reconhecimento de diferentes cálculos pertinentes para a resolução), análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição de parcelas iguais e séries proporcionais; • Determinar o resultado em uma repartição equitativa. <p>– Uso de estratégias pessoais para cálculo de resultados de multiplicações e divisões.</p> <p>– Análise da relação entre problemas de adição e de multiplicação.</p> <p>– Análise de existência ou não de resto ao realizar repartição.</p> <p>– Reconhecimento de diferentes cálculos usados para resolver os mesmos problemas.</p> <p>– Construção progressiva de estratégias de cálculo mental para resolver multiplicações por meio da resolução de problemas envolvendo dobros, metade, triplo e terça parte.</p>
<p>– Usar a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas numéricas, resolver problemas, cálculos e verificar resultados.</p>	<p>– Investigação do funcionamento da calculadora.</p> <p>– Uso da calculadora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção, comparação e análise de escritas numéricas; • Resolução de problemas que envolvem adições, subtrações e multiplicações; • Resolução de cálculos e verificação de resultados.

Unidade temática: Álgebra	
<ul style="list-style-type: none"> – Resolver problemas que envolvam a exploração de sequências repetitivas e recursivas, por meio da construção, identificação, descrição de padrões (ou regularidade) e determinação de elementos ausentes na sequência. 	<ul style="list-style-type: none"> – Construção de sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. – Descrição de padrão (ou regularidade) de sequências numéricas ou figurais, repetitivas ou recursivas, por meio de linguagem oral ou de representações pessoais. – Descrição de elementos ausentes em sequências numéricas ou figurais, repetitivas ou recursivas, por meio de linguagem oral ou de representações pessoais e continuação de sequência a partir de um padrão.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA	
<ul style="list-style-type: none"> – Resolver problemas que requeiram interpretar, identificar, comunicar e produzir instruções e representações gráficas para indicar a localização e deslocamentos de pessoas e objetos em espaços conhecidos, em relação a pontos de referências. 	<ul style="list-style-type: none"> – Localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço conhecido. – Uso de mais de um ponto de referência para a indicação de posição, e mudanças de direção e sentido. – Interpretação de mensagens (instruções) sobre a localização de objetos e pessoas no espaço e percursos. – Análise da insuficiência de informação para a localização de objetos e percursos de pessoas no espaço. – Uso de terminologia própria para indicar localização: direita, esquerda, frente e atrás, etc. – Interpretação e uso de croquis de lugares conhecidos, em que se representam percursos ou localização, para guiar-se na exploração de certos lugares. – Elaboração de roteiros e plantas simples. – Produção de representação plana, de lugares conhecidos, para comunicar a localização de objetos ou pessoas e espaço percorrido.

<ul style="list-style-type: none"> – Explorar, reconhecer e usar algumas características de figuras geométricas planas (entre elas círculos, quadrado, retângulo e triângulo) e espaciais para distingui-las, em situações que envolvem descrições, construções e representações. 	<p><u>Figuras geométricas planas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrição e elaboração de mensagens para identificar figuras geométricas – Interpretação de mensagens que se refiram às características de figuras geométricas. – Identificação de pertinência e suficiência de descrições (mensagens) elaboradas para caracterizar as figuras. – Cópia e construção de figuras que contenham quadrados e retângulos, utilizando folhas quadriculadas. – Uso de régua para construir e reproduzir figuras, a partir de modelos, quadrados e retângulos em folhas quadriculadas. – Interpretação de mensagens que se referem às características de quadrados e/ou retângulos em termos de comprimento dos lados para reproduzir desenhos que os contenham. – Composição e decomposição de figuras a partir de outras que envolvem quadrados, retângulos e triângulos. – Uso de materiais com forma quadrada ou retangular que permita dobraduras para obter triângulos ou retângulos. – Composição de quadrados e retângulos a partir de triângulos por meio de “ensaios” e antecipações. – Quantidade de lados, lados retos e curvos, quantidade de vértices, igualdade ou não no comprimento dos lados, etc. <p><u>Figuras geométricas espaciais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Exploração, descrição, identificação e uso das características de prismas e pirâmides de diferentes bases para reconhecê-los e diferenciá-los uns dos outros. – Interpretação de mensagens sobre as características de figuras espaciais (quantidade de faces e arestas, formas das faces, faces planas, curvas) para identificação das figuras dentro de uma coleção. – Resolução de problemas que requeiram usar, gradualmente, as características de prismas e pirâmides para identificá-los, sem uso obrigatório de nomenclatura. – Estabelecimento de relações com objetos conhecidos do cotidiano. – Estabelecimento de relações entre figuras geométricas planas e espaciais.
--	--

Unidade temática: Grandezas e medidas	
<p>– Resolver problemas que envolvam elaborar estratégias de medição e interpretar medidas de comprimento, massa e capacidade com diferentes instrumentos e iniciar o processo de utilização dos sistemas convencionais de medidas.</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem estimar, medir e comparar duas grandezas, aproximando-se da compreensão de que medir é comparar grandezas da mesma natureza.</p> <p>– Identificação de situações em que se exijam a necessidade de realizar uma estimativa de medidas ou uma medida exata e determinar a unidade de medida conveniente, de acordo com o objeto a ser medido.</p> <p>– Uso de unidades de medidas (não convencionais e convencionais) para a medição de comprimento, massa e capacidade.</p> <p>– Uso de régua e fita métrica (entre outros) para medir e se aproximar da equivalência entre metro e centímetro.</p> <p>– Uso de instrumentos de medida conhecidos, como balança e recipientes de um litro, para medir e se aproximar da equivalência entre algumas medidas padronizadas: massa (quilograma e grama) e capacidade (litro e mililitro).</p> <p><u>Medidas de tempo:</u></p> <p>– Uso de unidades de tempo (dia, dia da semana, mês, ano) e do calendário para localizar-se no tempo, localizar acontecimentos e relatar sequência de acontecimentos.</p> <p>– Uso do calendário para realizar cálculo de intervalo de tempo entre duas datas (como dias da semana e meses do ano).</p> <p>– Ordenação de datas</p> <p>– Leitura de horas em relógios digitais e indicação de horário de início e término de atividades realizadas na rotina escolar.</p> <p><u>Sistema monetário brasileiro:</u></p> <p>– Reconhecimento de equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver problemas do cotidiano do estudante.</p>

Unidade temática: Probabilidade e estatística	
<p>– Reconhecer e identificar o uso de tabelas (simples e de dupla entrada) e de gráficos (de colunas simples ou barras) como formas de comunicação de informações e utilizá-los para comunicar informações coletadas.</p>	<p>– Leitura e interpretação de dados expressos em tabelas simples e de dupla entrada.</p> <p>– Leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de colunas simples ou barras.</p> <p>– Coleta e organização de informações e elaboração de registros pessoais para sua comunicação.</p> <p>– Exploração da utilização de listas, tabelas e gráficos de colunas simples para sua comunicação de dados coletados.</p>
<p>– Explorar, progressivamente, ideias de acaso em situações do cotidiano.</p>	<p>– Classificação de resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.</p>
Terceiro ano	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Unidade temática: Números	
<p>– Ampliar e consolidar o significado dos números naturais, estendendo a ordem de grandeza para a exploração da série numérica a partir da observação de regularidades e do reconhecimento da linguagem escrita, oral e simbólica dos números naturais.</p>	<p>– Reconhecimento e uso dos números naturais em situações que se evidenciem suas funções como indicador de quantidade, ordem, medida e código.</p> <p>– Resolução de problemas que permitem retomar a leitura, a produção escrita e a ordenação de números de até três ordens.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem a leitura, escrita, comparação e ordenação (em ordem crescente e decrescente) de números naturais de quatro ordens (unidade de milhar) com ampliação das possibilidades de produções convencionais.</p> <p>– Exploração das regularidades da série oral, da leitura, escrita e interpretação de números de diferentes ordens de grandeza, a partir de suas hipóteses sobre as escritas numéricas.</p> <p>– Localização de um número dado na reta numérica.</p> <p>– Reconhecimento de números pares e números ímpares.</p> <p>– Composição e decomposição de números naturais de até quatro ordens, de modo a contribuir para a compreensão de características do sistema de numeração decimal.</p> <p>– Análise do valor dos algarismos de acordo com a posição que ocupa.</p>

<p>– Construir o significado das operações, por meio da resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas envolvendo os significados da adição e da subtração, utilizando diversos procedimentos de cálculo e fundamentando suas respostas.</p>	<p>– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem os seguintes significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição nos sentidos de união de duas quantidades (juntar), de acrescentar uma quantidade a outra, de ganhar e avançar (no contexto lúdico); • Subtração nos sentidos de retirar uma quantidade de outra, perder ou retroceder (no contexto lúdico) e separar uma quantidade de outra. <p>– Exploração de problemas (por meio de estratégias pessoais e análise de distintos procedimentos) que envolvem os sentidos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferença entre duas quantidades; • União de duas coleções tendo a incógnita em uma delas; • Reconstruir a coleção inicial cuja quantidade de elementos se desconhece (estado inicial em problemas que envolvem transformações); • Conhecer a quantidade de elementos de uma coleção tanto no início como no final, mas que se desconheça e seja necessário descobrir a quantidade de elementos que refletem a modificação entre a situação inicial e a final. <p>– Reconhecimento e utilização dos cálculos pertinentes para a resolução dos problemas propostos.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem adição e subtração em situações em que se apresentem os dados em contextos variados e requeiram a análise de dados (necessários ou desnecessários) e a pertinência de perguntas e quantidades de soluções.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem adição e subtração em que se analisem a pertinência das perguntas e a quantidade de soluções do problema.</p> <p>– Resolução de problemas de adição e subtração que envolvem vários cálculos e diversos procedimentos.</p>
---	---

<p>– Construir e ampliar repertório de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver adições e subtrações com números naturais pelo reconhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, explicando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Construção e uso de repertório de cálculo mental para resolver adições e subtrações, que podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adições de múltiplos de 10 e 100 iguais entre si ($120 + 120$, $2.500 + 2.500$); • Adições e subtrações com resultado 1.000 ($200 + 800$, $1640 - 640$); • Adições e subtrações com múltiplos de 1.000 ($3.000 + 2.000$); • Adições e subtrações com múltiplos de 1.000 a qualquer número ($2.347 + 1.000$, $28 + 5.000$); • Subtrações cujo resultado seja múltiplo de 1.000 ($6.432 - 432$); • Adições entre dezenas, centenas e milhares “redondos”, com diferentes quantidades de algarismos ($300 + 30 + 5$, $3.000 + 200 + 50$), entre outros. <p>– Uso de cálculo aproximado (estimativas) de adições e subtrações para avaliar a adequação do resultado.</p> <p>– Resolução de algoritmo convencional para calcular o resultado de adições e subtrações, com recurso à unidade de ordem superior (sem ou com reagrupamento).</p> <p>– Análise e validação (ou não) de resultados obtidos por estratégias pessoais de cálculo de adição e subtração, utilizando a calculadora.</p> <p>– Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas.</p>
<p>– Construir o significado das operações, por meio da resolução e elaboração de problemas envolvendo algumas ideias da multiplicação e da divisão, utilizando estratégias e formas de registros pessoais e fundamentando suas respostas.</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem os sentidos da multiplicação: séries proporcionais e configuração retangular, reconhecendo e utilizando os cálculos que permitem resolvê-los.</p> <p>– Análise, interpretação e resolução de problemas que explorem os conceitos de dobro e de triplo.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem determinar o resultado de repartição equitativa e de medida, por meio de diversos procedimentos e reconhecendo, posteriormente, a divisão como operação para resolver esses tipos de problemas.</p> <p>– Análise de existência ou não de resto ao realizar repartição.</p> <p>– Utilização de sinais convencionais de (\times, \div, $=$) na escrita de operações de multiplicação e de divisão.</p>

<p>– Construir e ampliar os procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver multiplicações e divisões, com números naturais e, em alguns casos racionais, pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, explicando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Cálculo, análise e uso de resultados de multiplicação e de divisão por meio de estratégias pessoais.</p> <p>– Construção, progressiva, de repertório de cálculo mental de multiplicações e divisões, pela observação de regularidades, por meio da resolução de problemas, que podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção, progressiva, dos fatos básicos da multiplicação a partir da análise dos produtos da tabela de Pitágoras; • Dobros e metades; • Triplos e terços • Relação entre $\times 2$ e $: 2$; $\times 4$ e $: 4$; • Relação entre multiplicar por 4 e multiplicar duas vezes por 2; • Relação entre dividir por 4 e dividir duas vezes por 2. <p>– Uso da tabela de Pitágoras para análise de regularidades e propriedades da multiplicação.</p> <p>– Uso de cálculos conhecidos e diferentes decomposições para resolver cálculos de multiplicação e divisão (utilizar, por exemplo, o resultado de $2 \times 8 = 16$ para encontrar o resultado de 4×8, $2 \times 10 = 20$ para encontrar $20 : 2$).</p> <p>– Exploração de estratégias de cálculo aproximado de multiplicações e divisões.</p> <p>– Análise, comparação e uso de diferentes cálculos algoritmos da multiplicação por unidade, incluindo o algoritmo convencional por unidade.</p> <p>– Utilização de sinais convencionais (\times, \div, $=$) na escrita de operações de multiplicação e de divisão.</p> <p>– Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas.</p>
---	--

<p>– Resolver problemas de distribuição que impliquem em partir o inteiro em partes iguais, utilizando metades, quartos, terços, relacionando os resultados aos significados de metade e quarta parte.</p>	<p>– Resolução de problemas em que se possa dividir o resto, fracionando-o em metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte.</p> <p>– Exploração da escrita de números $1/2$, $1/4$, $1/3$, etc.</p>
<p>– Usar a calculadora como instrumento para resolução de problemas, cálculos, verificação de resultados e observação de regularidades.</p>	<p>– Investigação do funcionamento da calculadora.</p> <p>Uso da calculadora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção, comparação e análise de escritas numéricas; • Resolução de problemas; • Cálculos e verificação de resultados.
Unidade temática: Álgebra	
<p>– Resolver problemas que envolvam identificar e descrever regularidades em sequências de números naturais recursivas e aproximar-se da ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações.</p>	<p>– Investigação de regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou de subtrações sucessivas de um mesmo número.</p> <p>– Identificação e descrição de padrão (ou regularidade) de uma sequência numérica ou figural recursiva e determinação de elementos faltantes ou seguintes.</p> <p>– Exploração da ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtração de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença (relação de igualdade).</p>

Unidade temática: Geometria

<ul style="list-style-type: none"> – Resolver problemas que impliquem em interpretar, comunicar e representar a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de esboços e croquis para conhecer a movimentação de pessoas e objetos no espaço e para guiar-se na exploração de lugares de interesse. – Interpretação de mensagens sobre a localização de pessoas e objetos no espaço. – Produção de esboços e croquis para indicar a localização e a movimentação de pessoas e objetos no espaço. – Comunicação oral e produção de instruções escritas para comunicar a localização de pessoas e objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido com base em diferentes pontos de referência. – Identificação e busca de solução para a insuficiência de informação para a localização de objetos e percursos de pessoas no espaço. – Uso de terminologia própria para indicar localização e percurso (direita, esquerda, em cima e embaixo, frente e atrás, etc.).
---	--

– Explorar, reconhecer e usar características de figuras geométricas planas e espaciais para distingui-las, em situações que envolvem descrições, construções e representações.

Figuras geométricas planas

- Descrição e elaboração de mensagens para identificar figuras geométricas planas (como triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo).
- Interpretação de mensagens que se refiram às características de figuras geométricas planas.
- Análise sobre a pertinência e suficiência das descrições (mensagens) elaboradas para caracterizar as figuras.
- Estabelecimento de relações entre figuras geométricas planas, a partir da exploração de algumas características (como lados retos e curvos, quantidade, posições relativas e comprimento de lados, lados, quantidade de vértices).
- Construção de figuras que contenham quadrados e retângulos, utilizando folhas quadriculadas e lisas como meio para analisar algumas de suas características.
- Uso de régua e esquadro para construir ou copiar quadrados e retângulos em folhas quadriculadas e lisas.
- Interpretação de mensagens que se referem às características de quadrados e/ou retângulos em termos de comprimento dos lados para reproduzir desenhos que os contenham.
- Uso de materiais com forma quadrada ou retangular que permita dobraduras para obter triângulos ou retângulos, considerando até duas dobras.
- Uso de vocabulário específico para elaborar explicações e justificativas sobre algumas relações entre as figuras planas.

Figuras geométricas espaciais

- Observação de semelhanças e diferenças entre figuras geométricas planas e espaciais.
- Exploração, descrição, identificação e uso das características das figuras geométricas espaciais para reconhecê-las, diferenciá-las e relacioná-las às suas planificações.
- Reprodução de figuras geométricas espaciais a partir da análise de suas características.
- Estabelecimento de relações entre figuras geométricas planas e espaciais, (comparando cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos) em situações que envolvam descrições orais, construções e representações.
- Estabelecimento de relações entre figuras geométricas espaciais (como cubos, paralelepípedos, pirâmides, cilindros, esferas e cones) com elementos naturais e objetos do mundo que o cerca e nomeá-las progressivamente.

Unidade temática: Grandezas e medidas	
<p>– Resolver problemas que envolvam elaborar estratégias de medição e aprofundar o processo de utilização dos sistemas convencionais de medidas.</p>	<p><u>Medidas de comprimento, capacidade e massa</u></p> <p>– Resolução de problemas que envolvem estimar, medir e comparar duas grandezas, aproximando-se da compreensão de que medir é comparar grandezas da mesma natureza.</p> <p>– Identificação de situações que se exijam a necessidade de realizar uma estimativa de medidas ou uma medida exata e determinar a unidade de medida conveniente, de acordo com o objeto a ser medido.</p> <p>– Uso de régua e fita métrica (entre outros) para medir comprimentos.</p> <p>– Comparação e cálculo de comprimento em centímetros, milímetros e metros.</p> <p>– Equivalência entre diferentes expressões para uma mesma medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre metros e centímetros; • Entre centímetros e milímetros; <p>– Uso de instrumentos de medida conhecidos, como balança e recipientes de um litro, para medir e se aproximar da equivalência entre algumas medidas padronizadas: massa (quilograma e grama) e capacidade (litro e mililitro).</p> <p>– Comparação e medições de capacidades.</p> <p>– Comparação e medições de massa.</p> <p>– Equivalência entre diferentes expressões para uma mesma medida: relação entre litro e mililitro.</p> <p>– Equivalência entre diferentes expressões para uma mesma medida: relação entre gramas e quilo.</p> <p><u>Medidas de tempo:</u></p> <p>– Leitura e interpretação de horas (em horas e minutos) em relógios digitais e analógicos.</p> <p>– Indicação de horário de início e término de atividades.</p> <p>– Cálculo de durações em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meses, semanas e dias; • Horas e minutos <p>– Relação entre horas e minutos e entre minutos e segundos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de calendário (para a localização de dias, semanas, mês, ano, bimestre e semestre), estabelecendo relações entre estas unidades. <p><u>Sistema monetário brasileiro:</u></p> <p>– Resolução de problemas que envolvem situações de compra, venda e troca de moedas e/ou cédulas.</p> <p>– Relações de equivalência de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas.</p>

Unidade temática: Probabilidade e estatística	
<p>– Reconhecer e identificar o uso de tabelas (simples e de dupla entrada) e de gráficos (de colunas simples ou barras), como formas de comunicação de informações e utilizá-los para comunicar informações coletadas.</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem a leitura, interpretação e comparação de dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem a leitura, interpretação e comparação de dados apresentados em gráficos de colunas simples ou de barras.</p> <p>– Estabelecimento de relações entre apresentação de dados em forma de tabela de dupla entrada e gráficos de colunas simples ou barras, para compreender aspectos da realidade próxima.</p> <p>– Realização de pesquisa, classificação, representação e organização de informações por meio de listas, tabelas e gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.</p>
<p>– Explorar, em eventos aleatórios cotidianos, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.</p>	<p>– Identificação da ideia de aleatoriedade em situações do cotidiano.</p>

Quarto ano	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Unidade temática: números	
<p>– Ampliar o conhecimento sobre os números naturais, estendendo a exploração da série numérica, de modo a compreender e usar as regras do sistema de numeração decimal para resolver problemas que envolvam o reconhecimento da linguagem escrita, oral e simbólica dos números naturais.</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem a leitura, a escrita, a comparação e a ordenação (em ordem crescente e decrescente) de números naturais na ordem dos milhares e sua utilização em diferentes contextos.</p> <p>– Localização de um número natural na reta numérica.</p> <p>– Composição e decomposição dos números a partir do valor posicional dos algarismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise e expressão do valor posicional dos algarismos por meio de adições e multiplicações por potência de 10; • Explicitação das relações multiplicativas implícitas na escrita numérica; • Uso de decomposições para o desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo.
<p>– Explorar o significado dos números racionais, reconhecendo, representando e utilizando-os no contexto social, identificando suas representações fracionária e decimal, a partir da resolução de problemas que envolvem seus diferentes significados (parte-todo, razão e quociente).</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem frações usuais, como $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, etc. associados a medidas (litros, quilos, metros etc.).</p> <p>– Resolução de problemas de medida para expressar a relação parte-todo usando frações.</p> <p>– Relação entre frações usuais (meios, quartos, oitavos, terços, sextos, quintos, décimos e centésimo) com o inteiro.</p> <p>– Exploração do uso social das expressões decimais no contexto do dinheiro e da medida.</p> <p>– Comparação de quantidades expressas na forma decimal nos contextos do dinheiro e da medida, iniciando análise de valor posicional.</p> <p>– Relações entre décimos e centésimos em expressões fracionárias ($\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$) no contexto do dinheiro e das medidas de comprimento, massa e capacidade.</p>

– Construir o significado das operações, por meio da resolução e elaboração de problemas que envolvem diferentes significados da adição e da subtração, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, números racionais (em sua representação decimal e fracionária), utilizando diversas estratégias de cálculo, fundamentando suas respostas.

– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas (reconhecendo e utilizando os cálculos pertinentes para a resolução) que envolvem os sentidos de:

- Diferença entre duas quantidades;
- União de duas coleções tendo a incógnita em uma delas;
- Reconstruir a coleção inicial (estado inicial em problemas que envolvem transformações);
- Compor relações em problemas que se produzem transformações e seja necessário descobrir a quantidade de elementos que refletem a modificação entre a situação inicial e a final.

– Elaboração de estratégias pessoais e compará-las com a dos pares para adicionar ou tirar uma quantidade a outra.

– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvam várias adições e subtrações, vários dados, diferentes maneiras de apresentar a informação (como tabelas e gráficos), reconhecendo e identificando os cálculos necessários para a resolução.

– Interpretação e organização da informação presente no problema de acordo com a situação que se quer resolver.

– Análise e discussão coletiva sobre quais foram os procedimentos mais úteis ou adequados para a situação proposta.

– Argumentação, em forma oral ou escrita, sobre as diferentes estratégias utilizadas para a resolução de um problema.

<p>– Ampliar os procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver adições e subtrações com números naturais pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, fundamentando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Ampliação e uso do repertório de cálculo mental de adições e subtrações pela observação de regularidades e das propriedades das operações, por meio da resolução de problemas, que podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adições de mesmo número (com múltiplos de 10) de três e quatro algarismos ($150 + 150$, $2.500 + 2.500$, $3.000 + 3.000$); • Adições e subtrações com resultado 1.000 ($200 + 800$, $2.540 - 1.540$); • Adições e subtrações de múltiplos de 1.000 com quatro algarismos ($2.000 + 3.000$, $5.000 - 1.000$); • Adições e subtrações de múltiplos de 1.000 com quatro algarismos com qualquer número ($2.126 + 1.000$, $27 + 2.000$, $6.543 - 2.000$); • Subtrações cujos resultados sejam múltiplos de 1.000 com quatro algarismos ($8.256 - 256$); • Subtrações de “mil” e “cem” e “dez” com diferente quantidade de algarismos ($2.000 + 300 + 30$, $3.200 + 200 + 30 + 6$). <p>– Uso de cálculo aproximado (estimativas) de adições e subtrações para avaliar a adequação do resultado de uma operação.</p> <p>– Estabelecimento de relações entre cálculos conhecidos para obter mentalmente o resultado de novos cálculos.</p> <p>– Resolução das operações de adições e subtrações com números naturais, por meio do algoritmo convencional, com compreensão dos processos nelas envolvidos.</p> <p>– Uso de decomposições e composições para o desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo.</p> <p>– Análise e validação (ou não) de resultados obtidos por estratégias pessoais de cálculo das operações, utilizando a calculadora.</p> <p>– Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das opera-</p>
--	---

<p>– Construir o significado das operações, por meio da resolução e elaboração de problemas que envolvem os significados da multiplicação e da divisão, utilizando estratégias diversas, como cálculo mental, estimativas e algoritmos, fundamentando suas respostas.</p>	<p>– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem séries proporcionais e organizações retangulares, buscando formas econômicas de resolução, entre elas, a multiplicação e a divisão.</p> <p>– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem organizações retangulares, por meio de diversas estratégias que permitem estabelecer relações com a multiplicação e a divisão.</p> <p>– Resolução e interpretação de problemas que envolvem combinar elementos de duas coleções, utilizando estratégias e formas de registros pessoais e análise das estratégias gráficas utilizadas para o estabelecimento de relações entre estas e a multiplicação.</p> <p>– Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem divisões com os significados de repartição equitativa e medida, utilizando somas, subtrações sucessivas e multiplicações para estabelecer relações com a divisão.</p> <p>– Elaboração de estratégias próprias para repartição equitativa e medidas, apoiando-se em recursos de cálculo mental construídos.</p> <p>– Análise e discussão coletiva comparando diferentes estratégias de resolução em situações de repartição equitativa e medidas, refletindo sobre a economia delas.</p> <p>– Resolução, análise e interpretação de problemas que envolvem a análise do resto em uma divisão.</p>
---	---

<p>– Ampliar os procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver multiplicações e divisões, com números naturais e, em alguns casos racionais, pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, fundamentando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<p>– Construção, progressiva, e uso de repertório de cálculo mental de multiplicações e divisões, pela observação de regularidades, por meio da resolução de problemas, que podem incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertório de cálculo mental dos fatos básicos da multiplicação por meio da análise das relações da tabela de Pitágoras; • Uso da tabela de Pitágoras para resolver divisões ($5 \times 4 = 20$, $20 : 4 = 5$, $20 : 5 = 4$); • Cálculo de metades e dobros de números de 3 ou 4 algarismos. • Multiplicações por 10, 100, 1000; • Multiplicações por 2, 20, 200; 3, 30, 300, etc. <p>– Exploração das regularidades da tabela de Pitágoras, analisando as propriedades da multiplicação.</p> <p>– Uso de cálculo aproximado (estimativas) de divisão e multiplicação de números naturais para avaliar a adequação do resultado.</p> <p>– Análise, comparação e utilização de cálculos algoritmos de multiplicação por um e por dois algarismos, com compreensão dos processos nelas envolvidos.</p> <p>– Análise, comparação e utilização de cálculos algoritmos de divisão por um algarismo, com compreensão dos processos nelas envolvidos.</p> <p>– Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas.</p>
<p>– Usar a calculadora como instrumento para resolução de problemas, cálculos, verificação de resultados e observação de regularidades.</p>	<p>– Uso da calculadora para verificar e controlar os cálculos realizados por outros procedimentos e para observação de regularidades.</p>

Unidade temática: Álgebra

<p>– Resolver problemas que envolvam identificar regularidades em sequências numéricas formadas por múltiplos de um número natural e aproximar-se da propriedade de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtração de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.</p>	<p>– Exploração, identificação e descrição de regularidades, em sequências numéricas recursivas, compostas por múltiplos de um número natural.</p> <p>– Exploração e investigação de padrões geométricos em peças artísticas, mosaicos, tapeçarias, cerâmicas, etc.</p> <p>– Investigação e análise do número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais (relação de igualdade).</p> <p>– Reconhecimento, por meio de investigação, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.</p> <p>– Reconhecimento, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.</p>
---	--

Unidade temática: Geometria

<p>– Identificar, interpretar, descrever e comunicar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos no espaço.</p> <p>– Resolver problemas que envolvam o reconhecimento de figuras geométricas planas e espaciais, suas propriedades, sua relação com os sistemas de medida e apropriação, progressiva, de suas características.</p>	<p>– Relações entre o sujeito e os objetos e entre os objetos entre si: direita/esquerda, acima/abaixo, frente/atrás, paralelismo, perpendicularismo.</p> <p>– Produção e interpretação de instruções escritas para comunicar posição e deslocamentos de uma pessoa ou objetos em espaços próximos, representadas por meio de malhas quadriculadas.</p> <p>– Produção e interpretação de representações planas do espaço (posições e deslocamentos), por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa, croquis.</p> <p>– Uso significativo de termos que indicam localização e movimentação: pontos de referência, direção, sentidos e giros.</p> <p><u>Figuras geométricas espaciais</u></p> <p>– Exploração e reconhecimento de similaridades e diferenças entre prismas e pirâmides.</p> <p>– Descrição e representação esferas, cilindros e cones, cubos e blocos retangulares, prismas e pirâmides de base triangular.</p> <p>– Identificação de figuras planas nas faces de um poliedro.</p> <p>– Antecipação de possíveis planificações de uma figura geométrica espacial, estabelecendo relações entre representações planas e espaciais.</p> <p><u>Figuras geométricas planas</u></p> <p>– Identificação e comparação de polígonos em relação a seus lados (quantidade e comprimento), aos seus vértices e aos seus ângulos (reto, maior ou menor que o reto).</p> <p>– Descrição e representação de polígonos.</p> <p>– Construção de figuras com lados paralelos e perpendiculares a partir de instruções.</p> <p>– Análise da adequação/validade dos procedimentos de construção utilizados.</p> <p>– Resolução de problemas que envolvem considerar a</p>
--	--

Unidade temática: Grandezas e medidas

<p>– Resolver problemas que envolvam aprofundar a elaboração de estratégias de medição, do uso dos sistemas de medidas, as equivalências entre suas diferentes unidades e seu uso social, envolvendo medidas de comprimento, capacidade, massa, tempo, temperatura e perímetro, área e o sistema monetário brasileiro.</p>	<p><u>Medidas de comprimento, capacidade e massa</u></p> <p>– Resolução de problemas que envolvam estimativas e medidas de grandezas utilizando as unidades de medidas convencionais (quilômetro, metro, centímetro, litro, mililitro, quilograma e grama), expressando numericamente a medição de comprimento, massa ou capacidade.</p> <p>– Exploração de situações que envolvam a relação de uma grandeza com uma unidade de medida (comprimento, massa e capacidade).</p> <p>– Uso de expressões decimais e frações ao trabalhar com comprimento, massa ou capacidade. (1/2 kg, 2,5 kg)</p> <p><u>Medidas de tempo:</u></p> <p>– Uso de relógios (digitais e analógicos) e calendários para localizar acontecimentos, localizar-se no tempo e calcular intervalos de tempo (em horas e minutos).</p> <p>– Conversões simples entre unidades de medida de tempo (dias e semanas, horas e dias, semanas e meses).</p> <p><u>Medidas de temperatura:</u></p> <p>– Resolução de problemas que envolvam a grandeza “temperatura” e o grau Celsius como unidade de medida.</p> <p><u>Sistema monetário brasileiro</u></p> <p>– Resolução de problemas que envolvam situações de compra e venda, diferentes formas de pagamento, uso dos termos como troco e desconto e permita reflexão sobre o consumo ético, consciente e responsável.</p> <p>– Resolução e elaboração de problemas que envolvam a representação decimal de valores no sistema monetário brasileiro.</p> <p><u>Perímetro de figuras geométricas planas</u></p> <p>– Resolução e elaboração de problemas que envolvem o cálculo do perímetro e da área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas.</p> <p>– Resolução de problemas que favoreçam uma aproximação</p>
--	--

Unidade temática: Probabilidade e estatística	
<p>– Analisar e interpretar dados estatísticos apresentados em tabelas e gráficos, relacionados a diversas áreas do conhecimento ou contextos e realizar pesquisa e organizar dados coletados com e sem uso de tecnologias digitais.</p>	<p>– Leitura e interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada, em gráficos de colunas (simples ou múltiplas), barras ou pictóricos e identificar alguns dos seus elementos constitutivos, como título, legendas e fontes.</p> <p>– Planejamento e realização de pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas.</p> <p>– Construção de tabelas e gráficos de colunas (simples ou múltiplas) para organizar e comunicar dados coletados, com e sem o uso de tecnologias digitais.</p> <p>– Produção de textos escritos para comunicar sínteses da análise de dados apresentados por meio de tabelas e gráficos.</p> <p>– Uso de informações apresentadas em forma de tabelas e gráficos de forma a contribuir para os estudos nas diferentes áreas do conhecimento.</p>
<p>– Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais e menos prováveis.</p>	<p>– Exploração da ideia de probabilidade em situações-problema simples, identificando chances de ocorrência em eventos aleatórios (resultados mais e menos prováveis).</p> <p>– Utilização de informações dadas para avaliar probabilidades.</p>

Quinto ano	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Unidade temática: Números	
<p>Compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, para resolver problemas que envolvam ler, escrever, comparar, ordenar e arredondar números naturais de qualquer ordem de grandeza e o reconhecimento de relações e regularidades.</p>	<p>– Resolução de problemas que envolvem a leitura e escrita da série numérica na ordem dos milhares e sua utilização em diferentes contextos.</p> <p>– Leitura, escrita, ordenação e comparação de números naturais de qualquer ordem de grandeza.</p> <p>– Localização de um número natural na reta numérica.</p> <p>– Composição e decomposição dos números a partir do valor posicional dos algarismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise e expressão do valor posicional dos algarismos por meio de adições e multiplicações; • Explicitação das relações multiplicativas implícitas na escrita numérica; • Explicitação da relação entre o valor posicional e a multiplicação e a divisão por 10, 100 e 1.000; • Uso de decomposições para o desenvolvimento de estratégias pessoais de cálculo.

<p>Ampliar a compreensão do significado dos números racionais (em sua representação decimal e fracionária), a partir da resolução de problemas que envolvem seus diferentes significados (parte-todo, razão e quociente), reconhecendo, representando e utilizando-os no contexto social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem divisão em que se divide o resto e se expressa o resultado com uma fração. (frações para expressar resultados de divisões). – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas de medida para expressar a relação parte-todo com frações (frações para expressar a relação parte-todo). – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas de proporcionalidade direta em que uma das quantidades ou a constante é uma fração, estabelecendo relações entre as frações em problemas de proporcionalidade. – Relação entre frações e o inteiro. – Resolver problemas que impliquem buscar uma fração de uma quantidade inteira e analisar a relação parte-todo. – Elaborar recursos que permitam a comparar frações e determinar equivalências. – Localização de frações na reta numérica, previamente dividida, estabelecendo relações entre frações e inteiros. – Resolução de problemas que envolvam adição e subtração de frações e números naturais. – Exploração das estratégias de cálculo mental, relações e equivalências entre frações para resolver adições e subtrações entre meios, quartos e oitavos. – Leitura, escrita, ordenação e comparação dos números racionais positivos (representação decimal e fracionária). – Relação entre expressões decimais e fracionárias no contexto do dinheiro e da medida (décimos e centésimos). – Análise do significado de décimos, centésimos e milésimos a partir das relações entre expressões decimais e fracionárias. – Análise das diferentes estratégias usadas para comparar, somar, subtrair e multiplicar quantidades expressas com decimais em contextos do dinheiro e da medida. – Resolução de problemas que envolvam a análise do valor posicional nas escritas decimais. – Resolução de problemas que envolvam a leitura, escrita e ordenação de expressões decimais (com e sem o uso da
---	---

<p>Resolver e elaborar problemas, consolidando significados das operações do campo aditivo (significados da adição e da subtração) e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e números racionais (em sua representação decimal e fracionária), fundamentando suas respostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem distintos significados da adição e da subtração, envolvendo números naturais: diferença entre duas quantidades, complemento de uma quantidade sobre a outra e problemas que envolvem duas ou mais transformações (positivas ou negativas), identificando os possíveis cálculos para resolução. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas, compreendendo os significados mais simples da adição e da subtração, envolvendo números racionais.
<p>Ampliar os procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver adição e subtração com números naturais e, em alguns casos racionais, pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, fundamentando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ampliação de repertório de cálculos mentais de adição e subtração utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades para antecipar resultados. – Antecipação de resultados aproximados de cálculos por arredondamento. – Uso de cálculos estimativos para antecipar resultados de cálculos exatos e verificação da razoabilidade do resultado obtido. – Adição e subtração envolvendo frações com números naturais. – Cálculo mental de adições e subtrações de frações simples. – Adições e subtrações de números decimais por meio de cálculo mental, estimativa e algoritmos. – Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas.

<p>Resolver e elaborar problemas, consolidando significados das operações do campo multiplicativo e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos, números racionais, fundamentando suas respostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvem multiplicações e divisões: séries proporcionais, configurações retangulares, repartição equitativa e medida. – Resolução de problemas que envolvem a análise das relações entre dividendo, divisor, quociente e resto. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvam a divisão do resto de uma divisão. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que implicam determinar a quantidade resultante de combinar elementos de duas coleções distintas por meio de diversas estratégias e cálculos. – Resolução, análise e interpretação de problemas que envolvam cálculo simples de porcentagens, por meio de estratégias pessoais, cálculo mental e uso de calculadora. – Relação entre porcentagens, números decimais e frações.
<p>Ampliar os procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato e aproximado) para resolver multiplicações e divisões, com números naturais e, em alguns casos racionais, pelo conhecimento de regularidades, utilizando decomposições, cálculos conhecidos e propriedades das operações para antecipar resultados, fundamentando suas soluções e utilizando diversas formas de linguagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Uso das propriedades das operações e do sistema de numeração para a resolução de cálculos mentais de multiplicação e divisão. – Uso do cálculo aproximado (estimativas) de divisão e multiplicação de números naturais para antecipar, resolver, controlar e avaliar a adequação do resultado. – Resolução das operações de multiplicação e divisão com números naturais, por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais, com compreensão dos processos nelas envolvidos. – Análise da multiplicação e divisão da unidade seguida de zeros e estabelecimento de relações com o valor posicional dos algarismos decimais. – Uso de recursos de cálculo mental e algoritmos para multiplicar números decimais por naturais. – Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental – exato ou aproximado – ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas.

<p>Usar a calculadora como instrumento para resolução de problemas, cálculos, verificação de resultados e observação de regularidades.</p>	<p>– Uso da calculadora para verificar e controlar os cálculos realizados por diversos procedimentos e análise de regularidades.</p>
Unidade temática: Álgebra	
<p>Resolver problemas que envolvam explorar, identificar, analisar e aproximar-se das propriedades da igualdade e noção de equivalência e grandezas diretamente proporcionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Exploração da noção de equivalência pela Investigação de que uma igualdade não se altera ao adicionar ou subtrair, multiplicar ou dividir os seus termos por um mesmo número. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas cuja conversão em sentença Matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas. – Resolução, análise, interpretação e elaboração de problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra. – Uso de calculadora para a exploração e observação de regularidades.
Unidade temática: Geometria	
<p>Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas e interpretar, descrever e representar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos no 1º quadrante do plano cartesiano, indicando mudanças de direção, sentido e giros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Descrição, interpretação e representação de localização e/ou deslocamentos de pessoas e/ou objetos, em um sistema de referência (malhas quadriculadas e primeiro quadrante do plano cartesiano), indicando mudanças de direção, sentido e giros. – Interpretação de instruções escritas para comunicar localização e deslocamentos de objetos e/ou pessoas em quadriculado/sistemas de eixos cartesianos. – Elaboração de representação plana do espaço percorrido. – Uso de mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas para interpretar, localizar ou comunicar localização (e/ou deslocamentos) no primeiro quadrante do plano cartesiano.

<p>Resolver problemas que envolvam o reconhecimento de figuras geométricas planas e espaciais, suas propriedades, relações com o sistema de medida e apropriação, progressiva, de suas características.</p>	<p><u>Figuras geométricas espaciais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrição de prismas, pirâmides, cilindros e cones a partir de propriedades. – Análise e identificação de similaridades e diferenças entre as figuras espaciais. – Antecipação de possíveis planificações, estabelecendo relações entre representações planas e espaciais. – Investigação inicial de relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro. <p><u>Figuras geométricas planas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Análise de similaridades e diferenças entre polígonos, considerando número e comprimento dos lados e ângulos. – Identificação e representação de uma circunferência e seus elementos (diâmetro, raio e centro). – Cópia e/ou construção de polígonos utilizando materiais (régua, esquadro) ou tecnologias digitais. – Elaboração de instruções para construir polígonos. – Construção de polígonos a partir de instruções. – Composição e decomposição de polígonos identificando sua composição a partir de figuras triangulares. – Análise da adequação/validade dos procedimentos de construção utilizados. – Cópia, ampliação e redução de polígonos em malhas quadriculadas, reconhecendo a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes. – Identificação dos ângulos retos, agudos e obtusos em polígonos utilizando diferentes procedimentos, com ou sem tecnologias digitais. – Reconhecimento de simetria de reflexão em figuras ou em pares de figuras geométricas planas e identificação do eixo de simetria.
---	--

Unidade temática: Grandezas e medidas	
<p>– Resolver problemas que envolvam retomar e aprofundar a elaboração de estratégias de medição, do uso do sistema de medidas, as equivalências entre as diferentes unidades e seu uso social, envolvendo medidas de comprimento, capacidade, massa, tempo, temperatura, área, perímetro e noção de volume.</p>	<p><u>Medidas de comprimento, capacidade, massa, tempo e temperatura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Resolução e elaboração de problemas que envolvem medidas de comprimento, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais (aprofundando as equivalências entre as unidades) incluindo situações que envolvam cálculo mental e estimativas. – Uso de expressões decimais e fracionárias para demonstrar equivalências entre medidas de comprimento, massa e capacidade. <p><u>Área e perímetro de figuras planas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Resolução e elaboração de problemas que envolvam medida e comparação de perímetro de polígonos (representados em malhas quadriculadas ou não). – Resolução de problemas que envolvam a medida de superfície (área) de figuras geométricas planas, usando como recursos: quadriculados, superposição, revestimentos com azulejos, etc. – Investigação e análise da área e do perímetro de figuras geométricas planas reconhecendo a independência entre elas (figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes). <p><u>Volume</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Resolução de problemas que envolvam reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos.

Unidade temática: Probabilidade e estatística	
<ul style="list-style-type: none"> – Analisar e interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos, relacionados a diversas áreas do conhecimento ou contextos e realizar pesquisa, organizar dados coletados com e sem uso de tecnologias digitais, apresentado síntese dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura e interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas e em gráficos de colunas e barras (simples ou múltiplas), linhas ou pictóricos. – Relação entre tabelas e gráficos de colunas, barras (simples e múltiplas) e linhas. – Identificação de alguns dos elementos constitutivos de tabelas e gráficos, como título, legendas, fontes e datas. – Realização de pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organização e comunicação dos dados coletados, em forma de tabelas e gráficos (de colunas, pictóricos e de linhas), com e sem o uso de tecnologias digitais. – Produção de textos escritos para comunicar sínteses da análise de dados apresentados em tabelas e gráficos. – Uso de informações apresentadas em tabelas e gráficos de forma a contribuir para a construção dos conhecimentos nas diferentes áreas de estudo.
<ul style="list-style-type: none"> – Resolver, interpretar e analisar problemas que envolvem determinar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, investigando se os resultados são igualmente prováveis ou não, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exploração da ideia de probabilidade em situações-problema simples, identificando e analisando todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. – Utilização de informações dadas para avaliar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).

Orientações metodológicas

As orientações metodológicas que compõem este documento têm como foco central os processos de ensino e de aprendizagem e incorporam ao fazer da escola não apenas “o produto do conhecimento matemático”, mas, também, parte dos seus modos de produção.¹²

Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (BRASIL, 2017, p. 268).

Pesquisas na área de educação matemática apontam para a importância da diversificação de estratégias no ensino, assim, destacamos, também, a inclusão dos recursos tecnológicos, da etnomatemática,¹³ dos jogos, entre outros recursos para o planejamento e o desenvolvimento das situações de ensino. A seguir, busca-se esclarecer algumas características essenciais que orientam as práticas escolares para a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento do letramento matemático.

¹² Incluir nos processos de ensino os modos de produção do conhecimento matemático implica que a atividade matemática passe a ser entendida como tema de ensino, em organizar as propostas de ensino incorporando aspectos presentes na construção do conhecimento matemático como ciência. O livro *O ensino de matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios*, de Patrícia Sadovsky (2007), traz importantes elementos sobre esses aspectos e também sobre a noção de modelagem matemática.

¹³ D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, Cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.



A resolução de problemas

Atividade central no desenvolvimento da Matemática como ciência, a resolução de problemas ocupa também centralidade no ensino e na aprendizagem do componente e favorece a articulação do pensamento e o desenvolvimento de perspectivas para o enfrentamento de diferentes situações, uma vez entendida como **ponto de partida** para a construção de novos conhecimentos.

Entender a resolução de problemas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos implica desenvolver práticas pedagógicas que permitam que as crianças possam resolver problemas “a seu modo”, antes das explicações formais ou definições trazidas pelos professores, ou materiais didáticos, sobre as diferentes estratégias de cálculo, incluindo os algoritmos convencionais das operações básicas. Quando têm a oportunidade de estar inseridos nessas experiências, os estudantes resolvem as situações propostas a partir de seus conhecimentos: desenham, registram marcas (como tracinhos ou bolinhas), contam, utilizam sobrecontagem ou realizam cálculos mentais, e por vezes cometem equívocos, demonstrando pouca compreensão da situação proposta.

Cabe ao docente propor a resolução de problemas que possam ser significativos para as crianças, que possam ser resolvidos a partir de seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, **representem um desafio para as aprendizagens**, apoiando-as na construção de um novo conhecimento. Conduzir os processos de ensino e de aprendizagem a partir dessas resoluções iniciais, favorecendo a construção de novas aprendizagens, requer o planejamento de momentos de trocas, apresentações de ideias, comparações e análises de diferentes formas de resoluções, valorizando a interação entre os estudantes para a ampliação das aprendizagens. Requer também que as informações trazidas pelo professor sobre o conhecimento socialmente construído não estejam no início do processo, e sim quando as crianças já tiveram a oportunidade de discuti-las e pensar sobre elas.¹⁴

¹⁴ LERNER, D., et al. **El lugar de los problemas en la clase de matemática**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011. ETCHEMENDY, M; ZILBERMAN, G. Hablar y escribir en la clase de matemática: interacciones entre alumnos y maestros. In: BROITMAN, C. **Matemáticas en la escuela primaria: saberes y conocimientos de niños y adolescentes**. Buenos Aires: Paidós, 2013. LERNER, D. Aprendizaje y la enseñanza de la matemática. Planteos actuales. In: LERNER, D.; et al. **El lugar de los problemas en la clase de matemática**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

Assim, a análise atenta e cuidadosa sobre as diferentes formas de soluções utilizadas pelos estudantes permite aos professores propor situações didáticas que envolvam discussões, comparações e análises sobre essas soluções iniciais. São as mediações realizadas pelos docentes que favorecem e apoiam a progressão das aprendizagens. Assim, não se propõe que os estudantes resolvam os problemas a “sua maneira” e nela permaneçam, mas que as situações de ensino favoreçam que todos possam avançar a partir dos conhecimentos que dispõem e tenham a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos matemáticos propostos para cada ano escolar. Da mesma forma, este processo não tem início com o ensino das formas convencionais de resolução (os algoritmos), e sim a partir das soluções próprias dos estudantes.¹⁵

Destaca-se que o princípio da resolução de problemas (a partir dos conhecimentos dos estudantes) não se relaciona apenas às aprendizagens relacionadas à unidade temática Números; é preciso considerar, nas propostas pedagógicas, situações didáticas que envolvem a **resolução de problemas para todas as unidades temáticas**; assim Geometria, Grandezas e medidas, Probabilidade e estatística e Álgebra também se aprendem a partir da resolução de problemas.

Ao selecionar um problema, o professor considera os saberes do seu grupo e os objetos de conhecimento que se propõe a ensinar e conduz as aulas favorecendo um posicionamento **investigativo** por parte dos estudantes, buscando a produção de conhecimento de complexidade crescente, de forma progressiva.

Para isso, alguns elementos são considerados:

- Nesta perspectiva, um problema se caracteriza realmente como um desafio intelectual: os estudantes não dispõem de todas as ferramentas para resolvê-lo no início do processo, mas possuem recursos que permitem o início de sua resolução.
- Os estudantes estão autorizados – e são fortemente incentivados – a resolver os problemas a partir dos conhecimentos disponíveis, por meio de estratégias diversas e pessoais; podem iniciar as resoluções “do seu jeito” ou “do seu melhor jeito”.
- O trabalho desenvolvido, a partir dessas resoluções iniciais, exige a produção de certas relações em direção a uma solução

¹⁵ SADOVSKY, P; TARASOW, P. El espacio de discusión en la clase de matemática. In: BROITMAN, C. (comp.). **Matemáticas en la escuela primaria [II]**: saberes y conocimientos de niños y adolescentes. Buenos Aires: Paidós, 2013.

possível ou diversas soluções. Ainda que, inicialmente, elas sejam incompletas ou incorretas, o trabalho desenvolvido em sala de aula permite que os estudantes **possam avançar a partir** dessas produções iniciais em busca de soluções mais adequadas à cada situação, mais econômicas, entre outros.

- O ensino por meio da resolução de problemas requer um trabalho **coletivo e colaborativo**,¹⁶ a elaboração de explicações, de argumentações e debates, o que contribui para a construção das competências gerais e específicas definidas para o componente.
- Os estudantes têm a oportunidade de participar de situações coletivas que promovam a reflexão e a valorização das diversas formas de resolução, o uso da criatividade na busca de estratégias pessoais de resolução para a situação enfrentada, a experiência e convívio com diferentes pontos de vista, assim como a análise e o ajuste consciente, das estratégias por parte de cada um.
- Os problemas selecionados pelo professor envolvem contextos extramatemáticos (aqueles que se relacionam com situações sociais ou do cotidiano) como situações de compra e venda, a partir de informações presentes em rótulos de produtos, vinculados aos temas estudados em outros componentes curriculares etc.) e, também, os contextos intramatemáticos,¹⁷ ajustados à faixa etária (como quando se propõe que se encontrem formas de representar determinados números, de realizar determinados cálculos, de analisar se determinadas afirmações são corretas ou não, se “valem” para todos os casos, etc.).
- A resolução de problemas assume um papel central em todos os anos escolares e em todas as unidades temáticas.

Assim, as orientações que compõem este documento apontam para situações de ensino e aprendizagem que busquem a superação de práticas em que os problemas são entendidos como recurso para aplicação dos conhecimentos previamente ensinados, onde apresen-

¹⁶ Um trabalho desenvolvido com estas características contribui para que as soluções propostas sejam as mais eficientes e precisas e favorece o desenvolvimento da persistência, da capacidade de refletir, investigar, questionar e observar – elementos característicos do pensar crítico. (SÃO PAULO, 2019, p. 313).

¹⁷ Segundo o PISA/OCDE (2012), se uma tarefa se refere apenas a objetos, símbolos ou estruturas matemáticas e não faz referência a “temas estranhos ao mundo da Matemática”, o contexto dessa tarefa é considerado intramatemático e a tarefa pode ser considerada como científica.

tam-se vocabulários, conceitos, procedimentos ou técnicas operatórias, para que, em seguida, o estudante aplique ou exercite o que foi previamente ensinado.

Os processos investigativos,¹⁸ envolvendo propostas de explorações, verificações e investigações, em que os estudantes possam fazer pequenas análises, formular questões problematizadoras, levantar hipóteses, testá-la, reformulá-las, etc., também compõem as práticas de ensino. Busca-se favorecer a experiência de situações instigantes, relacionadas ao componente curricular, de forma a fortalecer os estudantes para que tomem iniciativas, façam tentativas sem medo de errar e reconheçam que podem aprender quando acertam as propostas trazidas pelos professores e, também, quando erram (porque podem encontrar melhores soluções, porque há um novo conhecimento que demonstra os limites dos conhecimentos anteriores etc.). A perspectiva é de que as propostas de ensino e de aprendizagem suscitem o gosto pelo desafio de enfrentar problemas, a determinação pela busca de resultados, o prazer no ato de conhecer e de criar, a autoconfiança para conjecturar, levantar hipóteses, validá-las, confrontá-las com as dos colegas.

A possibilidade de participar de processos investigativos pode promover a reflexão e a valorização de formas pessoais de resolução, o uso da criatividade na busca de uma estratégia que modele e resolva a situação enfrentada, a convivência com diferentes pontos de vista, bem como o ajuste consciente de cada um a partir de suas próprias estratégias. Participar de situações de resoluções de problemas que proponham um posicionamento investigativo pode contribuir para que as soluções propostas pelos estudantes sejam as mais eficientes e precisas, para o desenvolvimento da persistência, da capacidade de refletir, investigar, questionar e observar – elementos característicos do pensamento crítico.

O percurso proposto para que os estudantes investiguem, construam, redescubram e internalizem os conhecimentos matemáticos envolve processos linguísticos, como compreensão, representação, comunicação e criação de argumentos, o que oferece oportunidades de vinculação às práticas de linguagem envolvendo a leitura de textos, a produção escrita e a comunicação oral.

¹⁸ Sugerimos a leitura de OLIVEIRA, H. M.; SEGURADO, M. I.; PONTE, J. P. **Tarefas de Investigação em Matemática: Histórias da Sala de Aula**. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/textos/texto10.PDF> Acesso em: 30 out. 2023.

As situações investigativas permeiam todo o processo de ensino e aprendizagem de Matemática e não são desenvolvidas em momentos específicos ou isolados. Cabe destacar que a natureza dos problemas e das propostas investigativas evolui a cada ano escolar, seja na formulação dos enunciados, seja nos processos de resolução ou análise dos resultados.

As **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação** (TDIC) já anunciadas no documento curricular de São Bernardo do Campo de 2007 expande sua presença nesta atualização curricular. O diálogo com as novas tecnologias se torna essencial nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que elas estão presentes nos contextos social e cultural e sua utilização favorece as aprendizagens de competências específicas do componente e as aprendizagens das habilidades relacionadas ao uso destas tecnologias. Nos anos iniciais orienta-se para o uso de calculadoras e jogos digitais e a exploração de alguns *softwares* e planilhas, favorecendo o desenvolvimento de competências específicas do componente.

Este documento reitera, também, as orientações que incorporam as concepções da etnomatemática entre suas orientações metodológicas. Destaca sua importância para o desenvolvimento de projetos ligados às tradições culturais, aos grupos étnicos e às comunidades urbanas, indígenas e rurais. Este aspecto assume relevância frente ao desafio atual do desenvolvimento de currículos antirracistas. Orienta também para a inserção escolar das práticas sociais e culturais dos estudantes, suas origens, suas famílias e elementos de natureza matemática, favorecendo uma abordagem mais significativa dos processos de ensino.

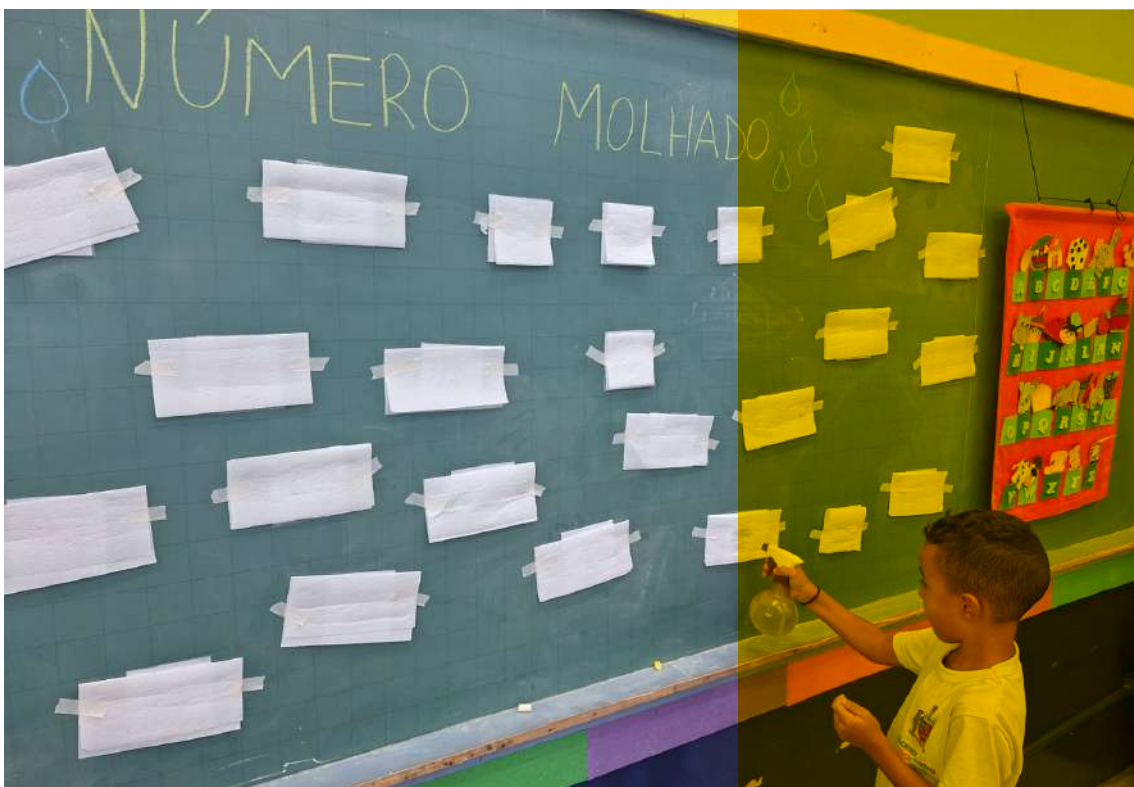
Considerar os princípios e orientações da Etnomatemática e a **História da Matemática** nas situações de ensino favorece a inserção escolar de uma dimensão cultural da Matemática, entendida como fruto de diferentes culturas e etnias e permite uma reflexão sobre a construção do conhecimento matemático. Favorece, também, o desenvolvimento da competência específica relacionada a **reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos**.

A **modelagem matemática** também favorece que os estudantes identifiquem problemas do cotidiano que possam ser resolvidos por meio da Matemática. Partindo de uma situação prática, os estudantes podem utilizar modelos matemáticos para responder aos questionamentos que nem sempre são indicados ou sugeridos pelo professor, mas mediados por ele. A modelagem permite estabelecer relações en-

tre a Matemática e as demais áreas de conhecimento para que os problemas sejam resolvidos.

Outro aspecto que merece destaque neste documento de atualização curricular é a **interdisciplinaridade**. Retomam-se as orientações para o trabalho interdisciplinar presente no documento curricular da rede (2007) e considera-se que o planejamento das propostas de ensino de Matemática contribui e integra um projeto de ensino interdisciplinar, uma vez que pode motivar o envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem, favorecer o estabelecimento de relações e conexões entre estudos realizados nas diferentes áreas de conhecimento, além de ampliar a possibilidade do estabelecimento de conexões que podem tornar as aprendizagens mais significativas da perspectivas dos estudantes.

Esta integração pode ocorrer por meio do planejamento de projetos que envolvam temas de estudos de diversos componentes curriculares (como a leitura e produção de gráficos vinculados a temas de estudos dos componentes de história ou geografia, a leitura de dados matemáticos relacionados aos estudos dos animais, ou saúde, nos componentes Ciências, Artes e Geometria, entre outras tantas possibilidades). Também se orienta para o planejamento de projeto interdisciplinar vinculado aos temas transversais como desenvolvimento sustentável, tecnologias (mais detalhes no caderno 5).



Propostas metodológicas

Destaca-se a necessidade de considerar, nos processos de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos matemáticos dos estudantes quando iniciam um novo ano escolar, inclusive quando chegam da Educação Infantil. Estes conhecimentos são construídos nas escolas, mas também em seus contextos sociais. Ao longo do processo é necessário que haja investigação acerca desses conhecimentos e que eles sejam incorporados nas propostas de ensino desenvolvidas em aula, evitando assim rupturas que podem dificultar e até mesmo inviabilizar as aprendizagens.

Essas atividades diagnósticas são desenvolvidas ao longo das sequências de ensino, desde que os estudantes possam resolver “à sua maneira” e a continuidade do trabalho permite uma articulação entre o conhecimento a ser ensinado e a experiência/os saberes/as ideias que os estudantes já possuem, de forma que possam alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada ano da escolaridade.

São diversos os recursos com os quais o professor pode contar para o ensino da Matemática. Apresenta-se aqui um pequeno percurso de resolução de problemas e investigação, em uma perspectiva que busca favorecer que os estudantes sejam inseridos numa prática matemática que pode ser considerada para o ensino em todas as unidades temáticas.¹⁹

Para que os estudantes possam se envolver na produção de conhecimentos matemáticos, será necessário planejar problemas em que eles possam utilizar os conhecimentos disponíveis, mas que, ao mesmo tempo, seja necessária **a produção de certas relações** que se aproximem dos objetos de conhecimento que se deseja ensinar. Os estudantes precisam de oportunidades para fazer “ensaios” e tentativas com acertos e erros que favoreçam a aproximação das resoluções, a busca de exemplos que ajudem a seguir experimentando/tentando soluções com diferentes recursos. Explorar, experimentar, ensaiar e começar novamente fazem parte do trabalho matemático que se propõe desenvolver em aula. Isto se configura um importante desafio ao professor: propor que os estudantes resolvam problemas que envolvam os objetos de conhecimentos que ele deseja ensinar e conduzir o trabalho a partir das soluções iniciais apresentadas pelos estudantes (corretas, incompletas ou incorretas).

¹⁹ LERNER, D., et al. **El lugar de los problemas en la clase de matemática**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011

As diferentes formas de solução (apresentadas pelos estudantes quando resolvem os problemas propostos de forma individual ou em parcerias) se convertem em objetos de estudo durante as atividades de **interação** desenvolvidas em aula. São momentos em que o professor conduz a análise dos diferentes problemas, convidando os estudantes a explicar as ideias que vão elaborando (as respostas que encontraram, o que pensaram ao resolver de determinada maneira, que relações estabelecem, quais dúvidas tiveram, o que não entenderam bem, etc.).²⁰

Nem sempre as respostas ou explicações apresentadas pelos estudantes são claras e organizadas (inclusive para eles mesmos), elas podem ser incompletas, parecer “confusas” e incorretas; pode-se considerá-las como provisórias; são as conjecturas que produzem, suas hipóteses. Essas explicações não devem ser tratadas apenas em termos de certas ou erradas, o trabalho matemático proposto envolve determinar, coletivamente, se as ideias apresentadas são válidas ou não, ou seja, favorecer que os estudantes – contando com a condução do professor – possam recorrer aos conhecimentos matemáticos para decidir se uma afirmação, uma relação, um resultado são ou não válidos e sob quais condições.

Assim, frente à necessidade de representar o resultado de contagem de 38 objetos, por exemplo, algumas crianças poderão produzir diferentes representações: 308, 38. Ao analisar essas diferentes produções podem surgir explicações do tipo: “Este [indicando o 308] não pode ser porque tem três números (referindo-se a algarismos) são ‘dos cem’.” Outros dirão: “É este [308] porque tem trinta e tem oito.”

Ambos demonstram a sua forma de pensar, suas hipóteses, trata-se de compartilhar com todo o grupo os argumentos apresentados, favorecer que todos pensem sobre as questões apresentadas, se posicionem e **pensem juntos** sobre a validade ou não do que foi apresentado e sobre como podem buscar formas para resolver esse problema. Observe-se que nesse exemplo, ainda que se inicie de uma situação extramatemática (descobrir a quantidade de objetos de uma coleção que o grupo está fazendo), o trabalho coletivo envolve um novo problema, intramatemático (como se representam as quantidades, como “se

20 ETCHEMENDY, M; ZILBERMAN, G. Hablar y escribir en la clase de matemática: interacciones entre alumnos y maestros. In: BROITMAN, C. **Matemáticas en la escuela primaria: saberes y conocimientos de niños y adolescentes**. Buenos Aires: Paidós, 2013. SADOVSKY, P; TARASOW, P. El espacio de discusión en la clase de matemática. In: BROITMAN, C. **Matemáticas en la escuela primaria: saberes y conocimientos de niños y adolescentes**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

escrevem os números”).

O professor, ainda que não informe, inicialmente, a resposta correta, atua fortemente alimentando a reflexão, a discussão e a busca de soluções, portanto as aprendizagens:

- Encorajam as crianças a compartilhar suas estratégias com as demais;
- Fazem perguntas para que os estudantes desenvolvam modos de explicar, justificar:
 - Perguntas que favoreçam a “troca” entre as/os estudantes: “*todos concordam com o que disse tal aluno?*”, “*alguém tem outra solução/explicação?*”.
 - Perguntas que colocam em dúvida algumas afirmações e buscam justificativas: “*sempre que tiver três algarismos será ‘dos cem’?*”, “*será que há alguma situação em que isso não acontece?*”, “*se nesta escrita [308] aparece o 30 e o 8, porque não concordam que aqui está escrito 38?*”.
 - Perguntas que favoreçam a busca de informações: “*Onde podemos buscar informações para nos certificar do que vocês estão dizendo?*”;²¹
- Favorece a reflexão e a análise sobre o caráter mais geral das ideias que circulam no grupo, buscando que, em algum momento, seja possível estabelecer as relações válidas para qualquer caso ou, em outras situações, os limites de possibilidade de generalização de algumas relações;
- Facilita a interpretação de procedimentos e resultados, a análise de sua razoabilidade, a revisão e análise de formas de resoluções pessoais e até mesmo a apropriação das estratégias de resolução utilizada por outros – quando apropriado – para resolver problemas;
- Estimula a reflexão e a determinação de quais procedimentos foram os mais apropriados ou úteis para a situação resolvida, promovendo o avanço das estratégias de resolução pessoal uti-

21 A sequência didática a partir do jogo de bingo: “Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: La lotería”, de Claudia Broitman y Cinthia Kuperman, pode apoiar a reflexão sobre encaminhamentos que favorecem a discussão e a troca entre os estudantes. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/propuestadidacticaprimergadolaloteria.pdf>.

lizadas inicialmente;

- Propõe discussões sobre a validade dos resultados obtidos e as conjecturas produzidas, ou seja, orienta a recorrer a conhecimentos matemáticos para decidir se uma declaração, uma relação, um resultado são ou não válidos e em quais condições;
- Conduz a discussão de modo a permitir ressignificar, reorganizar e estabelecer relações entre diferentes conceitos já conhecidos, gerando momentos para reordenar, conceituar e sistematizar novas relações, novos problemas e permitir a produção de outros modelos matemáticos;

Quando o professor considera que os estudantes avançaram na compreensão dos objetos de conhecimento envolvidos nas situações de ensino, propõe então situações em que possam estabelecer relações entre os conhecimentos que vêm estudando e que podem parecer independentes (o estudo sobre valor posicional e estratégias de cálculo mental, por exemplo). Seria o momento em que as explicações mais formais do professor ganham espaço e podem ser aproveitadas pelos estudantes de forma mais significativa.

Durante a resolução de certos problemas, os estudantes produzem representações próprias relacionadas às suas soluções (o modo como representam quantidades, como produzem gráficos, tabelas, as figuras espaciais, são alguns exemplos). O estabelecimento de pontes, de relações entre as representações produzidas pelos estudantes e aquelas que são reconhecidas na Matemática também serão objeto de estudo, uma vez que, ao longo da história, os modos de representar também têm sido fonte de atenção dos matemáticos.

Este documento reitera as orientações que incorporam os **jogos** como importante recurso didático neste componente, já anunciadas no documento curricular de São Bernardo do Campo de 2007, uma vez que podem despertar o interesse e provocar um maior interesse e participação dos estudantes; favorecendo assim o desenvolvimento de propostas de ensino que podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e da argumentação, favorecendo a formação integral do estudante.

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram

satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades.

Através dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. (BRASIL, 1994, p. 35).

Quando o trabalho com os jogos se torna recurso para favorecer as aprendizagens da Matemática, ele pode assumir diferentes funções: a **de familiarização** dos conhecimentos, permitindo o “uso” ou “exercitação” dos conhecimentos já construídos e **de recurso para favorecer o desenvolvimento de novas aprendizagens**. A abordagem proposta de que a aprendizagem se dá por meio da resolução de problemas e da reflexão sobre as diferentes resoluções, leva ao planejamento de uma sequência de trabalho relacionada a objetos de conhecimentos específicos quando o jogo assume essa segunda função (recurso para favorecer o desenvolvimento de novas aprendizagens).

Neste caso, os estudantes também precisam resolver um problema: encontrar boas estratégias para ganhar o jogo e essas estratégias se relacionam com os conteúdos que se quer ensinar. Nesta perspectiva, o jogo também permite o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, a investigação, a análise da situação, o levantamento de hipóteses etc. Estas estratégias são, também, problematizadas, discutidas, analisadas, socializadas, buscando a construção dos conhecimentos.

Nós partimos da premissa de que o jogo, no âmbito do ensino, deve ser considerado como um recurso didático, um meio para que as crianças gerem atividade matemática – não um fim em si mesmo –, e estamos falando de jogos com regras que envolvam o uso de conhecimentos numéricos. Ou seja, são jogos que propõem problemas que os jogadores deverão abordar, e para que isso seja possível deverão utilizar os conhecimentos que a escola procura transmitir (QUARANTA; WOLMAN, 2008).

Ressalta-se a importância de garantir o direito de brincar e de jo-

gar, reservando tempo para que todos possam participar – e não apenas aqueles que terminam rapidamente outras atividades – e que o jogo possa acontecer com tempo suficiente para seu desenvolvimento e diversão. As intervenções do professor durante o jogo se relacionam ao favorecimento da organização e atuação do grupo para que o jogo aconteça e possa avançar. Também é necessário garantir que os estudantes possam jogar diversas vezes, de forma a se apropriar do jogo e desenvolver estratégias. As intervenções que buscam a reflexão sobre as diversas soluções, o incentivo ao registro (por meio de textos ou desenhos) e as análises específicas a respeito dos objetos de conhecimento que o jogo permite explorar acontecem em momentos posteriores àqueles em que o jogo se realiza, por meio de situações-problemas que se relacionam ao jogo.

Diversas são as possibilidades de planejamento de propostas para o ensino de Matemática, por isso incentiva-se, também, o trabalho com temas que emergem de transformações e demandas sociais vividas pelos grupos de estudantes, e não somente aqueles apresentados em materiais didáticos.

Esta perspectiva para o ensino de Matemática constitui-se um importante desafio para os projetos pedagógicos e para o planejamento dos professores, uma vez que será necessário:

- Oferecer variadas oportunidades para que os estudantes usem os conhecimentos que possuem e possam compartilhá-los com seus colegas, favorecendo que possam estabelecer vínculos entre o que sabem e o que estão aprendendo;
- Propor, de forma sistemática, situações de trabalho variadas que enriqueçam as experiências dos estudantes e suas representações sobre o que é fazer Matemática durante as aulas;
- Garantir a participação dos estudantes nas situações de resolução de problemas sem que o êxito inicial seja o objetivo central, valorizando o processo, os momentos de troca, as discussões, as análises, os acertos e os erros como parte integrante das tarefas de resoluções;
- Envolver os estudantes em situações de avaliação das diferentes resoluções, dos resultados e em situações de revisões e refações, quando necessário.²²

²² Para aprofundamento sobre o tema: CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f.



Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRANDO, R.C. Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 393-416, out. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117/114>. Acesso em: 31 out. 2023.

Formas de avaliação

No componente de Matemática as provas individuais, escritas e a valorização centrada nas respostas têm ocupado lugar privilegiado nos processos de avaliação. É preciso considerar que estas práticas se configuram como fontes de informação importantes, porém parciais e limitadas, quando se considera que a avaliação, na escola, deve alimentar o professor com informações que o permitem tomar decisões fundamentadas com a finalidade de reorientar permanentemente as práticas de ensino.

A concepção de ensino e aprendizagem do componente, que orienta este documento, aponta para a construção coletiva das aprendizagens e para a resolução de problemas por meio de diversas estratégias. Assim, buscando a necessária coerência entre as formas de ensino e de avaliação, orienta-se para a revisão dos procedimentos de avaliação realizados exclusivamente por meio de provas ou atividades escritas e realizadas individualmente.

Aponta-se à necessidade da produção de instrumentos de avaliação diversos que possam dar suporte ao professor e evidenciar os processos de aprendizagem de forma mais ampla: a participação em propostas realizadas em duplas ou em pequenos grupos, a interpretação dos diversos procedimentos de resolução (próprios e alheios), as intervenções e perguntas que os estudantes fazem, as explicações orais e escritas que são produzidas, são algumas possibilidades para a ampliação desse escopo e é desejável que tornem-se constitutivos dos processos avaliativos.

Desta forma, orienta-se para a diversificação dos instrumentos de avaliação e para a inclusão de múltiplos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, de modo a contribuir para a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes. A expectativa é a que as informações obtidas nesses processos se constituam em valiosos apoios para as tomadas de decisões sobre quais aspectos precisam ser enfatizados nas situações de ensino, permitindo que seja possível identificar quais relações estão disponíveis para a maior parte dos estudantes e quais conhecimentos precisam ser revistos ou ensinados novamente. Os processos avaliativos incidem sobre os objetos e as relações matemáticas, mas, também, sobre as **práticas matemáticas**: resolver problemas, elaborar conjecturas, colocá-las a prova, criar soluções, usar representações, produzir explica-

ções e justificativas etc. As práticas matemáticas são objetos de ensino e, portanto, estão inseridas nos processos avaliativos.

Destaca-se que nas práticas avaliativas, assume relevância que os estudantes enfrentem problemas já conhecidos, similares àqueles que compuseram as situações de ensino, garantindo estreita relação com o que foi ensinado, diferentemente das situações de ensino em que é preciso enfrentar problemas novos para que as aprendizagens avancem.

Destaca-se também que este documento curricular propõe alguns conteúdos sobre o qual se sugere um trabalho *exploratório*, como a escrita de números de diversas quantidades de algarismos; sobre esses conteúdos não há expectativa de avaliação individual. A escola deve oferecer inúmeras oportunidades de aprendizagem, mas **a avaliação incide sobre um recorte dos conhecimentos que circulam**, alguns deles são construídos ao longo de vários anos ou do ciclo escolar.

Avaliações em grupo, coleção de produções de um mesmo estudante ao longo de um certo período de tempo, avaliações em que é possível consultar o material, avaliações construídas pelos estudantes, pautas de acompanhamento das aprendizagens, construídas pelo professor, com registros sobre a participação dos estudantes nos trabalhos em grupos, são algumas das possibilidades que compõem um escopo mais amplo de propostas avaliativas no componente, sempre considerando que qualquer instrumento permite construir apenas um olhar parcial e limitado sobre os conhecimentos construídos.

Sugestões de material de apoio

BASSANEZI, R. C. **Modelagem Matemática**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.

BROITMAN, C., et al. **Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria**. Buenos Aires: Santillana, 2017.

BROITMAN, C. **As operações matemáticas no ensino fundamental I**. São Paulo, Ática, 2011.

BROITMAN, C.; ITZCOVICH, H. **O estudo das figuras e dos corpos geométricos**. São Paulo, Ática, 2011.

BROITMAN, C. (coord). **Evaluar en Matemática**. Un desafío de la enseñanza. Buenos Aires: Santillana, 2019.

BROITMAN C; KUPERMAN C. **Interpretación de números y explora-**

ção de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: “La lotería”. Disponível em: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2017-05/propuestadidacticaprimergradoloteria.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORBALÁN, F. **Juegos Matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.

CURI, E. **Matemática para crianças pequenas**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

CURI, E.; VECE, J. P. (orgs.). **Relações espaciais: práticas de professores/as que ensinam Matemática**. São Paulo: Terracota, 2013.

DUVAL, R. **Ver e ensinar a Matemática de outra forma**. Entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas. São Paulo: Proem, 2011.

NASCIMENTO, J. C. P. (org.). **Educação Matemática: grupos colaborativos, mitos e práticas**. São Paulo: Terracota, 2012.

ALLEVATO, N. S. G. (org.). **Pesquisas e práticas em educação: matemática e ciências**. São Paulo: Terracota, 2009.

COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. **As ideias da álgebra**. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995.

D’AMBRÓSIO, U. **EtnoMatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DANTE, L. R. **Alfabetização Matemática**. São Paulo: Ática, 2011.

FAYOL, M. **A criança e o número: da contagem à resolução de problemas**. Tradução Rosana Severino de Leoni. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRANDO, R.C. Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 393-416, out. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117/114>. Acesso em: 31 out. 2023.

LARA, I. C. M. O ensino da Matemática por meio da História da Matemática: possíveis articulações com a EtnoMatemática. **VIDYA**, Santa Maria,

v. 33, n. 2, p. 51-62, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/254/230>. Acesso em: 7 fev. 2022.

LOPES, C. A. E. O Ensino de Probabilidade e Estatística na Escola Básica nas dimensões do currículo e da prática pedagógica. **XVI Simpósio Ibero-americano de Enseñanza Matemática**. Carpeta/posters/148. Castellón, España, 2004. Disponível em: www.iberomat.uji.es/carpeta/posters/148_celi_espasandin_lopes.doc. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação de Matemática. In: **Relatório Nacional PISA 2012**. Resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

MOTA, P. C. C. L. M. **Jogos no ensino da Matemática**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Matemática/Educação) – Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia, Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, Porto, 2009.

MUNIZ, C. A. Diversidade dos conceitos das operações e suas implicações nas resoluções das classes de situações. In: GUIMARÃES, G.; BORBA, R. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino da Matemática nos anos iniciais de escolarização**. Brasília: Isbem, 2009.

PANIZZA, M. et al. (orgs.). **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: Análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PEREIRA, F. F.; CURI, E. Resolução de problemas do campo aditivo: um olhar qualitativo nos dados quantitativos. **Anais do Encontro de Produção Discente** PUCSP/Cruzeiro do Sul. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-9. 2012. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/article/view/508>. Acesso em: 31 out. 2023.

POZO, J. I. **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERELMAN, C. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da moeda, 1987. v. 11.

Pires, C. M. C. **Números naturais e operações**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

Pires, C. M. C. **Educação Matemática: conversas com professores/as dos anos iniciais**. São Paulo: Zapt, 2012.

PIRES, C. M. C. CURI, E; CAMPOS, M. M. **Transformando a prática das aulas de Matemática**. São Paulo: Proem, 2001.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores/as: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 14, n. 15, p. 5-23. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BROCARD, J.; SERRAZINA, L.; KRAEMER, J. M. Algoritmos e sentido do número. **Educação Matemática**, Portugal, n. 75, p. 11-15, nov./dez. 2003. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8028/1/Algoritmos>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BROITMAN, C. (coord.). **Evaluar en Matemática**. Un desafío de la enseñanza. Buenos Aires: Santillana, 2019.

BROITMAN, C. et al. **Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria**. Buenos Aires: Santillana, 2017.

BUENOS AIRES, Secretaría de educaci3n Direcci3n de curr3culum. Actualizaci3n curricular. Matemática. **Documento de trabalho no 1**, 1995.

CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, Lisboa, v.16, n. 2, p. 81-118. 2007.

CHARLOT, B. **Relaç3o com o saber, formaç3o dos professores e globalizaç3o** – questões para a educaç3o hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, B. **La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas**. 1986. Disponível em: <https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/01-Articulo-de-Charlot-traducido.pdf>. Acesso em: out. 2023.

CHARNAY R. Aprendendo (com) resoluç3o de problemas. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs.). **Didática da matemática**: reflex3es psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

D'AMBR3SIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradiç3es e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBR3SIO, U. Sociedade, Cultura, matemática e seu ensino. **Educaç3o e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

ETCHEMENDY, M; ZILBERMAN, G. Hablar y escribir en la clase de matemática: interacciones entre alumnos y maestros. In: BROITMAN, C. **Matemáticas en la escuela primaria**: saberes y conocimientos de ni3os y adolescentes. Buenos Aires: Paid3s, 2013

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigaç3o em educaç3o Matemática: percursos te3ricos e metodol3gicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREITAS, J. L. M. de; BITTAR, M.; ARNALDI, I. C. Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais. In: **VIII Encontro Nacional de Educaç3o Matemática**, 2004, Recife. Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais: GT 1 – Educaç3o Matemática nas Séries Iniciais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

GATTI, B. A. O professor e a avaliaç3o em sala de aula. **Estudos em Avaliaç3o Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/01/MC74619047872.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educaç3o) – Faculdade de Educaç3o, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRANDO, R.C. Recursos didáticos na Educaç3o Matemática: jogos e materiais manipulativos. **Revista Eletrônica Debates em Educaç3o Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 393-416, out. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/117/114>. Acesso em: 31 out. 2023.

LERNER, D.; Saiz, I. H, e outros. **El lugar de los problemas en la clase de matemática**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

MACEDO, L. A importância dos jogos para a construç3o do conhecimento na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/843/850>.

Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação de Matemática. In: **Relatório Nacional PISA 2012**. Resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

OCDE. **Estrutura de avaliação do PISA 2003**: conhecimentos e habilidades em Matemática, leitura, ciências e resolução de problemas. São Paulo: Moderna, 2004.

OLIVEIRA, H. M.; SEGURADO, M. I.; PONTE, J. P. **Tarefas de Investigação em Matemática**: Histórias da Sala de Aula. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/textos/texto10.PDF> Acesso em: 30 out. 2023.

PANIZZA, M., et al. **Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais** – Análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUARANTA, M. E.; WOLMAN, S. **Jogos e o ensino do sistema de numeração**. Porto Alegre: Projeto, 2008.

PIRES, C. M. C. **Os Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAIZ, I. (Org.). **Didática da Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SADOVSKY P. **Documento general de matemática**. In: Marco general del pre diseño curricular. Gobierno de la Ciudad de Bs.As., Matemática, 1999.

SADOVSKY, P. **O ensino de matemática hoje. Enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2007.

SADOVSKY, P. Explicar na aula de Matemática, um desafio que as crianças enfrentam com prazer. In: **30 Olhares para o Futuro**. São Paulo: Centro de Formação Escola da Vila, 2010.

SADOVSKY, P; TARASOW, P. El espacio de discusión en la clase de mate-

mática. In: BROITMAN, C. (comp.). **Matemáticas en la escuela primaria: saberes y conocimientos de niños y adolescentes**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**. Currículo de Matemática do Ensino Fundamental. 2019.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: Unesco, 2017.

ZUNINO, D. L. de. **A Matemática na escola**: Aqui e Agora. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VERNOULD, G. **La théorie de champs conceptuels**, Recherches en Didactique des Mathématiques, 1991.

VERNOULD, G. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: UFPR, 2009.

CIÊNCIAS DA NATUREZA





Proposta de Ciências da Natureza

Breves considerações sobre o ensino de Ciências

A ciência é o campo da atuação humana que objetiva essencialmente apreender e compreender os fenômenos naturais e sociais para produzir conhecimentos. Quando falamos de Ciências, estamos nos referindo a um conjunto de conhecimentos que a humanidade vem construindo ao longo de muitos anos e que nos permitem explicar como funciona o mundo natural. Esses conhecimentos não estão dispersos, nem são ideias soltas, são conhecimentos fortemente organizados em marcos explicativos mais amplos – teorias e leis – que lhes dão sentido. A ciência é composta por esse corpo de conhecimentos, juntamente com

os modos de conhecer a realidade através dos quais esses conhecimentos são gerados. Ciência é uma maneira de pensar o mundo e a relação que estabelecemos com ele. Mais do que um conjunto de afirmações e conhecimentos, é uma nova forma de orientar o pensamento, a partir de métodos científicos devidamente fundamentados e revisados, de interpretar a natureza e os fenômenos naturais, como também de produzir e utilizar conhecimento.

A palavra “ciência” vem do latim e significa conhecimento. A ciência representa todos os conhecimentos obtidos a partir de estudos e práticas, para encontrar solução de algum problema. Fazer ciência envolve observar, descrever, comparar, classificar, analisar, discutir, levantar hipóteses, teorizar, questionar, desafiar, argumentar, sugerir procedimentos, julgar, avaliar, decidir, concluir, generalizar, informar, escrever, ler, de modo que o uso da linguagem das Ciências deve ser colocado de maneira a propiciar habilidades relacionadas à compreensão, domínio e prática no ensino científico. A ciência – a partir da pesquisa científica – leva em consideração um conjunto de procedimentos sistemáticos que se apoiam no raciocínio lógico e usa métodos científicos para encontrar soluções ou explicar algum tema. A ciência é composta, principalmente, por três elementos: a observação, a experimentação e as leis – o que chamamos de método científico.

Aprender Ciências é desenvolver letramento científico, cultura científica – uma cultura de busca e uso de informação e conhecimento, em que o sujeito coloca em ação aquilo que se sabe para resolver e interpretar os fenômenos e problemas do dia a dia, ou seja, empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas.

O letramento científico, conforme apresentado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), compreende um conjunto de habilidades e saberes distribuídos em quatro dimensões: (i) o conhecimento do vocabulário, processos e produtos relativos a ciência e tecnologia; (ii) a abertura mental para a descoberta, permitindo a (re) construção de saberes a partir de investigação e modelagem; (iii) a comunicação com o uso correto do vocabulário e sistemas semióticos específicos das Ciências; e (iv) a intervenção na realidade pautada nos princípios da ética e sustentabilidade socioambiental.

A BNCC estabelece que o letramento científico deve ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental. A proposta é assegurar o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história – por meio, por exemplo, de leitura, compreensão e interpretação de artigos e textos científicos – e aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Há quase uma década, uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, pelo Instituto Abramundo e pela ONG Ação Educativa mensurou o quanto o conhecimento científico adquirido ao longo da vida escolar é aplicado no cotidiano da população economicamente ativa. Esse estudo revelou que a maioria dos brasileiros, inclusive aqueles que concluíram o Ensino Médio, não usa conhecimentos científicos para explicar o que observa em seu dia a dia. Em outras palavras, a maior parte não possui letramento científico satisfatório, que é a capacidade de compreender, interpretar e formular ideias científicas em uma variedade de contextos, inclusive os cotidianos.

Uma das mais respeitadas fundações que apoiam o aprendizado de Ciências, a Fundação Nuffield, aponta cinco habilidades que uma pessoa cientificamente letrada deveria ter: 1. Apreciar e compreender o impacto da ciência e da tecnologia na vida cotidiana; 2. Tomar decisões pessoais informado sobre as coisas que envolvem a ciência, como a saúde, a alimentação e o uso dos recursos energéticos; 3. Ler e compreender os pontos essenciais de relatos da mídia sobre as questões que envolvem a ciência; 4. Refletir criticamente sobre as informações incluídas ou omitidas em tais relatos; 5. Participar de forma confiante de discussões com outras pessoas sobre as questões que envolvem a ciência. Reforçando a ideia de que ensinar Ciências não é transmitir informações, recitar conceitos – na grande maioria das vezes apresentados como fatos –, nem tão pouco e puramente aplicar o método científico de forma rígida e mecanizada.

Até meados do século XX a visão da ciência e do conhecimento científico predominante na escola foi a transmissão de informação, centrado no adulto e na demonstração que o professor realizava aos estudantes para confirmar sua palavra ou ilustrar seu discurso. Essa modalidade dá autoridade ao professor e confere veracidade ao saber que se tenta transmitir, mas tem se mostrado pouco efetiva, pois mantém o estudante no papel de ouvinte, em uma atitude passiva. Superar essa concepção na escola faz surgir um debate no qual convergem diferen-

tes interpretações dadas aos processos de ensinar e aprender, e ao valor – epistemológico – do ensino de Ciências.

Outra visão de ensino de Ciências, que se pode ainda encontrar presente nas práticas escolares, é a que transmite uma visão rígida (algorítmica, exata, infalível...) do método científico, apresentando-o como um conjunto de etapas a seguir mecanicamente, esquecendo que investigar está relacionado à criatividade, ao caráter tentativo, à dúvida. Muito ligada a essa visão rígida, podemos mencionar a visão aproblemática e histórica (portanto, dogmática e fechada), na qual transmitem-se os conhecimentos já elaborados, sem mostrar os problemas que lhes deram origem, qual foi a sua evolução, quais são as dificuldades encontradas.

Há ainda outras visões que podemos encontrar presentes no ensino de Ciências: visão exclusivamente analítica – divisão parcelada dos estudos, com caráter limitado, simplificador; visão acumulativa – onde o conhecimento científico aparece como fruto de um crescimento linear, puramente acumulativo; visão individualista e elitista da ciência – que apresenta a ciência e os conhecimentos científicos como obras de gênios isolados, ignorando o papel do trabalho coletivo e cooperativo.

Cachapuz *et al.* apresentam resultados de pesquisas sobre visões de ciência no ensino de Ciências que evidenciam o que ele denomina “visão deformada de ciências”. Segundo ele, o ensino de Ciências tem veiculado uma imagem reducionista e distorcida da ciência, visão que a apresenta como sendo descontextualizada, individualista e elitista, empírica-indutivista e atórica, rígida, algorítmica e infalível, aproblemática, a-histórica e acumulativa. Isso está relacionado à forma como esse ensino vem sendo abordado na escola em um modelo por transmissão em que não há reflexão epistemológica. Essas visões de ensino influenciam a construção da imagem de uma disciplina difícil e compreensível somente para pessoas com QI elevado e mentes privilegiadas, desenhando no imaginário dos estudantes uma ideia de cientistas como gênios e senhores da verdade. É preciso que a escola reveja seu papel e supere a postura cientificista que levou durante muito tempo a considerar o ensino de Ciências como sinônimo de descrição de seu instrumental teórico ou experimental, não considerando que a ciência apresenta um corpo de conhecimentos que contêm conceitos, procedimentos e atitudes.

No tempo em que vivemos, enfrentando dia a dia e cada vez mais questões ambientais, mudanças climáticas... não faz sentido um ensi-

no de Ciências centrado em descrições precisas do funcionamento do mundo, pautado em tarefas ancoradas em memorização e uma avaliação centrada na certificação das aprendizagens. É preciso, e urgente, que o ensino de Ciências vise proporcionar a construção de habilidades, comportamentos e valores indispensáveis à formação de um cidadão inserido em um mundo globalizado. Aprender um conceito científico significa tomar as palavras para si, usando-as em diferentes contextos como ferramentas para agir e pensar e não a simples repetição daquilo que lhe foi transmitido. Dessa forma, é necessário implementar um ensino de Ciências reflexivo, problematizador, instigador, estimulador, criativo, inclusivo e empoderante. Um ensino de Ciências que utilize metodologias que capacitem as pessoas, desde pequenas, para pensar sobre os fenômenos e questões naturais vividas e observadas, para a resolução de problemas, investindo na curiosidade científica das crianças, propiciando situações em que possam ouvir, ver e falar, fazer comparações, investigar fatos e situações.

Aprender ciência é encantador, precisamos organizar um ensino em que as crianças possam aventurar-se na especulação, na busca por respostas, na investigação como orientadora, organizadora das situações de ensino propostas, estimulando o pensamento crítico e a descoberta, ensinando os estudantes a fazer ciência e a falar sobre Ciências.

O trabalho de Ciências precisa buscar a apropriação crítica pelos estudantes, de modo que efetivamente se incorpore ao universo das representações sociais e se constitua como cultura científica.

Contribuições do ensino de Ciências à formação dos estudantes

O ensino de Ciências Naturais desde os primeiros anos do Ensino Fundamental contribui para o melhor entendimento da natureza e para o crescimento individual durante toda a vida. Ensinar e aprender Ciências desde os anos iniciais de escolaridade têm se mostrado necessário e ferramenta fundamental para ajudar as crianças a investigar, compreender e manter-se curiosas pelos fenômenos naturais, sociais e culturais que vivenciam diariamente.

As crianças, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, mostram-se curiosas e ávidas a conhecer, buscam respostas para os ques-

e porquê daquilo que vivenciam e observam. Ensinar Ciências pode ser simples, aproveitando aquilo que já é natural nos estudantes: o desejo de conhecer, de agir, de dialogar, de interagir, de experimentar e de teorizar. Ensinar Ciências é fazer ciência. É favorecer a ocorrência de perguntas, questionamentos que proporcionem situações problemáticas interessantes e possibilitem a construção de conhecimentos adequados, que permitam que novos conhecimentos possam ser adquiridos. Todo conhecimento é adquirido pelo esforço intelectual, pelo interesse em aprender coisas novas. Sendo assim, para que os estudantes avancem na construção de novos conhecimentos, é necessário instalar, resgatar, propor perguntas, questionamentos, dúvidas que motivem, movam o processo de indagação acerca de algum aspecto das Ciências, que tenham potencialidade para desencadear um processo que possibilite a construção de novos conhecimentos.

A descoberta e a curiosidade são atitudes do ser humano, das quais derivam amplas possibilidades de serem significativas. Contamos com as contribuições de Piaget e Ausubel sobre o desenvolvimento intelectual e as correntes construtivas de aprendizagem. Trata-se de apoiar a experiência de aprendizagem no conhecimento da vida cotidiana, tornando a realidade um cenário de múltiplos aprendizados, conhecimentos, ações e compromissos, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento acumulado das Ciências, articulando-o com conhecimentos já construídos. Ambos os pesquisadores defendem que a aprendizagem se torna envolvente e significativa quando o sujeito sabe o que e para que está dedicando esforços intelectuais, quando tem um problema a resolver, uma questão a perseguir. Essa estratégia baseia-se na dinâmica natural da vida cotidiana, em que se tem de resolver necessidades e satisfazer demandas. Propõe a mesma lógica que no dia a dia usamos para resolver problemas reais. Supõe um processo de aprendizagem para aprender a problematizar a realidade e analisá-la separando os elementos e fatores que a compõem.

Ao se estabelecer a problematização como metodologia de ensino de Ciências, o estudo se inicia com a formulação de um problema, que pode advir da experiência pessoal, das leituras realizadas ou da curiosidade sobre determinado fato ou questão. Os problemas devem ser sempre norteados na direção de entender o que se encontra subjacente à realidade, ou seja, buscar ir além do aparente, não se atendo ao “como”, mas a “o que” faz tal fato ou fenômeno ocorrer. Resolver um problema consiste em encontrar um caminho previamente não conhecido,

encontrar uma saída para uma situação difícil, vencer um obstáculo, alcançar um objetivo desejado que não pode ser imediatamente alcançado por outros meios. Ao tentar resolver um problema, o estudante se envolve intelectualmente com a situação apresentada, constrói suas próprias hipóteses, toma consciência da possibilidade de testá-la, procura relações causais e elabora os primeiros conceitos científicos, (re) constrói o conhecimento socialmente adquirido – um dos principais objetivos da educação escolar. Organizar cenários de investigação e estudo que possibilitem o conhecimento físico, natural e o desenvolvimento intelectual e afetivo, com atividades em que possam ser convidados a pensar sobre uma situação, a pensar sobre fatos e fenômenos naturais, a testar ideias, a levantar hipóteses, argumentar, observar e registrar, trocar informações com outros colegas, analisar, pensar e refletir sobre os resultados obtidos em uma experimentação, pesquisa ou observação permitirá aos estudantes construir conhecimentos significativos, a desenvolver **cultura científica**.

Os documentos curriculares oficiais trazem orientações sobre a importância de desenvolver o ensino de Ciências pela problematização dos conteúdos, tendo como objetivo inserir a investigação como estratégia que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes da Educação Básica. A didática específica da área, cada vez mais, tem discutido uma visão de ensino pautada pela problematização, pela investigação, principalmente por esta apresentar de forma integrada as duas dimensões da ciência: a de **produto** e a de **processo**, pondo foco no ensino integrado de conceitos e de competências científicas. Entende-se por competências científicas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem aos sujeitos agir e interagir significativamente em contextos em que precisam produzir, apropriar-se ou aplicar de forma abrangente e responsável os conhecimentos científicos, onde precisam reconhecer uma linguagem científica, desenvolver habilidades experimentais, organizar informações, trabalhar em equipe, entre outros.

E por que ensinar competências científicas? Justamente porque essas competências não se desenvolvem espontaneamente. É preciso aprendê-las e, para isso, alguém tem que ensiná-las, destinando tempo e estratégias específicas. E ninguém melhor que o professor para fazer isso.

Como sabemos as coisas que sabemos? Como foram descobertas? Que evidências sustentam cada conhecimento? Como poderíamos averiguar se são certas? Em Ciências, o mais importante não é aquilo que sabemos, mas o processo pelo qual chegamos a sabê-lo. Isso se refere à **competência**: ferramentas fundamentais que estão em conjunto com o pensamento científico, competências que têm a ver com o aspecto metodológico da ciência, o conhecido método científico que ainda é ensinado nas escolas. Mas não se trata de pensar em um método único e rígido, pois isso é irreal e muito diferente do modo com que os cientistas exploram os fenômenos da natureza, e resulta pouco frutífero na hora de ensinar a pensar cientificamente.

Para ilustrar, tomemos uma das competências científicas: a observação. Ensinar a observar não resulta em colocar os estudantes frente a um fenômeno e lhes pedir que olhem atentamente, que observem, como é feito em muitas aulas de Ciências. Ao contrário disso, requer que o professor oriente os estudantes a colocar o foco em certos aspectos do fenômeno em questão e estimulá-los para que atentem no que tais aspectos têm de similar e no que se diferenciam. Isso também acontece com todas as competências científicas: precisam ser ensinadas deliberadamente. Se queremos que os estudantes desenvolvam competências, construam cultura científica, entendam como se faz ciência, a metodologia científica, em suas distintas formas – em especial a indagação e o debate de ideias a partir de evidências –, eles têm que ser protagonistas permanentes nas aulas de Ciências. É importante lembrar que a finalidade de ensinar Ciências na escola é a formação de sujeitos críticos e reflexivos no contexto de uma sociedade e tempo histórico.

O ensino de Ciências deve ter como meta promover a aprendizagem de novos marcos explicativos e procedimentos que permitam aos estudantes interpretar a realidade de seu entorno utilizando modelos e estratégias científicas, a promover valores e atitudes para viver em sociedade e tomar decisões responsáveis.



Objetivos propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Na Educação Básica, desejamos que os estudantes possam olhar o mundo que os rodeia com olhos científicos, à luz das ideias que vêm construindo. À medida que os estudantes avançam em sua escolaridade, disporão de um repertório de conhecimentos que podem favorecer a criação de explicações para os fenômenos de modo mais efetivo, integrando novas ideias a esquemas conceituais mais amplos e abrangentes. Pensar nos saberes cotidianos e científicos remete-nos à construção desses saberes e conceitos, uma vez que a aprendizagem pressupõe entender tanto sua dimensão de produto quanto sua dimensão de processo.

COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS

Identificar, observar, analisar, propor explicação, comunicar, descrever, escrever textos, argumentar, explicar, investigar, informar, formular perguntas, identificar, trabalhar em equipe, comparar, classificar.

O trabalho de Ciências precisa superar a tendência livresca, enciclopédica e transmissiva de conceitos e fatos. A escola deve propiciar experiências que possibilitem aos estudantes aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que possam, progressivamente, estabelecer a diferenciação que existe entre mitos e lendas, explicações provenientes do senso comum e conhecimentos científicos.

São objetivos do ensino de Ciências:

- Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
- Empregar o conhecimento científico para identificar questões e adquirir novos conhecimentos.
- Explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências.
- Descrever e estabelecer generalizações sobre a diversidade de seres vivos, estados da matéria, propriedades dos materiais.
- Ler, interpretar, buscar e utilizar informações extraídas de textos científicos.
- Compreender, interpretar e formular ideias e hipóteses científicas em uma variedade de contextos, inclusive os cotidianos.
- Fazer uso social daquilo que se aprende.
- Utilizar procedimentos próprios da ciência como observar, experimentar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, registrar, sistematizar, analisar ideias e fatos em profundidade, para entender e interagir com o mundo natural de forma criativa.
- Comunicar os resultados de seus trabalhos e investigações.
- Refletir e buscar explicações para fenômenos e resultados observados.
- Conhecer a natureza da ciência e os fundamentos de como é gerado o conhecimento científico.
- Compilar, analisar, interpretar e registrar dados.
- Desenvolver o hábito de procurar evidências por trás dos argumentos fornecidos por si mesmo e pelos outros, com o olhar crítico sobre essas evidências.
- Reconhecer e diferenciar fenômenos, representações e questões sobre fenômenos.
- Fazer perguntas e selecionar procedimentos adequados para procurar, selecionar, organizar e interpretar informações relevantes para responder a perguntas e situações-problema.
- Construir e entender argumentos, representações ou modelos que explicam os fenômenos.
- Ouvir, avaliar pontos de vista, compartilhar conhecimento.
- Observar com propósito, procurando padrões ou raridades.
- Descrever o que se observa.
- Comparar e classificar, com critérios próprios ou dados.
- Escrever textos no contexto das Ciências.

O desafio de ensinar a estudar Ciências

Como vimos discutindo neste documento, o propósito maior de ensinar Ciências na escola é prioritariamente construir saberes científicos que os estudantes não poderiam construir por si mesmos em suas vivências e experiências cotidianas. Para isso é preciso superar:

- A visão simplista e simplificada das Ciências;
- A ideia sobre a prática científica como a execução de uma série de passos estruturados;
- A imagem de ciência como atividade de uma elite de intelectuais que “descobrem” saberes especiais;
- A imagem estereotipada de cientistas, como pessoas, geralmente homens, que trabalham sozinhos em laboratórios com tubos de ensaios para alcançar conhecimentos tidos como verdades absolutas;
- A imagem de investigação escolar como via para “descobrir” conhecimentos científicos, utilizando o suposto método dos cientistas, tratando os estudantes como cientistas em miniatura;
- A ação contemplativa para a reflexão e a busca de explicações;
- A visão da experimentação como uma simples manipulação de variáveis;
- O enciclopedismo, bem como o cientificismo que a sustenta.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetos de Conhecimento

O currículo

O currículo de Ciências no Ensino Fundamental é formado por um conjunto de ciências que se somam historicamente numa mesma disciplina escolar com vistas à compreensão dos fenômenos naturais: os conhecimentos físicos, químicos e biológicos.

A seleção dos conteúdos, contemplando conceitos, procedimentos e atitudes, deve considerar sua relevância para o entendimento do

mundo atual, para a constituição da identidade da disciplina e compreensão do seu objeto de estudo, bem como facilitar a integração dos saberes científicos na escola.

Os conteúdos propostos neste documento, intitulados como unidades temáticas, são entendidos como saberes fundamentais, capazes de organizar teoricamente os campos de estudo da disciplina e são eles: **materiais e suas propriedades; Terra e Universo; vida e evolução.**

Materiais e suas propriedades

Contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia. Permite o entendimento não somente das coisas perceptíveis como também de sua constituição, indo além daquilo que num primeiro momento vemos, sentimos ou tocamos. Envolve estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e uso responsável de materiais diversos, como também os conhecimentos físicos, químicos e biológicos envolvidos nos processos de transferência e transformação de energia.

Terra e Universo

Contempla a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles.

Abrange características importantes para a manutenção da vida na Terra, como o efeito estufa e a camada de ozônio, e alguns fenômenos naturais como vulcões, tsunamis e terremotos, entre outros relativos à evolução da vida e do planeta, ao clima e à previsão do tempo, entre outros fenômenos.

Vida e evolução

Envolve o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta.

PRIMEIRO ANO	
Materiais e suas propriedades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Identificar, descrever e comparar as características de materiais do seu cotidiano, segundo critérios próprios ou estabelecidos, destacando suas características e propriedades.	Análise das características externas de diferentes objetos – cor, dureza, maleabilidade, permeabilidade, peso – para identificação de características comuns e próprias, estabelecendo comparações nos aspectos referentes a forma, peso, textura, flexibilidade.
Classificar materiais segundo critérios próprios ou estabelecidos.	Investigação de algumas interações de objetos e materiais em relação a absorção, fluidez, magnetismo, transparência, transmissão de som, movimento. Formulação de hipóteses sobre origem do material, estabelecendo critérios simples de classificação baseado em suas características observáveis.
Analisar características externas de diferentes objetos do uso cotidiano – cor, dureza, maleabilidade, permeabilidade, peso – para identificação de características comuns e próprias.	Análise e testes de objetos do cotidiano, a fim de conhecer suas propriedades – dureza, maleabilidade, permeabilidade, peso –, destacando características comuns e próprias, seus usos, origem e relações com o tipo de material que os compõem e suas formas de descarte adequado.
Comparar características, origem, descarte e uso consciente.	Exploração de amostras de materiais: cor, dureza, maleabilidade, permeabilidade, peso... e seus comportamentos numa mesma situação: contato com fogo, dobradura, contato com água, com um material riscante... Pesquisa, em fonte videográfica, de materiais recicláveis, reutilizáveis, não recicláveis e retornáveis, relacionando-os ao consumo de recursos naturais e necessidade de uso. Materiais recicláveis, reutilizáveis, não recicláveis e retornáveis, e sua relação com o consumo de recursos naturais e necessidades de uso.

Associar características e usos de diferentes líquidos e sólidos, diferenciando-os quanto a fluidez, capacidade de tomar forma do recipiente, cor, transparência, viscosidade, maior ou menor facilidade para molhar.

Relacionar as propriedades dos sólidos e seus usos: plasticidade, elasticidade, permeabilidade, rigidez ou flexibilidade.

Utilizar estratégias para separação de misturas, considerando as propriedades físicas e químicas dos materiais.

Diferenças entre líquidos e sólidos:

- Características diferentes;
- Fluidez;
- Propriedade de molhar, de tomar a forma do recipiente que o contém.

Observação de transformações ocorridas em materiais líquidos e sólidos quando misturados, suas possibilidades de separação de misturas com métodos simples – filtração, peneiração, quando passam de estado sólido líquido, quando expostos a alta e baixa temperatura.

Elaboração de conclusões e generalizações sobre diferenças e semelhanças entre sólidos e líquidos.

Busca de informações em fontes diversas com fins a ampliar as informações obtidas pela observação de materiais diversos.

Líquidos

- Diferentes propriedades dos líquidos;
- Características dos líquidos: forma, cor, viscosidade, facilidade ou não de formar espuma, maior ou menor facilidade de molhar, misturar ou não com outros materiais – sólidos e líquidos.

Sólidos

Relação entre as propriedades dos sólidos e seus usos: plasticidade, elasticidade, ductibilidade, permeabilidade, rigidez ou flexibilidade, transformação e uso de sólidos em função de suas propriedades.

Vida e evolução	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.	Identificação e nomeação de partes (anatomia) do corpo – cabeça, com olhos, orelhas, nariz, boca –, extremidades e realização de movimentos, comparação de diferenças e semelhanças de tamanho, forma, de mesmas partes do corpo em pessoas diferentes;
Reconhecer os órgãos sensoriais e suas funções.	Funções (fisiologia) do corpo humano e seus papéis sensoriais – respiratória e alimentar.
Reconhecer que outros animais possuem em seus corpos, partes semelhantes quanto a forma e função.	Observar e comparar variedades de estruturas do corpo humano e de diferentes animais – número, posição, cobertura, função –, destacando semelhanças e diferenças entre forma e função. Desenhos de observação de animais, respeitando suas características – cor, relação tamanho, posição partes, forma.
Expressar as funções de diferentes estruturas do corpo humano (olhos, mãos, pés etc.).	Observação, análise e sistematização de dados sobre semelhanças e diferenças de um conjunto de imagens diversas de pessoas.
Comparar características físicas entre si e os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	Fazer registros de observação de algumas partes do corpo – própria e dos demais colegas, respeitando suas características –, número de dedos, posições dos olhos etc.

Identificar e listar os hábitos de higiene do corpo, investigando áreas que podem acumular sujeira.	Presença de microrganismos no corpo e ambiente.
Discutir e relacionar cuidados de higiene e hábitos cotidianos para manutenção e promoção da saúde individual e coletiva.	Análise de áreas como mãos, pés – a olho nu e com lupa –, identificação de áreas que podem acumular sujeira. Realização de experimentos simples, com líquido fosforescente, para identificação de áreas sensíveis ao acúmulo de sujeira. Discussão das razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. Relação microrganismos, doença e hábitos de higiene. Práticas diárias de higiene e manutenção da saúde. Leitura e busca de informações em textos, materiais de imagem, audiovisual para ampliar informações obtidas pela observação. Principais doenças causadas por microrganismos invisíveis a olho nu. Doenças relacionadas à falta de higiene pessoal e ambiental. Importância dos hábitos de higiene para promoção e manutenção da saúde. Importância da vacinação.
Perceber que cada pessoa tem características que as diferem e as tornam únicas e que existem muitas características comuns a todas as pessoas.	Observação de imagens destacando característica de semelhança e diferença entre pessoas e levantamento de semelhanças e diferenças entre pessoas de diferentes gêneros e idades, destacando variáveis e permanências.
Reconhecer diferenças observáveis entre diferentes gêneros.	Semelhanças e diferenças entre si e seus familiares.
Identificar diferenças e semelhanças reconhecendo a importância da valorização do acolhimento e do respeito à diversidade, inclusive comportamentais e emocionais.	Partes do corpo comuns a todos nós e suas diferentes características – cabelo, cor de pele, forma do rosto etc. Formas de diferenciar individualmente cada pessoa – impressão das digitais.

Reconhecer que outros animais possuem em seus corpos, partes semelhantes quanto a forma e função.	Análise e sistematização das características comuns e diferentes de animais: cobertura, partes do corpo...
Elaborar critérios de classificação para os animais segundo as características observadas.	Introdução ao reconhecimento das mudanças ocorridas durante o desenvolvimento de animais, ao longo da vida. Acompanhamento com observações sistemáticas, coleta de dados e registro, de animais da escola, de casa ou do entorno. Comparação de uma mesma parte em diferentes tipos de animais. Comparação dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem. Comparação do desenvolvimento e da reprodução de diferentes seres vivos para compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos. Semelhanças e diferenças entre adultos e filhotes.

Terra e Universo

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos; diferenciar os períodos do dia e mudanças da paisagem do céu.	Importância da marcação do tempo. Movimento aparente do Sol no céu: <ul style="list-style-type: none"> • Alternância de dias e noites; • Observação sistemática do céu diurno e noturno; • Construção de modelos e experimentos que permitam evidenciar o movimento do Sol a longo do dia;
Descrever características do céu diurno e noturno, observar e descrever as características aparente do céu – Sol, Lua e estrelas – em relação com o ciclo dia e noite.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de observação do céu e discussão dos diferentes pontos de vista sobre um mesmo astro, estrela; • Registro gráfico das formas percebidas do céu diurno e noturno – fases da Lua (somente quanto forma), como pode ser usado para marcar o tempo;
Reconhecer o Sol como fonte natural de luz e calor e relacionar essas características com sua importância para os seres vivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da organização dos calendários – dias, semanas, meses – ritmos biológicos e socioculturais; • Lista de atividades diárias relacionadas com diferentes períodos do dia;
Investigar a sombra relacionando sua existência à ausência de luz.	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplo de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos, animais e plantas; • Brincadeiras de produção de sombras alternando fonte de luz, anteparo, distância entre fonte e anteparo.

SEGUNDO ANO	
Materiais e suas propriedades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
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.	Observação e sistematização das características distintas dos materiais. Exploração de diferentes tipos de materiais; descrevendo e os classificando por características de semelhanças e diferenças, segundo critérios próprios ou estabelecidos por alguém.
Conhecer a origem de diferentes materiais e identificar do que são feitos os diferentes produtos e objetos utilizados no dia a dia.	Descrição das características dos materiais em quadros simples de dupla entrada. Classificação de materiais segundo critérios próprios ou estabelecidos por outro alguém. Análise das características comuns e próprias de materiais e objetos diferentes, destacando características, uso e função.
Diferenciar materiais de acordo com suas propriedades como, resistência, flexibilidade, características ópticas. Conhecer alguns processos de transformação de materiais em objetos. Associar as propriedades dos materiais às características e usos dos objetos de uso cotidiano. Identificar os materiais usados na produção de diferentes objetos.	Relação de materiais segundo suas propriedades. Simulação para análise de diferentes materiais – flexíveis, permeável e não permeáveis. Simulação para análise de diferentes materiais – transparentes, translúcidos, opacos. Análise de objetos identificando materiais que o compõem. Análise de diversos materiais e relação com uso. Classificação de materiais segundo sua origem. Exploração e experimentação de processos de transformação de materiais quando expostos a frio, calor, líquido, etc. Simulação e experimentação sobre materiais resistentes ao calor. Exploração de propriedades de diferentes materiais. Identificação de uma mesma propriedade em materiais diferentes.

Reconhecer atitudes de segurança ambiental em relação aos materiais e as consequências do desperdício e do consumo para o ambiente.	Antecipações sobre atitudes de cuidado e segurança pessoal no manuseio de alguns materiais.
Antecipar atitudes de cuidado e segurança pessoal no manuseio de alguns materiais.	Saídas de observação e coleta de dados sobre descarte de materiais e cuidado do ambiente do entorno da escola e casa.
Conhecer tempo de decomposição e formas corretas de descarte de diferentes materiais.	Pesquisa em fontes diversas sobre tempo de decomposição e formas corretas de descarte de diferentes materiais.
	Elaboração de orientações de cuidados e formas de descarte de materiais.

Vida e evolução	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
Reconhecer e comunicar, oralmente, sinais vitais no próprio corpo, como batimentos cardíacos, respiração e temperatura.	Ausculta de sinais vitais.
Reconhecer a importância da alimentação para os seres vivos, identificando-a como necessidade vital.	Comparação dos sinais vitais, batimento cardíaco, respiração e temperatura, em repouso e após atividade física.
Conhecer alguns tipos de alimentos necessários ao desenvolvimento do corpo.	Comparação das características, comuns e distintas, de seres vivos em diferentes etapas do desenvolvimento.
Diferenciar e elencar aspectos físicos diferentes das etapas de vida: bebês, crianças, adolescentes, adultos, idosos.	Análise, comparação e identificação das diferenças e semelhanças de crianças de mesma idade.
Reconhecer e considerar semelhanças e diferenças entre crianças de mesma idade, sexo – igual ou diferente –, tamanho pé, mão, altura, cor de pele, cabelo, dentição.	Ser vivo – plantas.
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, sequenciar e nomear as diversas etapas de um ciclo de vida, de um animal ou planta.	Diferenças entre plantas – características comuns.
Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.	Classificação de plantas (características morfológicas, habitat, distribuição geográfica, nicho ecológico).
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.	Diversidade de estruturas (características externas) e função comuns em organismos de um mesmo tipo de ambiente.
	Tipos e funções de: raiz, caule, folha, flor, semente e fruto.
	Mecanismos de dispersão das plantas.
	Agentes polinizadores.
	Diversidade de comportamentos de distintas espécies que habitam um mesmo ambiente.
	Observação de animais e plantas.
	Ciclo de vida das plantas do cotidiano e entorno. Percepção territorial por meio da análise de fotografias.
	Ciclo de vida de algumas plantas (musgos, pteridófitas, angiospermas).
	Importância da luz (fotossíntese) para as plantas.
	Água como fator limitante do desenvolvimento vegetal.
	Ampliação das informações pela leitura de textos.

<p>Comparar a formação vegetal de diversas regiões e relacioná-las à disponibilidade de luz solar e água.</p> <p>Descrever a importância das plantas para o ambiente e sua relação com demais seres vivos.</p> <p>Reconhecer a função das partes das plantas seu papel na relação com outros seres vivos, como no fornecimento de alimento, sombra e abrigo.</p> <p>Valorizar cuidados com o corpo, relacionando hábitos saudáveis ao seu desenvolvimento.</p>	<p>Seres vivos no ambiente.</p> <p>Identificação das plantas de uma paisagem (passeios de observação ou imagens), suas características, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p> <p>Comparação de diferentes ambientes naturais e construídos, investigando características comuns e diferentes, para verificar que todos os ambientes apresentam seres vivos, água, luz, calor, solo e outros componentes e fatos que se apresentam de modo distinto em cada ambiente.</p> <p>Elaboração de generalizações sobre a relação ser vivo e ambiente.</p> <p>Vida nos ambientes aquáticos, terrestres e aéreo.</p> <p>Busca de informações na leitura de textos com finalidade de complementar informações obtidas pela observação.</p> <p>Características dos ambientes e sua relação com seres vivos que habitam.</p>
--	--

Terra e Universo

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>Identificar a variação da posição do Sol no céu diurno.</p> <p>Analisar e comparar o comportamento da luz quando incide sobre diferentes materiais.</p> <p>Observar as posições do Sol em diversos horários do dia e analisar o tamanho da sombra projetada.</p> <p>Conhecer algumas propriedades do solo.</p>	<p>O Sol como fonte de luz e calor.</p> <p>Sol como fonte de energia para Terra.</p> <p>Movimento aparente do Sol no céu.</p> <p>Observação e registro das posições do Sol ao longo do dia, utilizando como referência a sombra projetada de um objeto.</p> <p>Observação sistemática do céu para identificar e descobrir elementos que compõem o céu diurno e noturno.</p> <p>Exploração de formas de registrar e comprovar movimento do Sol durante o dia.</p> <p>Comparação do efeito da radiação solar (aquecimento) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfície escura, superfície clara etc.).</p> <p>Análise de amostras de solo, destacando suas características comuns e diferentes (cor, textura, cheiro, granulometria, permeabilidade, composição, etc.) e sua importância.</p>

<p>Relacionar a formação da sombra a existência de uma fonte de luz e um anteparo.</p> <p>Relacionar a forma, tamanho e posição da sombra à posição em relação a fonte de luz e o anteparo.</p>	<p>Construção de experimentos de produção de sombras, Análise do caminho e comportamento da luz em um anteparo.</p> <p>Formação da sombra e suas características em função da distância e posição da fonte de luz e do anteparo.</p> <p>Relação da posição do Sol no céu com a sombra projetada por um objeto.</p> <p>Comparação de sombra projetada por objetos em diferentes horários do dia, seu tamanho com palmas ou passos, e utilização de referências como o horizonte ou prédio.</p> <p>Registro de mudanças no tamanho, na posição e na forma da sombra do objeto em diferentes horários.</p> <p>Comportamento da luz quando incide sobre diferentes superfícies e materiais – refração, reflexão e absorção –, testes e medições com apoio de instrumentos.</p>
---	--

TERCEIRO ANO

Materiais e suas propriedades

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer e identificar corpos iluminados e luminosos.</p> <p>Analisar o comportamento da luz no contato com objetos transparentes e superfícies polidas.</p> <p>Conhecer o que é o som e como ele é produzido, as diferenças na produção e propagação em diferentes materiais – vidro, madeira, metais e plástico.</p> <p>Conhecer como o som se propaga no meio sólido, líquido e gasoso.</p> <p>Identificar que a modulação do som pela boca e língua formam diferentes sons que permitem a fala.</p>	<p>Análise e levantamento de características comuns e diferentes entre corpos luminosos e iluminados</p> <p>Experimentações e investigações sobre a propagação da luz em linha reta.</p> <p>Som e a relação com objetos.</p> <p>Elaboração de experimentações sobre propagação do som em meio líquido e sólido.</p> <p>Descrição das ocorrências 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 outro objetos de uso cotidiano).</p> <p>Brincadeiras de produção de som em meios sólidos, líquidos e gasosos, analisando as vibrações em objetos e identificando as variáveis que influem nesse fenômeno.</p>

<p>Identificar corpos iluminados e luminosos.</p> <p>Conhecer o comportamento da luz quando incide em materiais ou objetos com características físicas diferentes.</p> <p>Conhecer os fenômenos ópticos de reflexão, transmissão, refração e absorção.</p>	<p>Produção de cores utilizando luzes e pigmentos.</p> <p>Fontes de luz naturais e artificiais, objetos com luz própria e iluminados.</p> <p>Produção de cores utilizando luzes e pigmentos.</p> <p>Representar o comportamento da luz que incide sobre diferentes materiais.</p> <p>Reconhecer que a luz pode ser filtrada.</p> <p>Luz e a relação com objetos: observação e comparação da trajetória da luz e seu comportamento ao deparar com objetos de materiais diversos.</p> <p>Experimentação e relato sobre 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 outro objetos de uso cotidiano).</p> <p>Comparação da propagação de diferentes fontes – de lanterna e fonte de luz “aberta”, lâmpada.</p> <p>Planificação de experiências que demonstrem as hipóteses sobre a trajetória da luz.</p>
<p>Adquirir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.</p> <p>Conhecer os mecanismos básicos da visão e da audição que envolve a captação do estímulo luminoso ou sonoro, o envio da informação para cérebro que interpreta a informação.</p>	<p>Saúde auditiva e visual.</p> <p>Identificação de situações de risco para a saúde visual e auditiva a partir de leitura de imagens e descrições, relatos.</p> <p>Mecanismos de proteção e manutenção de saúde auditiva, como evitar lugares com alto volume sonoro e não lesionar mecanicamente a orelha) e visual como não olhar diretamente para Sol, não tocar olhos, evitar produtos químicos, etc.</p> <p>Manutenção da saúde por meio de cuidados com a exposição ao som ou à luminosidade excessivos.</p> <p>Classificação de ambientes em relação à luminosidade e ao nível de ruído.</p> <p>Levantamento e comunicação de hábitos que podem causar algum tipo de risco para a saúde visual e auditiva.</p> <p>Debate de questões de saúde, como as enfermidades mais comuns na região ocasionadas pela exposição excessiva ao som.</p>

Vida e evolução	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer animais e suas características principais (nascem, crescem, movimentam em alguma fase da vida, não produzem o próprio alimento (consumidores) e seus modos de vida.</p> <p>Diferenciar estruturas utilizadas por animais para sua locomoção.</p> <p>Diferenciar animais vertebrados de invertebrados.</p> <p>Reconhecer e listar as características da fauna da região, com foco no modo de vida.</p> <p>Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o ser humano.</p> <p>Discutir e relacionar cuidados de higiene e hábitos cotidianos para manutenção e promoção da saúde individual e coletiva.</p> <p>Identificar das fases do desenvolvimento de animais no meio terrestre como insetos e mamíferos e aquático como anfíbios e peixes.</p> <p>Reconhecer a importância da preservação animal para a manutenção da vida no planeta.</p> <p>Compreender a importância do saneamento básico como direito que contribui para a qualidade de vida e preservação do ambiente.</p> <p>Identificar as condições de saneamento básico – água e lixo – em São Bernardo do Campo, relacionando-as aos problemas de saúde da população.</p>	<p>Diversidade dos seres vivos.</p> <p>Características e desenvolvimento dos animais.</p> <p>Características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>Características comuns entre os seres vivos – em relação à alimentação, locomoção, reprodução e revestimento do corpo.</p> <p>Diversidade de animais em relação aos modos de locomoção, revestimento do corpo, alimentação, reprodução e modos de se abrigar nos ambientes.</p> <p>Pesquisa em fontes variadas (internet, livros, revistas, entre outras) de informações sobre o modo de vida dos animais.</p> <p>Reprodução – como perpetuam a vida.</p> <p>Tipos de reprodução.</p> <p>Desenvolvimento de diferentes animais, desde o ovo até o adulto, como uma rã, uma galinha, um ser humano e uma borboleta.</p> <p>Estruturas que sustentam os seres vivos: esqueletos externos e internos nos animais.</p> <p>Desenhos de observação respeitando características observadas.</p> <p>Produção de legendas e textos informativos para desenhos científicos próprios ou imagens.</p> <p>Classificação de um conjunto de animais.</p> <p>Investigação das relações entre seres vivos de um mesmo ambiente.</p> <p>Observação e sistematização das características de animais segundo critérios próprios ou preestabelecidos.</p> <p>Comparação dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem.</p> <p>Comparação do desenvolvimento e da reprodução de diferentes seres vivos para compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos.</p> <p>Formulação de antecipações a respeito da função de diferentes estruturas apresentadas – análise e interpretação de imagens.</p> <p>Formulação de perguntas investigáveis para observação de animais.</p> <p>Análise, comparação sistematização sobre tipos de revestimento do corpo, locomoção, em tabelas e textos.</p> <p>Sequenciação das fases de vida.</p> <p>Busca de informações pela leitura de textos, vídeos e outras fontes para complementar informações obtidas pela experimentação.</p> <p>Sistematização de informações em textos e tabelas.</p> <p>Elaboração de explicações a respeito das diferentes funções das estruturas responsáveis pelo movimento, proteção, sustentação, segundo o tipo de esqueleto.</p>

Terra e Universo	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias, etc.).</p> <p>Observar, caracterizar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas visíveis no céu.</p> <p>Nomear e caracterizar os movimentos da Terra em relação a si e ao Sol.</p> <p>Relacionar o movimento de translação da Terra e sua inclinação em relação a um eixo imaginário com as estações do ano.</p> <p>Compreender que a Lua se movimenta no espaço e relacionar esse fato com os movimentos de translação e rotação.</p> <p>Explicar o dia e a noite com referência ao movimento de rotação da Terra em torno de seu eixo.</p>	<p>Características da Terra.</p> <p>Observação do céu.</p> <p>Movimento de rotação</p> <p>Movimento de translação e Estações do ano</p> <p>Descrição das características dos movimentos aparentes do Sol e da Lua.</p> <p>Busca de informações sobre o estado do tempo através da observação direta e outras fontes como informes meteorológicos.</p> <p>Representação das mudanças no aspecto da Lua ao longo de um ciclo.</p> <p>Observação do céu em diferentes períodos do dia.</p> <p>Representações de observações visíveis dos fenômenos astronômicos.</p> <p>Experiências simples para responder perguntas relacionadas ao dia e a noite.</p> <p>Experimentações com relógios de sol para estabelecer relações entre posição do Sol no céu e sombra.</p> <p>Demonstração com uso de modelos.</p>

<p>Reconhecer características do solo a partir das análises de diferentes amostras.</p> <p>Reconhecer a diferença entre solos pela observação de suas propriedades.</p> <p>Identificar os diferentes usos do solo reconhecendo a importância deste para os ecossistemas e para ser humano.</p>	<p>Usos do solo.</p> <p>Análise de amostras de solo (cor, textura, cheiro, granulometria, permeabilidade, composição, etc.) com uso de instrumentos de ampliação – lupa.</p> <p>Comparação e diferenciação de amostras de solo com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade, etc.</p> <p>Comunicação de informações construídas pela observação direta e pesquisa em fontes escritas.</p> <p>Classificação de amostras de solo.</p> <p>Comparação de diferentes tipos de solo para identificar suas características comuns: presença de água, ar, areia, argila e matéria orgânica.</p> <p>Estabelecimento de relações entre os solos, a água e os seres vivos nos fenômenos de permeabilidade, fertilidade e erosão.</p> <p>Planificação de experimentos para comprovar permeabilidade, granulometria.</p> <p>Diferentes usos que fazemos do solo: extração de matérias primas para obtenção de diferentes materiais e o cultivo de plantas.</p> <p>Busca de informações pela leitura de textos, vídeos e outras fontes para complementar informações obtidas pela experimentação.</p> <p>Sistematização de informações em textos e tabelas.</p>
--	--

QUARTO ANO	
Materiais e suas propriedades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar e classificar recursos naturais renováveis e não renováveis.</p> <p>Comparar transformações de diferentes materiais quando submetidos a condições distintas.</p> <p>Investigar variáveis que determinam mudanças reversíveis e irreversíveis em situações cotidianas (por exemplo, a mudança de estados físicos da água, o preparo de uma refeição, etc).</p> <p>Identificar dois ou mais materiais podem formar uma mistura.</p> <p>Classificar misturas por suas propriedades observáveis como presença de fases.</p> <p>Conhecer diferentes tipos de transformações – química, física, mecânicas.</p>	<p>Utilização de recursos naturais renováveis.</p> <p>Transformações – físicas, químicas, mecânicas.</p> <p>Trocas de estado dos materiais e sua relação com o calor.</p> <p>Realização de explorações e observações sistemáticas das transformações de materiais diferentes quando expostos a diferentes condições.</p> <p>Antecipações das transformações que sofrem os materiais quando submetidos a trocas de temperatura.</p> <p>Exemplos de misturas utilizadas como ar, ligas metálicas, diversas soluções, etc.</p> <p>Classificação de algumas misturas por suas propriedades observáveis como presença de fases – descrever aspectos visuais que ajudem a identificá-las.</p> <p>Interpretação das informações por intermédio do estabelecimento de relações, de semelhanças e diferenças e de sequências de fatos.</p> <p>Utilização das informações obtidas para justificar suas ideias.</p>
<p>Explicar diferenças observáveis na mistura de dois ou mais materiais.</p>	<p>Misturas homogêneas e heterogêneas.</p> <p>Observação de situações de exposição de materiais a diferentes condições de aquecimento, resfriamento, luz ou umidade.</p> <p>Ação da luz, água e temperatura sobre diferentes materiais.</p>

<p>Antecipar transformações que sofrem os materiais quando submetidos a trocas de temperatura.</p> <p>Justificar relação entre as características dos materiais e os métodos de separação destacado.</p> <p>Propor procedimentos para separar misturas.</p> <p>Exemplificar transformações de energia observadas no cotidiano.</p> <p>Reconhecer os agentes poluidores do ambiente e propor soluções para amenizar os impactos ambientais.</p>	<p>Estados físicos e suas transformações.</p> <p>Ciclo da água.</p> <p>Planificação de experimentos que comprovem as antecipações.</p> <p>Uso de instrumentos para aferição de temperatura.</p> <p>Análise e generalização de situações e problemas e situações cotidianas envolvendo transformações e misturas reversíveis e não reversíveis – como as mudanças de estado físico da água e outras como o cozimento do ovo, a queima do papel, etc.</p> <p>Descrição de aspectos visuais que ajudem a identificar misturas.</p> <p>Planificação de tipos de separações em que se pode ou não reconhecer os componentes visualmente, entre: líquidos e sólidos e entre líquidos.</p> <p>Métodos de separação – pinça, decantação, filtração, imantação, evaporação...</p> <p>Seleção e interpretação de informações com um propósito específico.</p> <p>Argumentação baseada em dados experimentais.</p> <p>Comunicação, oral e escrita, do que foi aprendido.</p> <p>Agentes poluidores e seu impacto no meio ambiente.</p>
--	---

Vida e evolução	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar alterações de alguns sinais vitais no próprio corpo (por exemplo, febre, desidratação) relacionando-os a sintomas comuns de diferentes doenças.</p> <p>Conhecer a célula como unidade básica, estrutural e funcional dos seres vivos, utilizando diferentes representações.</p> <p>Reconhecer características e etapas do processo de decomposição, e o papel dos microrganismos na ciclagem de nutrientes.</p> <p>Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>Diferenciar vírus, bactérias, algas, fungos e protozoários segundo suas características.</p> <p>Analisar e construir cadeias alimentares simples, verificando a posição do ser humano e a importância do ambiente para o seu equilíbrio.</p> <p>Construir explicações sobre as relações entre os seres vivos em diferentes ambientes.</p> <p>Conhecer alimentos obtidos a partir da transformação e ação de microrganismos.</p>	<p>Sinais vitais do ser humano.</p> <p>Instrumentos para medir sinais vitais.</p> <p>Célula</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise célula cebola, célula bucal; Pesquisa em diferentes fontes. <p>Cadeias alimentares</p> <ul style="list-style-type: none"> Posição ocupada pelos seres vivos nas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos; Participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros; Sol como fonte primária. <p>Estabelecimento de relações de dependência (cadeia alimentar) entre os seres vivos em diferentes ambientes.</p> <p>Fotossíntese e respiração.</p> <p>Etapas da decomposição e papel dos microrganismos. Produção, consumo e decomposição nos ecossistemas.</p> <p>Processo de fermentação e a importância dos microrganismos nesse processo.</p> <p>Descrição das semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.</p> <p>Ciclo vital como uma característica de todos os seres vivos.</p> <p>Resposta a perguntas investigáveis utilizando observações sistemáticas de experimentos, entrevistas e leitura de texto.</p> <p>Reconhecimento de variáveis vindas de situações experimentais.</p> <p>Interpretação de dados apresentados em quadros ou tabelas de resultados obtidos de situações experimentais.</p>

<p>Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.</p>	<p>Microrganismos</p> <ul style="list-style-type: none"> Tipos de microrganismos – vírus, bactérias, algas, fungos e protozoários; Importância dos microrganismos para ser humano – produção de alimento, medicamentos; Importância dos microrganismos na manutenção de nossa saúde, na produção de alimentos, medicamentos, combustíveis, entre outros.
<p>Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.</p> <p>Identificar os principais nutrientes e compreender a relação entre a nutrição, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação de resíduos produzidos.</p> <p>Associar a ciclagem de nutrientes ou de materiais como processos dependentes da cadeia alimentar.</p> <p>Identificar doenças causadas por microrganismos.</p> <p>Avaliar formas de contágio das doenças provocadas por microrganismos e reconhece atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças associadas a eles.</p>	<p>Processos de fermentação.</p> <p>Identificação do processo de decomposição e importâncias dos microrganismos nesse processo.</p> <p>Doenças causadas por microrganismos.</p> <p>Importância dos microrganismos para ser humano.</p> <p>Produção de alimento, medicamentos.</p> <p>Formas de contágio das doenças provocadas por microrganismos e reconhecimento de atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças associadas a eles, bebidas, combustível, entre outros.</p> <p>Importância da prevenção de doenças causadas por microrganismos, visando à melhoria ou à manutenção da saúde.</p> <p>Importância dos microrganismos na manutenção de nossa saúde, na produção de alimentos, medicamentos, combustíveis entre outros.</p>

Terra e Universo	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Identificar características da Terra com base na observação e comparação de diferentes formas de representação do planeta.</p> <p>Nomear os elementos que compõem o sistema terrestre, sendo capaz de descrever características gerais da geosfera, hidrosfera e atmosfera.</p> <p>Comparar a sombra de uma vara perpendicular ao solo (gnômon) em diferentes horários do dia.</p> <p>Associar a posição variável da sombra de um gnômon ao movimento do Sol.</p> <p>Associar o movimento de translação com a duração dos anos.</p> <p>Relatar as principais características da hidrosfera e as interpelações com outros subsistemas terrestres.</p> <p>Valorizar a água como bem comum.</p>	<p>Sistema Terra, Sol e Lua.</p> <p>Observação do céu, do arco do Sol no céu diurno e noturno, das fases da Lua e das estrelas à noite.</p> <p>Movimentos celestes – rotação e translação.</p> <p>Movimento aparente dos astros.</p> <p>Regularidade das fases da Lua como fenômeno decorrente de seu movimento ao redor da Terra.</p> <p>Experimentações com elosios de Sol por eles construídos, estabelecendo relações entre os tamanhos das sombras e a posição do Sol em relação ao horizonte. Identificação dos pontos cardeais por meio da análise da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p>Terra, um grande imã.</p> <p>Polo magnético e polo geográfico.</p> <p>Uso da bussola.</p> <p>Estrelas, Corpos luminosos e iluminados.</p> <p>Estabelecimento de relações entre objetos luminosos, iluminados, sombras projetadas, verificando trajeto retilíneo da luz.</p> <p>Associar a periodicidade das fases da Lua com o calendário.</p> <p>Pesquisa, análise e comparação de calendários. Comparação de calendários utilizados por diferentes culturas ao longo da história.</p>
<p>Reconhecer a Terra com parte do sistema solar.</p> <p>Distinguir o movimento de rotação da Terra.</p> <p>Associar o movimento de rotação à duração dos dias e das noites.</p> <p>Conhecer a ação da gravidade sobre objetos e corpos.</p>	<p>Exploração e análise de diferentes formas representativas da Terra como mapas e globos, os hemisférios Norte e Sul e a linha imaginária do Equador.</p> <p>Observações, análise e sistematização de dados do céu noturno e diurno.</p> <p>Leitura e interpretação de imagens da Terra vista do espaço e elaboração de generalizações sobre a forma do planeta.</p> <p>Troca de informações e argumentações sobre um problema que relacione a permanência dos objetos sobre a Terra com a força da gravidade.</p> <p>Registro das alterações e regularidades ao longo de diferentes períodos: posição do Sol ao longo do dia, mesma hora em diferentes meses do ano, posições das estrelas em noites diferentes...</p> <p>Formulação de explicações pessoais sobre trocas e regularidades observadas.</p>

QUINTO ANO	
Materiais e suas propriedades	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Conhecer características e propriedades físicas dos materiais: densidade, condutibilidade térmica e elétrica, resposta a forças mecânicas e magnéticas, solubilidade.</p> <p>Relacionar propriedades físicas dos materiais com fenômenos da vida cotidiana.</p> <p>Investigar o comportamento das propriedades físicas dos materiais.</p> <p>Identificar materiais bons e maus condutores de calor.</p> <p>Relacionar condutividade, eletricidade e calor em materiais estudados.</p> <p>Destacar a inter-relação entre os materiais e o magnetismo.</p>	<p>Situações de investigação, análise e sistematização que envolvam e evidenciem as propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade, etc.).</p> <p>Investigação do comportamento das propriedades físicas dos materiais.</p> <p>Exploração e análise de 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.).</p> <p>Condutibilidade elétrica.</p> <p>Condutibilidade térmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Densidade • Dureza • Ductibilidade • Plasticidade • Elasticidade • Ferromagnéticos <p>Relações entre propriedades dos materiais (condutibilidade elétrica e de calor, transparência, densidade, dureza, ductibilidade, plasticidade, elasticidade e ferro-magnetismo) à finalidade de uso dos objetos com eles confeccionados.</p> <p>Exploração e associação da ação do calor com as transformações dos materiais.</p> <p>Diferenciação e interpretação sobre os estados de agregação dos materiais: sólidos, líquidos e gasosos.</p> <p>Generalizações sobre mudanças de estados dos materiais e sua relação com o calor.</p> <p>Organização de explicações e informações sobre fenômenos da vida cotidiana com base nas propriedades físicas dos materiais.</p> <p>Classificação e comparação de materiais metálicos, cerâmicos e plásticos quanto a sua origem e suas propriedades em relação com calor, eletricidade, magnetismo.</p> <p>uso de materiais segundo suas propriedades: densidade, condutibilidade elétrica e térmica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade, plasticidade, etc.)</p>

<p>Investigar sobre diferentes modos de produção de energia elétrica e debater sobre os possíveis impactos ambientais.</p> <p>Identificar os estados físicos da água e reconhecer os processos e características de mudança e as alterações nas características iniciais do material de origem.</p> <p>Identificar no ciclo hidrológico, os processos de transformação física da água: evaporação, sublimação, condensação e congelamento (solidificação).</p> <p>Nomear as mudanças de estado físico da água que ocorrem no ciclo hidrológico.</p> <p>Conhecer as transformações que ocorrem no ciclo hidrológico na Terra.</p> <p>Associar a produção de combustíveis ao consumo de recursos naturais, reconhecendo os possíveis danos ao ambiente decorrentes de seu uso.</p> <p>Elaborar e interpretar diagramas que ilustram o ciclo da água representando elementos do ambiente em que vive.</p> <p>Analisar as implicações do ciclo hidrológico na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p>	<p>Ciclo hidrológico.</p> <p>Investigação e exploração dos estados da matéria e ciclo hidrológico.</p> <p>Argumentação sobre a importância do ciclo hidrológico para manutenção e vida do planeta.</p> <p>Elaboração e interpretação de diagramas que ilustram o ciclo da água representando elementos do ambiente em que vive.</p> <p>Processos de evaporação, condensação, congelamento e precipitação com características determinantes do clima, e as implicações deste na agricultura, geração de energia e disponibilidade de água.</p> <p>Fatores que podem interferir no ciclo hidrológico.</p> <p>Processos de transformação física da água: evaporação, sublimação, condensação e congelamento (solidificação).</p> <p>Mudanças de estado físico da água que ocorrem no ciclo hidrológico e identificar fatores que podem interferir no ciclo. Importância do ciclo hidrológico para manutenção e vida do planeta.</p> <p>Sistematização e comunicação das transformações que ocorrem no ciclo hidrológico na Terra.</p> <p>Análise das implicações do ciclo hidrológico na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).</p> <p>Pesquisa produção e tipos de combustíveis, origem e danos ao ambiente.</p>
--	--

Vida e evolução	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Associar a importância da cobertura vegetal para manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.</p> <p>Relacionar paisagem vegetal e ciclo hidrológico</p> <p>Associar a manutenção da cobertura vegetal à manutenção do ciclo hidrológico, a preservação dos cursos de água, do solo e da qualidade do ar.</p> <p>Argumentar sobre os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas e fundamentando os possíveis problemas decorrentes desses usos.</p> <p>Construir propostas de consumo consciente, descarte adequado e ampliação de hábitos de reutilização e reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p>	<p>Análise de paisagens com diferentes coberturas vegetais</p> <p>Importância da preservação da cobertura vegetal</p> <p>Água como recurso para natureza e para o ser humano e consequências do consumo e manejo.</p> <p>Análise, interpretação de imagens.</p> <p>Paisagem vegetal à manutenção do ciclo hidrológico.</p> <p>Comunicação oral e escrita atitudes de atenção e cuidado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Consumo consciente Reciclagem Ciclo de vida dos materiais <p>Importância da água e de outros materiais, como minerais e outros recursos naturais, para os sistemas produtivos (agricultura, indústria) e usos domésticos.</p> <p>Impactos da transformação da água, de minerais e outros recursos naturais nos sistemas produtivos (agricultura, indústria) e usos domésticos.</p> <p>Obtenção de diferentes matérias primas, processos de transformação, uso e descarte, e os impactos associados a essas etapas.</p> <p>Busca e interpretação bibliográfica para elaboração de textos explicativos sobre o tema de estudo.</p> <p>Construção e análise crítica de esquemas, desenhos científicos e modelos, propondo melhorar e ajustes, argumentando com base no investigado e aprendido.</p> <p>Comunicação oral e escrita de resultados do estudo.</p> <p>Formulação de perguntas investigáveis e buscar respostas em diferentes meios e fontes, sobre tipos de materiais, suas possibilidades e reciclagem, reaproveitamento e redução, propondo ações de cuidado e melhor uso do solo.</p> <p>Consumismo como a atitude prejudicial para a natureza.</p>

<p>Descrever e caracterizar a organização geral do corpo humano, considerando os sistemas que envolvem as funções de nutrição, controle, sustentação, proteção à acidentes e doenças.</p> <p>Diferenciar as funções básicas de alguns sistemas do corpo humano estabelecendo relações entre os sistemas – respiratório, circulatório e digestório.</p> <p>Descrever o funcionamento do sistema digestório e dos órgãos que o compõem.</p> <p>Conhecer a relação entre diversidade de dietas e o contexto sociocultural.</p> <p>Descrever o funcionamento do sistema circulatório e dos órgãos que o compõem.</p> <p>Descrever o funcionamento do sistema respiratório e dos órgãos que o compõem.</p> <p>Relacionar a nutrição à ingestão, digestão, absorção e transporte dos nutrientes no organismo, justificando o papel dos sistemas digestório, respiratório e circulatório, neste processo.</p>	<p>Organização geral do corpo humano em sistemas compostos de um conjunto de órgãos.</p> <p>Anatomia e fisiologia dos sistemas respiratório, circulatório e digestório.</p> <p>Estabelecimento de relações entre os diferentes aparelhos e sistemas que realizam as funções de nutrição para compreender o corpo como um todo integrado: transformações sofridas pelo alimento na digestão e na respiração, transporte de materiais pela circulação e eliminação de resíduos pela urina.</p> <p>Construção de argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.</p> <p>Funcionamento dos sistemas digestório e respiratório com a nutrição do organismo.</p> <p>Análise e comparação de diferentes dietas levando em consideração idade, hábitos, modo de vida e regionalidade,</p> <p>Processo de digestão dos alimentos como forma de obtenção de materiais e energia para o funcionamento e crescimento do corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição da organização geral dos sistemas de órgãos do corpo humano, utilizando diferentes recursos – imagens, esquemas, modelo, textos, aplicativos – que favoreçam estabelecer a relação entre os sistemas e as funções vitais, tais como nutrição, controle... • Identificação dos órgãos e as estruturas envolvidos nos sistemas digestório e respiratório e suas funções. • Análise e interpretação de modelos de funcionamento de sistemas, por exempli, respiratório, circulatório. • Integração entre sistemas do organismo humano. <p>Organização de informações obtidas da análise de resultados de atividades experimentais e textos.</p>
--	---

<p>Exemplificar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo, etc.) para a manutenção da saúde do organismo.</p> <p>Correlacionar necessidades nutricionais diferenciadas à idade, sexo, condições de saúde e atividades diárias das pessoas.</p> <p>Associar distúrbios nutricionais como obesidade e anorexia, em crianças e jovens, como decorrentes de aspectos nutricionais e comportamentais.</p> <p>Correlacionar atividades físicas, lazer e dieta balanceada a condição para uma vida saudável.</p> <p>Identificar e comparar doenças relativas ao excesso ou carência de nutrientes e de calorias.</p>	<p>Composição dos alimentos e papel dos diferentes nutrientes – carboidratos, lipídeos, proteínas, vitaminas, sais minerais e fibras.</p> <p>Hábitos alimentares</p> <p>Necessidades dietéticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre comida, alimento e nutrientes. • Função dos alimentos. • Leitura e interpretação de rótulos. • Identificação e classificação dos grupos alimentares presentes em um cardápio. • Análise e avaliação de cardápios, relacionando as necessidades individuais às suas características. • Elaboração de propostas de cardápio equilibrado para a manutenção da saúde do organismo, considerando características individuais e hábitos de vida. • Classificação de alimentos que são fontes ricas de nutrientes plásticos ou estruturais, nutrientes energéticos, reguladores e fibras. <p>Distúrbios alimentares: obesidade e anorexia.</p> <p>Discussão sobre a ocorrência de distúrbios nutricionais (como a obesidade) entre crianças e jovens, a partir da análise de seus hábitos (tipos de alimento ingerido, prática de atividade física, etc.)</p> <p>Relação entre nutrição e obesidade em crianças e jovens.</p>
--	--

Terra e Universo	
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Objetos de conhecimento
<p>Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>Reconhecer as fases da Lua e sua periodicidade, relacionando-as ao calendário e associar suas fases ao movimento conjunto Terra, Sol e Lua.</p> <p>Relacionar os eclipses aos movimentos da Terra, da Lua e do Sol.</p> <p>Compreender as interações existentes entre a geosfera, a biosfera e a atmosfera.</p> <p>Conhecer e nomear os diferentes corpos celestes – estrelas, planetas, luas, galáxias, constelações e cometas.</p> <p>Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos, como mapas celestes e aplicativos, entre outros, e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p> <p>Localizar estrelas, planetas e constelações com apoios de instrumentos ópticos e em recursos impressos ou digitais.</p> <p>Explicar o movimento relativo das estrelas através da observação do céu em diferentes horários.</p>	<p>Leitura, análise de situações e explicação que ajudem a compreender e explicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos de rotação e translação no sistema Sol, Terra e Lua. • Formação do Planeta. • Sol e demais estrelas. • Alternância de períodos de insolação. • Superaquecimento global. <p>Características dos diferentes corpos celestes – estrelas, planetas, luas, cometas, meteoros, galáxias – tamanho e movimento.</p> <p>Planisférios e aplicativos na observação do céu noturno.</p> <p>Sistema solar e movimentos.</p> <p>Sistema Sol, Terra e Lua, eclipses.</p> <p>Movimentos de rotação e translação da Terra.</p> <p>Movimento aparente dos astros.</p> <p>Movimentos de rotação e translação da Lua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho e utilização de modelos tridimensionais para explicar fenômenos relativos a Terra, Lua e Sol. • Observações do céu, identificação e marcação das diferentes posições em que o Sol é observado diariamente com base na rotação da Terra. • Evidência da rotação da Terra, que podem ser observadas pelo movimento diário da posição do Sol e das estrelas e na projeção de sombras.
	<p>Fases da Lua – periodicidade das fases da Lua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação, identificação e nomeação das fases da Lua. • Formulação de explicações e conclusões, com base na observação, das formas e fases aparentes da Lua no céu ao longo de um período.
<p>Conhecer o funcionamento de espelhos e de diferentes tipos de lentes, na formação da imagem.</p> <p>Conhecer os efeitos da associação de lentes para aproximar ou ampliar objetos observados.</p> <p>Associar o funcionamento de diferentes instrumentos ópticos com lentes e espelhos.</p> <p>Conhecer o funcionamento da câmera escura e a formação de imagens.</p>	<p>Instrumentos ópticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento de instrumentos ópticos – lunetas, periscópios, telescópios, binóculos, microscópios. • Construção de dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio...) para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas). <p>Propagação retilínea da luz.</p> <p>Lentes e espelhos.</p>

Orientações metodológicas

Organizar uma proposta de estudo com foco na aprendizagem dos estudantes requer desenhar uma sequência, projeto, unidade didática, onde esteja claro ao professor quais são os saberes que espera que construam, ampliem, com o estudo, quais aprendizagens duradouras almeja que obtenham, de que coisas espera que lembrem e os ajude a interpretar o mundo. Colocar o foco na aprendizagem do estudante, obriga a pensar cuidadosamente em como será organizado o ensino e criar critérios rigorosos e conscientes para a seleção das atividades e materiais propostos.

Neste contexto, destaca-se a importância das atividades, a serem selecionadas, contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico, favorecendo ao estudante intuir, conjecturar, experimentar, provar, avaliar. Nessa proposta, os conteúdos são organizados em unidades temáticas – **materiais e suas propriedades; vida e evolução; Terra e Universo** – para que não sejam tratados como assuntos isolados no dia a dia escolar, como também permitir a visão integrada das Ciências – conhecimentos físicos, químicos e biológicos.

A BNCC – Ciências Naturais propõe que, para o ensino de Ciências Naturais,

não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 331).

Sistematizamos abaixo algumas orientações de apoio e cuidado para auxiliar no enfrentamento dos desafios diários da prática pedagógica deste componente curricular.

Ao planejar é importante considerar que:

- O propósito maior do trabalho com este componente na escola é o domínio da linguagem, a compreensão dos aspectos da natureza da ciência, a compreensão do espaço natural – os saberes científicos e a formação de atitudes científicas – e a capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade.
- Fatos, conceitos, princípios, teorias e procedimentos, chamados de conhecimentos científicos, são elaborados a partir de informação que estão na realidade, no que se observa. Sendo assim, o ensino não deve se restringir à construção de conceitos; não basta garantir as informações acumuladas pela ciência, é preciso assegurar aprendizagens que possibilitem aos estudantes interpretar, avaliar, atuar, enfrentar e modificar as situações que vivenciam.
- O aprendizado das Ciências tem um componente importante que deve se apresentar como orientador das aprendizagens: a investigação. As atividades investigativas devem ir além da observação e descrição de fenômenos, devem ser planejadas para que os estudantes ultrapassem a ação contemplativa. A aprendizagem de Ciências e seus procedimentos, atitudes ou conceitos não se dá pela simples manipulação de objetos, da observação ou realização de experimentos. Investigar, experimentar, não é apenas uma ação física, requer ação mental. Atividades investigativas devem fortalecer e possibilitar aos estudantes apropriar-se dos modos de conhecer das Ciências. Implica que aprendam, progressivamente, analisar um conjunto de variáveis, isolar e controlar variáveis, observar e avaliar resultados, tomar decisões sobre qual variável isolar, modificar, controlar, utilizar instrumentos, propor mudanças, comparar conhecimentos novos aos já construídos, realizar registros escritos, fazer perguntas...
- Ao planejar situações de investigação é importante considerar o tempo dentro da rotina, os materiais de apoio necessários, o espaço físico e as interações. Atividades experimentais, aquelas que envolvem o estudante na exploração, na experimentação, na realização de investigações, não necessariamente precisam acontecer em um espaço de laboratório. Qualquer espaço da escola – sala de aula habitual, pátio, praça ou parque no entor-

no, jardim ou até um canteiro ou vaso de planta pode se tornar um cenário para muitas descobertas. Desta forma, torna-se importante então analisar, identificar e reconhecer as potencialidades de utilização dos espaços da escola, do seu entorno e da cidade, para utilizá-los na condução de investigações visando à aprendizagem e à produção de conhecimentos relacionados à ciência.

- Não basta selecionar atividades de livros escolares ou sites. É necessário reformulá-las em função do propósito da investigação, caso contrário os estudantes vão somente seguir receita, sem entender o porquê estão realizando tal tarefa. A experimentação não cumprirá a função de apoio a construção de conhecimentos científicos.
- A possibilidade de organizar, acumular e transmitir conhecimento científico está relacionado com o escrito, também na área de Ciências. O trabalho com leitura em Ciências proporciona oportunidades para a escrita e para a fala: discussões, explicações, argumentações, questionamentos, registros de hipóteses e observações, produção de pequenos textos, tabelas. As aulas de Ciências devem proporcionar às crianças a perspectiva do mundo científico, convidando-as, mesmo que ainda não saibam ler e escrever, a produzir formas escritas à maneira dos registros científicos, como listas, tabelas, gráficos, mesmo que de forma rudimentar. Importante destacar que alguns estudantes podem precisar de apoio e necessitarão que o professor garanta que todos tenham acesso aos conteúdos apresentados pela via da escrita.

Para formar estudantes que construam explicações do mundo natural com base no pensamento crítico e reflexivo, é necessário dar-lhes a oportunidade de produzir conhecimentos científicos e relacionar-se com eles, interrogando o que está acontecendo ao seu redor, propondo explicações, sabendo que as explicações estão mudando, discutindo com os outros pontos de vista, buscando diferentes fontes de informação, valorizando e gostando de investigar, de fazer perguntas e tentar dar respostas. É importante então o professor:

- Observar atentamente as falas e movimentos de seu grupo, oferecendo informação, ajudando os estudantes a focalizar a parte relevante de um problema, oportunizando tempo para que

- reflitam sobre uma ideia nova, os incentive a buscar caminhos para encontrar solução.
- Instalar, resgatar e propor perguntas, questionamentos, dúvidas que motivem, movam o processo de indagação acerca de algum aspecto das Ciências, que tenham potencialidade para desencadear um processo que possibilite a construção de novos conhecimentos.
 - Organizar o estudo por situações problemas que possibilitem o conhecimento físico, natural e o desenvolvimento intelectual e afetivo, com atividades em que possam ser convidados a pensar sobre uma situação ou problema posto, a pensar sobre fatos e fenômenos naturais, a testar ideias, levantar hipótese, argumentar, observar e registrar, trocar informações com outros colegas, analisar, pensar e refletir sobre os resultados obtidos em uma experimentação, pesquisa ou observação.
 - Selecionar atividades experimentais em razão dos conceitos-chave que se quer ensinar (e não usar uma atividade somente porque é atrativa e de forma isolada), transformando estas atividades em oportunidades de investigação e desenvolvimento de competências científicas.
 - Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para o estudante participar de seu processo de aprendizagem, a sair de uma postura passiva e agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando-o com acontecimentos do seu dia a dia, buscando causas, relações, procurando explicação causal para o resultado de suas ações e/ou interações.
 - Aproveitar a curiosidade que todos os estudantes trazem para a escola como plataforma para se estabelecer as bases do pensamento científico e desenvolver o prazer por continuar aprendendo.
 - Estabelecer uma rotina de leitura de textos científicos, destacando as principais características deste gênero textual e associando-os aos conteúdos de trabalho da disciplina.
 - Criar situações em que os estudantes tenham que, com sentido e propósito investigativo, analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também

as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

- Planejar situações didáticas em que os estudantes possam dispor de um amplo espaço para atuar como escritores e leitores para aprender e fazer Ciências. Ainda que este seja um escritor e leitor pequeno, que está aprendendo a escrever, é importante que sejam propostas situações em que ele possa contar com toda a informação necessária e discutir com outros colegas os problemas trazidos pelo professor.
- Cuidar para que todos os estudantes tenham acesso aos materiais oferecidos e possam também aprender aquilo que se mostra possível a cada etapa das sequências e propostas.
- Estabelecer rotina de leitura de textos de Ciências naturais, ainda que as crianças apresentem certas dificuldades, sabendo-se que eles, possivelmente, ainda não lerão autonomamente e não chegarão a compreendê-lo em sua totalidade. A leitura de textos expositivos, tipo de texto muito presente em Ciências, constitui uma ferramenta privilegiada para se acessar conhecimentos construídos pela ciência. Os fatos, conceitos, princípios, teorias e procedimentos, que descrevemos como conhecimentos científicos, são elaborados a partir de informação que está na realidade, entre o que se observa, como, também, o que se lê nos textos. Situações reais de leitura e escrita de textos nas aulas de Ciências são práticas que devem ser adotadas como situações permanentes.

Propostas metodológicas

Ensinar a estudar constitui o objetivo e tarefa maior da escola. Um dos grandes desafios encontrados pelo professor ao planejar suas aulas, sobretudo no ensino de Ciências, é dar significado aos conteúdos de modo que permita a compreensão do estudante, possibilitando que contextualize tal aprendizado no seu cotidiano. Como já apontado anteriormente, a dificuldade não é buscar boas atividades, pois estas podem ser facilmente encontradas tanto em livros como numa enorme variedade de sites, o desafio encontra-se em buscar e organizar boas situações

de aprendizagem que ajudem os estudantes a encontrar informações, que os ajudem avançar em suas investigações, a encontrar respostas para questões levantadas e abrir novas perguntas. Que propiciem aos estudantes uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural. O desafio está em fazer a dosagem necessária de conhecimentos científicos, contextualizando-os em vivências reais do cotidiano do estudante, adaptando-o ao ambiente escolar para que se torne ensinável sem que esse perca suas características, e é o professor quem dará o tratamento especial ao conhecimento científico, transformando-o em algo significativo para que seja mais bem compreendido. Em torno dessa realidade, a transposição didática⁷⁶ é convocada como força motriz para o alcance de êxito no processo de ensino, ou seja, transformar o saber científico numa linguagem que viabilize o ensinar e o aprender. Importante que o professor não esteja preocupado apenas com a transmissão das informações, mas também, e principalmente, com o processo de construção de conceitos pelo estudante; que tenha clareza do que está sendo investigado e quais conhecimentos das Ciências ajudarão a ampliar os saberes, responder perguntas levantadas e abrir novos interrogantes. É o professor quem tem condição de selecionar material que ajude os estudantes a pesquisar, obter informações sobre o objeto ou fenômeno investigado, a transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Ao planejar as atividades e cenários de investigação, é importante o professor fazer um levantamento, saber quais saberes espera que os estudantes construam, ampliem com o estudo; quais aprendizagens duradouras espera que obtenham; qual relação do estudo com a vida cotidiana. Cabe então ao professor:

- Fazer recorte da relevância do conteúdo.
- Dominar o conhecimento em questão.
- Relacionar o conhecimento em questão com os de outras áreas.
- Contextualizar o conhecimento.
- Dominar estratégias de ensino para organizar as situações de aprendizagem.

⁷⁶ Segundo Chevallard (1991 *apud* PINHO ALVES, 2000, p. 228), a “Transposição Didática é entendida como um processo, no qual um conteúdo do saber tendo sido designado como saber a ensinar quando sofre, a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que o levam a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho em tornar um objeto do saber a ensinar em objeto ensinado é denominado de Transposição Didática”.



Formas de Avaliação

A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de subsidiar e orientar a intervenção pedagógica. Pensar no que queremos que os estudantes aprendam significa, também, poder imaginar que evidências nos fariam perceber que eles aprenderam o que queríamos lhes ensinar. O que deveria ser capaz de dizer ou de fazer um estudante que aprendeu? E o que diria ou faria outro que não assimilou tais aprendizagens? Essas evidências são o que ajudará a orientar as atividades, monitorando o que e quanto os estudantes estão compreendendo em cada etapa e avançando a partir disso. Colocar o foco na aprendizagem dos estudantes obriga pensar muito cuidadosamente em como vamos ensinar, incluindo no planejamento e construção das unidades didáticas, a avaliação como atividade cotidiana de colaboração entre professores e estudantes na busca do conhecimento científico, com finalidade de orientar o ensino e facilitar a aprendizagem das Ciências. Avaliar não é atribuir notas, mas sim facilitar as aprendizagens dos estudantes e a orientação do ensino do professor.

Toda avaliação depende de decisões a respeito do que avaliar, de como avaliar e para que avaliar, e isso não está dado antes do processo de ensino e aprendizagem. O acordo desenvolvido por estudantes e professores em torno dos objetivos da disciplina, o trabalho para sua consecução ao longo do estudo e a definição de papéis de cada um durante a convivência, dão legitimidade e objetivam o processo avaliativo.⁷⁷ O mais importante é o processo global: como o estudante interpreta os fenômenos, equaciona o problema e chega a uma resposta.

Organizar um projeto de estudo com foco na aprendizagem dos estudantes requer desenhar uma unidade didática onde esteja claro ao professor qual são os saberes que almeja que construam com o estudo. Importante ao planejar o trabalho saber quais são as compreensões desejadas – compreensões duradouras, aquelas baseadas em grandes ideias transferíveis do conteúdo – ideias que conectam o conteúdo com aquilo que o estudante vivencia e faz com que ele atribua significados para sua própria vida. As compreensões pretendidas são guiadas por perguntas essenciais que provocam investigações genuínas e reflexões

profundas. Perguntas essenciais são provocadoras, geram discussões e investigações sobre as ideias centrais. Perguntas essenciais causam questionamentos sobre os pontos centrais do conteúdo; provocam pensamentos profundos, discussão intensas, questionamentos úteis, novas compreensões, mais dúvidas; desenvolvem pensamento crítico, considerando alternativas, questionando as evidências, argumentando, defendendo suas ideias; estimulam conexões entre o aprendizado e as experiências pessoais; criam situações na qual a aprendizagem se faz de maneira natural. Não se trata apenas de avaliar conceitos e fatos, mas também procedimentos, atitudes e valores que integrados constituem as competências científicas. Faz-se necessário, então, implementar diferentes estratégias e instrumentos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, como, por exemplo:

1. Observação: registro de situações diferenciadas, pautado em indicadores/pautas de observação;
2. Portfólios: coleções de trabalhos, registros, exercícios relevantes, desenhos científicos, imagens que expressam de forma gráfica ou escrita o processo vivido;
3. Debate: análise das ideias apresentadas, identificando se estão apoiadas por pesquisas, leituras, experiências do estudo;
4. Entrevistas: conversa, perguntas e respostas sobre um ou mais aspectos do estudo;
5. Exposições sobre o tema: apresentação oral e escrita sobre o estudo usando recursos e materiais como suporte.
6. Ensaio: expressão escrita e organizada das ideias e reflexões sobre o estudo;
7. Solução de problemas: soluções para um problema identificado ou definido.

⁷⁷ SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. p.28-39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/b6RJYFCQTy5WZCq8nSTV8xC/?lang=pt&format=pdf>.

Indicadores para a construção de pautas e instrumentos de avaliação

Tópicos para orientar o registro do desempenho dos estudantes:

- Reconhece e diferencia fenômenos, representações e questões pertinentes sobre estes fenômenos.
- Seleciona, organiza e interpreta informações relevantes para responder a perguntas e situações problemas, com domínio e segurança.
- Constrói argumentos, representações ou modelos para explicar os fenômenos.
- Ouve, avalia pontos de vista e compartilha conhecimento.
- Interage e assume compromissos de forma produtiva nos trabalhos coletivos.
- Reconhece a dimensão do conhecimento social e o assume com responsabilidade.
- Observa com um propósito, procurando padrões ou raridades.
- Descreve o que se observa.
- Compara e classifica, com critérios próprios ou dados.
- Formula perguntas investigativas.
- Analisa resultados.
- Propõem explicações para os resultados e elabora modelos que se ajustem aos dados obtidos.
- Interpreta informações científicas de textos e outras fontes.
- Argumenta com base em evidências.
- Escreve textos no contexto das Ciências.
- Formula explicações orais e escritas utilizando esquemas, desenhos, infográficos.
- Lê e interpreta a informação sistematizada em quadros, tabelas, gráficos, desenhos científicos.
- Registra e organiza informações em quadros simples ou de duas entradas, fichas, desenhos científicos com referência.

- Identifica a existência de um problema e alguns elementos eu o caracterizam.
- Utiliza alguma fonte de informação para compreender e determinar a melhor forma de ação.
- Avalia os resultados obtidos para tomar decisões.
- Apresenta explicações científicas para fenômenos naturais.
- Estabelece relações entre um fenômeno e outro.
- Aplica e comunica ideias e conceitos científicos.
- Identifica fatores que podem gerar desequilíbrios e danos à sua saúde.
- Identifica e evita situações que colocam em risco sua vida e a de outras pessoas.
- Identifica fatores que afetam o bom funcionamento do ecossistema.
- Prática hábitos de uso racional de recursos naturais, tais como água, energia elétrica, papel, entre outros.
- Estabelece relações construtivas e colaborativas.

Sugestão de material de apoio

Mão na Massa no Brasil: <https://maonamassa.porvir.org/Museus e Centros de Ciências Acessíveis>: <http://grupomccac.org/>
 Revista Ciência Hoje das Crianças: <http://chc.org.br/>
 Revista Fapesp: <https://revistapesquisa.fapesp.br/>
 Space Today: <http://spacetoday.com.br/>
 Setor de Ciência do Portal da BBC Brasil: <https://www.bbc.com/portuguese/topics/cr50y580rjxt>
 Ciências para Todos (Futura Play): <https://www.futura.org.br/tag/ciencia-para-todos/>
 Ciência Todo Dia: <https://www.youtube.com/channel/UCn9Erjy00mpnWeLnR-qhsAlg>
 National Geographic: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/video/tv/nat-geo-lab>
 Simulator 3D – Astronoo <http://www.astronoo.com/pt/artigos/posicoes-dos->

-planetas.html

Educação Mão na Massa (maker): <https://maonamassa.porvir.org/>

Casa das Ciências: <https://www.casadasciencias.org/recursos-educativos>

Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz: <https://portal.fiocruz.br/>

Fundação Butantan: <https://fundacaobutantan.org.br/>

Instituto Parque Zoológico de São Paulo: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/co-nhecasp/parques-e-reservas-naturais/zoologico-de-sao-paulo/>

Instituto de Pesquisas Ambientais:

<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/institutodebotanica/>

Scientific American Brasil: <https://sciam.com.br/>

Science News: <https://www.sciencenews.org>

Manual do Mundo: <https://manualdomundo.uol.com.br/>

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 176-194, jun. 2003.

ASTOLFI, J. P.; PETERFALVI, B.; VÉRIN, A. **Como as crianças aprendem as ciências**. Tradução: Maria José Figueiredo. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1978.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no Ensino Fundamental**: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2007.

CACHAPUZ, A. et al. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. In: CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 37-70.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M. A. **Um exemplo de análise da transposição didática**: a noção de distância. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1991.

FUMAGALLI, L. **El Desafío de Enseñar Ciencias Naturales**. Buenos Aires: Troquel, 1993.

FURMAN, M.; ZYSMAN, A. **Ciencias Naturales**: Aprender a investigar en la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

FURMAN, M.; PODESTÁ, M. E. **La aventura de enseñar ciencias naturales**. Buenos Aires: Aique, 2008.

FURMAN, M.; PODESTÁ, M. E. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental**: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico. Brasil: Instituto Sangari, 2009

GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 326-331. 2004.

GELLON, G.; ROSSENVASSER FEHER, E; FURMAN, M.; GOLOMBEK, D. **La Ciencia en el aula**: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires: Paidós, 2005

GOMES, A.S.L. **Letramento científico**: um indicador para o Brasil. São Paulo: Instituto Abramundo, 2015.

HARLEN, W. **The Teaching of Science in Primary Schools**. Londres: David Fulton Publishers, 2000.

HEISENBERG, W. **La imagen de la naturaleza em la física central**. Barcelona: Orbis, 1985

LEMKE, J. L. **Aprender a hablar ciência**: lenguaje, aprendizaje y valores. Buenos Aires, Paidós, 1993.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 12, n. 1, p. 139- 153, jan./jun. 2010.

PAVÃO, A. C.; LEITÃO, A. Hands-on? Minds-on? Hearts-on? Social-on? Explain-res-on? In: MASSARANI, L. (Org.). **Diálogos & Ciência**: mediação em museus e centros de Ciência Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007. p. 40-47.

PORLÁN, A. R.; RIVIERO, G. A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 15, n. 2, p. 155-171. 1997.

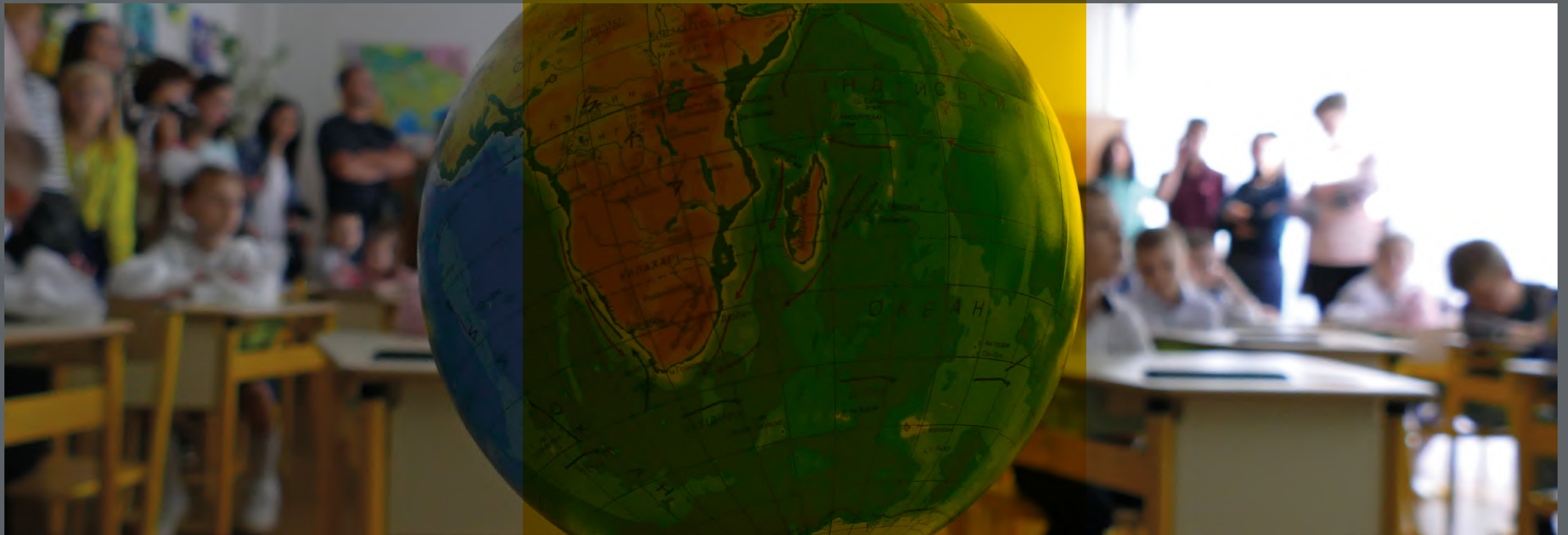
PORLÁN, R. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. In: KAUFMANN, M. FUMAGALLI et al. **Enseñar ciencias naturales**. Reflexiones y propuestas didácticas. Buenos Aires: Paidós, 1999.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 253-262, 2002.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. Avaliação, ensino e aprendizagem de ciências. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. p.28-39, jul. 2002.

GEOGRAFIA





Proposta de Geografia

Área de Ciências Humanas: Geografia e História

De um ponto de vista mais estrito, a expressão “ciências humanas” poderia ser aplicada a qualquer conhecimento produzido pela humanidade, mas foi concedido à área de Ciências Humanas um complexo campo de saberes desenvolvidos ao longo da história do conhecimento científico nos estudos de áreas como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Ciências Políticas e outras, incluindo os estudos acadêmicos de História e Geografia.

Assim como nos documentos curriculares oficiais federal e estadual (a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Currículo Paulista) e nos

documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, os componentes curriculares Geografia e História compõem a área de Ciências Humanas, mas estão desenvolvidos em dois documentos distintos (ou em partes distintas de sua proposta curricular) para que a aproximação dos professores a esses conteúdos possa se embasar tanto nos elementos constitutivos dessas importantes disciplinas – consagradas por sua presença desde os primeiros currículos escolares propostos para o território brasileiro – quanto na relevante produção dos centros de referências das disciplinas acadêmicas e na ampla pesquisa pedagógica já existente sobre essas mesmas disciplinas.

Pretende-se, assim, garantir que a prática pedagógica dos professores de São Bernardo do Campo esteja referenciada em conhecimentos consolidados, tanto de História quanto de Geografia, a fim de que realizem escolhas bem-informadas para seus planos de ação, que podem integrar conteúdos e metodologias adequadas ao desenvolvimento de seu alunado, à luz dos contextos e especificidades de cada turma e de cada escola da rede, com prioridade aos elementos da formação histórica e geográfica de São Bernardo do Campo. Dessas especificidades, destaque-se a valorização dos saberes, vivências e conhecimentos dos estudantes de cada turma, ano e escola, assim como aqueles das comunidades e de seus respectivos entornos. Ressalte-se que o desenvolvimento do estudante inclui sua atuação na proposição e na consecução de melhorias para a comunidade e para os espaços em que convive.

Voltados para o conhecimento da história dos seres humanos e seus desdobramentos em diferentes espaços geográficos, os componentes curriculares dessa área têm como finalidade o desenvolvimento da compreensão do mundo, de suas comunidades e de si, considerando sua intervenção e ação em busca de uma melhor qualidade de vida pessoal, coletiva e do meio ambiente.

Para isso, consideramos a importância do desenvolvimento, pelos estudantes, de procedimentos, atitudes e conceitos para proposições de atividades que permitam vivências e experiências que contribuam para sua formação ética ao longo dos anos da Educação Básica, particularmente pela área de Ciências Humanas, cujos objetos de conhecimento deverão promover o desenvolvimento de investigações e estudos para a compreensão das diferentes culturas e sociedades presentes nos diferentes territórios e em diferentes tempos históricos da existência humana na Terra, considerando ainda a reflexão acerca das vivências e

conhecimentos desses estudantes, assim como sua inserção como sujeitos pertencentes e ativos em seus próprios contextos.

De acordo com a BNCC, o ensino e a aprendizagem na área das Ciências Humanas devem auxiliar os estudantes na construção de um “sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais”. Acrescente-se que o respeito à coletividade contempla toda a diversidade humana e a noção de que nem todo direito implica um dever, ainda que a observância dos deveres seja primordial para a vida coletiva, e que a atenção às desigualdades sociais deve estar atrelada a uma consequente atuação para minorá-las, implementando melhorias quando possíveis.

Nas sete competências específicas a serem adquiridas gradativamente durante os nove anos do Ensino Fundamental e indicadas na BNCC, encontramos referenciais para o desenvolvimento desse padrão ético, que será desenvolvido a partir dos objetivos próprios dos objetos de conhecimento de História e Geografia.

Além da compreensão e do uso de conceitos e construções teóricas das disciplinas de História e Geografia na explicação e análise de fatos e situações tanto do cotidiano próximo, quanto de problemas mais complexos do mundo contemporâneo, a consideração pela pluralidade social, pelo reconhecimento de si, pelo respeito à diferença, bem como o reconhecimento e a expressão de sentimentos e crenças em si e no outro estão entre as competências destacadas no documento da BNCC para essa área.

O documento também destaca como competência própria dessa área a aprendizagem em diferentes domínios da linguagem. A aquisição e o uso de diferentes linguagens, como cartográfica, gráfica e iconográfica, além do uso de diferentes gêneros textuais, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Assim, o uso do desenho e da pintura, a observação e a leitura de fotografias associadas ou não a textos escritos não apenas contribuem para análises comparativas de lugares e tempos diferentes, como também permitem a ampliação de habilidades na observação, representação e análise de fatos históricos e geográficos.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante considerar mais fortemente a visão integradora dos fenômenos relacionados às ações humanas e da natureza presentes nos espaços de vivência, ex-

periências individuais/familiares e valores trazidos pelos estudantes utilizando recursos de observação e investigação nos diferentes ambientes da escola, do bairro e suas proximidades, privilegiando o trabalho de campo, acompanhado de observações, registros e trocas entre estudantes para, a partir daí, planejar procedimentos de aprofundamento na investigação, acréscimo de informações, análise e síntese. Desse processo, o professor deve extrair recortes que permitam respeitar e desenvolver as especificidades correspondentes aos conhecimentos relacionados às áreas de História e de Geografia, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como seus interesses.

São procedimentos que devem contribuir para o grande desafio da área, qual seja, a formação de pessoas capazes de articular pensamentos históricos e desenvolver o raciocínio espacial geográfico reconhecendo e assumindo sua posição social, ética e autônoma enquanto indivíduo e cidadão: partir dos espaços de vivência, como um todo, para problematizar a realidade, consultando e interagindo com a comunidade escolar e seu entorno; especificar e desenvolver conceitos e conteúdos da área de conhecimento (História e Geografia) que se quer trabalhar, incluindo tanto quanto possível os próprios conhecimentos dos estudantes e da comunidade; utilizar diferentes linguagens.



Breves considerações sobre o ensino de Geografia

Tanto a História quanto a Geografia passaram por transformações sucessivas na construção do conhecimento científico frente aos constantes desafios decorrentes da dinâmica própria dos contextos histórico, social, político e econômico do Brasil e do mundo. Do mesmo modo, embora em tempos diferentes, esses dois componentes curriculares da Educação Básica também sofreram significativas alterações ao longo da história escolar, especialmente no nosso país.

Tendo em vista que a Geografia Escolar teve seus currículos inspirados nas concepções construídas no percorrer das trajetórias históricas do pensamento geográfico, vamos tentar pontuar em poucas linhas algumas particularidades que tiveram importância na sua prática de ensino.

A Geografia só passou a ter seu conhecimento organizado no século XIX, com sua inserção acadêmica na Alemanha e posteriormente na França, em razão das obras e pesquisas de Alexandre von Humboldt e de Carl Ritter, tendo sido ampliada e reconhecida pelas contribuições e influência dos trabalhos de Alfred Hettner (Alemanha) e Paul Vidal de La Blache (França). Ao lado desses clássicos da chamada Geografia Tradicional, são reconhecidas também as contribuições de geógrafos como Richard Hartshorne (Estados Unidos) e Emmanuel de Martonne (França), cujos trabalhos ampliaram o debate sobre os objetos, definições, conceitos e métodos de pesquisa desse novo campo acadêmico.

Das discussões e debates no interior da Geografia Tradicional acordou-se sobre a superfície terrestre ser o campo de trabalho do geógrafo, mas os desdobramentos dos trabalhos investigativos, métodos de pesquisas e fundamentações continuaram com sérios impasses diante das contradições e dicotomias apontadas nos discursos epistemológicos no interior da comunidade acadêmica.

Entre essas dicotomias, destaca-se a separação entre Geografia Humana e Geografia Física, a qual, embora ainda esteja presente em muitos manuais didáticos, vem sendo questionada desde a segunda metade do século XX diante das preocupações com os problemas ambientais gerados pela forma predatória de apropriação dos recursos naturais.

Depois da Segunda Guerra Mundial surgem novas perspectivas de abordagem nas ciências em geral e, particularmente, nos estudos geográficos.

É nesse contexto que surge, na década de 1960, a “Nova Geografia” ou “Geografia Teórico-Quantitativa”, assim chamada por ter introduzido o uso de técnicas matemáticas e estatísticas para analisar os dados coletados e as distribuições espaciais dos fenômenos. Voltada para o planejamento econômico do espaço, essa nova proposta continuou minimizando a importância das relações sociais e trouxe para a escola o uso e a construção de gráficos, tabelas e dados numéricos sobre o desenvolvimento econômico do país.

Na sequência, em muitos casos como tendência reativa às perspectivas positivistas da Nova Geografia, surgem outras abordagens, como a da Geografia Crítica (Radical), a da Geografia Humanista, a da Geografia Cultural, entre outras. Esse processo de crises e renovações tem reflexo na condução das construções curriculares da Geografia Escolar no Brasil.

Tendo por marco a década de 1930, momento histórico em que aconteceu a integração-consolidação do Estado-Nação brasileiro e do capitalismo de base industrial, o ensino de Geografia teve como finalidade transmitir e desenvolver na escola a imagem de um Brasil integrado em território nacional, baseada nos fundamentos da escola francesa de Vidal de La Blache (La Blache, 1913), de onde se origina a metodologia descritiva que, fundamentada na priorização das relações lineares homem-natureza e articulada à pedagogia tradicional, propunha uma sequência linear de conteúdos, numa abordagem enciclopédica, fragmentada e dicotomizada que priorizava os princípios de observação, localização, descrição e memorização dos fenômenos da natureza.

Assim, inserida num contexto histórico em que o país se empenhava na afirmação do seu nacionalismo, essa orientação curricular veio ao encontro da necessidade de formação da imagem nacional em sua caracterização paisagística e representações cartográficas.

Na sequência, já em meados da segunda metade do século XX, esse caráter positivista ganha os contornos economicista e tecnicista da Nova Geografia.

No desenrolar da redemocratização no Brasil, em paralelo aos acontecimentos que culminaram com a implantação da chamada nova ordem geopolítica mundial instaurada com o fim da Guerra Fria, e associado ainda ao contexto mundial da revolução técnico-científico-informacional, o ensino de Geografia passou por um processo de intensos debates entre especialistas da área, em busca de novas pro-

postas curriculares pautadas na crítica à Geografia Tradicional, resultando na reorganização desse componente curricular agora baseado nas argumentações das abordagens da Geografia Crítica, Humanista e Cultural – estas últimas, responsáveis pela revalorização do conceito de paisagem aliado à concepção de lugar enquanto espaço vivido.

Dessa forma, no ensino atual de Geografia, os documentos curriculares oficiais (BNCC e Currículo Paulista) observam a multiplicidade das concepções teóricas que orientam a prática de ensino desse componente curricular na Escola Básica, chamando a atenção para a necessidade de superação da dicotomia entre Geografia Humana e Física.

Seguindo a mesma orientação, presente também nos documentos curriculares já escritos pela Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, organizamos estas orientações curriculares procurando seguir as orientações acima mencionadas.

Para falarmos do ensino de Geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental precisamos indicar os conceitos estruturantes dessa área de conhecimento a fim de traçarmos, para cada ano, as linhas de atuação pedagógica que permitam o desenvolvimento dessa formação.

Sabemos que os estudos geográficos têm como referência o espaço – este, associado a uma complexa e dinâmica ordenação, que impõe ao conceito “**espaço geográfico**” o *status* de objeto mais amplo e discutido na estrutura conceitual da disciplina.

Na linha do pensamento geográfico atual, o **espaço geográfico** é tratado como uma instância social-natural, digamos assim, que não se confunde com a ideia de chão, superfície ou espaço concreto geométrico, tal como sugeriam algumas teorias da Geografia Tradicional. O contexto espacial geográfico inclui uma complexa e dinâmica interação entre natureza, sociedade e temporalidade, considerando a temporalidade histórica e o “tempo da natureza” – esta última, referente às transformações dos objetos ou fenômenos ditos da natureza ao longo da sua existência no planeta e que ocorrem por meio de processos bioquímicos e físicos presentes e responsáveis pelas interações entre os elementos da chamada natureza. Assim, espaço e tempo são pensados articuladamente para a significação do **espaço geográfico** que contém em si as marcas da memória da Terra.

Nas aulas de Geografia, a leitura e a compreensão do espaço geográfico devem ser estimuladas a partir da aplicação de alguns princípios destinados ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, como **localização, analogia, conexão, ordenação espacial, distribuição, diferenciação** e **extensão**. A explicação desses princípios e a metodologia estão desenvolvidas neste documento, em tópico mais à frente.

Esses princípios norteadores do desenvolvimento do pensamento geográfico devem assegurar a apropriação dos **conceitos estruturantes** da Geografia a serem desenvolvidos no decorrer de todo o percurso escolar do Ensino Fundamental, num processo contínuo de aquisição semelhante ao da alfabetização. Entre esses conceitos se destacam os de **“lugar”, “paisagem”, “território”, “região”** e **“natureza”**.

Antes da apresentação explicativa sobre eles, convém antecipar que existem variações nas suas acepções dependendo das específicas correntes de pensamento no interior das quais foram e continuam sendo discutidos e reconstruídos. Vejamos:

LUGAR: Nos estudos de Geografia, o conceito de lugar pode ser usado a partir de diferentes concepções.

Para a Geografia Humanista, ele passa pela ideia de pertencimento e expressão de espaço vivido. Daí a inclusão de propostas de objetos de conhecimento e procedimentos pedagógicos que auxiliem os estudantes a se perceberem como pertencentes ou não aos seus lugares de vivências. O lugar seria então a expressão do espaço vivido, experimentado e representado.

Uma outra concepção de lugar leva em consideração a sua função dentro de um contexto territorial, como, por exemplo, um centro comercial ou financeiro.

Na linha da Geografia Crítica, as análises sobre o conceito passam por reflexões que consideram a relação local/global, reavaliando a ideia de pertencimento concebida nas análises da corrente humanista. Milton Santos (1997, p. 252) leva em conta a sobreposição dialética de relações entre local/global na constituição do lugar: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente emerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais”. Continua sua reflexão propondo que uma nova conceitualização de lugar considere a dimensão do cotidiano na sua proximidade e corporeidade, referindo, sobre esse aspecto, a criação de solidariedade, laços culturais e identidade.

TERRITÓRIO: O conceito de território considera tanto a concepção da configuração política de um Estado-Nação em referência à área sobre a qual este exerce a sua soberania quanto outras desenvolvidas em torno da ideia das territorialidades construídas a partir de processos de apropriação do espaço por situações diversas, tais como nacionalismos e culturas diferenciadas que se expressam em comportamentos, valores e costumes particulares de certos grupos sociais.

Segundo Haesbaert, o conceito de território se relaciona com dominação e/ou apropriação de uma área, podendo ser tanto o tradicional “poder político” do Estado-Nação quanto o poder no sentido mais simbólico, de apropriação mais subjetiva e cultural. Por isso, ele dirá que o território é sempre múltiplo, ou seja, dentro do território nacional brasileiro, por exemplo, podemos identificar outros territórios, como os dos indígenas ou de outros grupos sociais e aqueles construídos por empresas ou instituições como igrejas, escolas etc.

Assim, poderíamos pensar em territorialidades justapostas de grupos sociais em um determinado território nacional, os quais imprimem normas/regras de comportamento e de ações em uma determinada área mais ou menos delimitada. Outras territorialidades podem ocorrer para além das configurações territoriais nacionais quando da formação de blocos de países, como Mercosul, União Europeia e outros.

REGIÃO: Na história dos conceitos estruturantes da Geografia, o conceito de região, fundamentado nas características dos sistemas naturais, vem sendo discutido entre os geógrafos desde as primeiras reflexões da chamada Geografia Clássica.

As discussões sobre o conceito passaram pelas considerações possibilistas questionando a interpretação da corrente determinista, que tinha o sistema natural como base de compreensão para as diversidades sociais. A crise da Geografia Clássica coincide com os questionamentos sobre o conceito de região pelo seu caráter ostensivamente descritivo e ausência de propostas explicativas.

A localização e a extensão de áreas de homogeneização dos fenômenos são os princípios que fundamentam esse conceito, mas ele vem sendo reformulado e atualmente é associado a diferenciação de áreas, divisão do espaço, extensão de um fenômeno como uma grande floresta (Região Amazônica) ou a áreas muito frias, como as regiões polares.

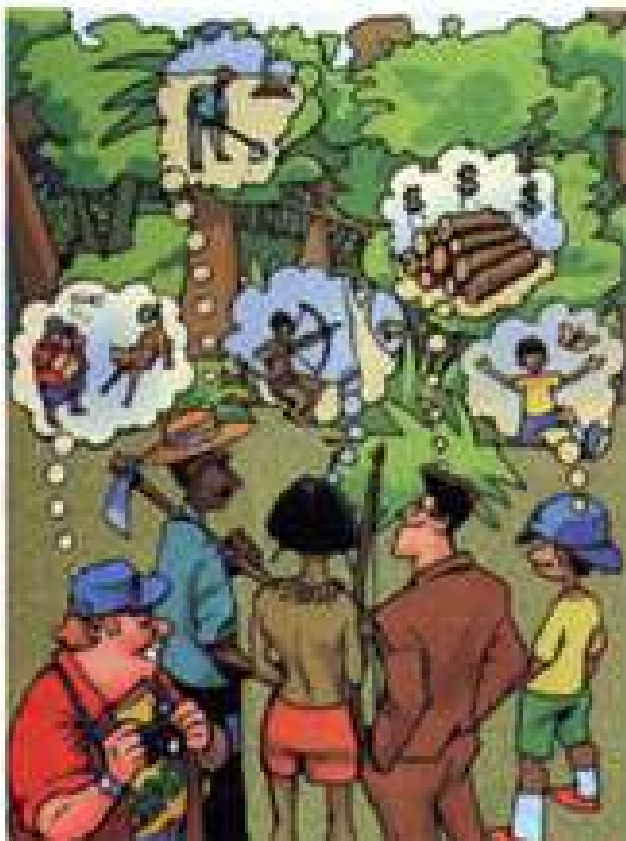
O conceito de região é usado também para a classificação do espaço a partir de critérios que identifiquem características comuns e com-

paráveis. Estes podem ser naturais, socioeconômicos, políticos ou entrelaçados. Por exemplo, além da divisão regional oficial do Brasil em cinco macrorregiões (utilizada pelo IBGE), existe também uma regionalização geoeconômica cuja divisão do país em três regiões (Amazônia, Nordeste e Centro-Sul) foi definida a partir de critérios que consideraram os aspectos naturais e, principalmente, os aspectos socioeconômicos.

PAISAGEM: A paisagem sempre esteve no conjunto de conceitos básicos da Geografia. As novas perspectivas e estudos no final dos anos de 1970 reconstróem o conceito de paisagem, que deixa de ser um dado objetivo e passa a ser vista pela dialética da relação das dimensões objetiva e subjetiva do olhar, o que implica considerar essa relação entre o olhar do observador nos seus estudos e interpretações da paisagem.

A imagem abaixo mostra, numa representação deliberadamente exagerada, a ideia da relação dialética do olhar para uma mesma paisagem.

Paisagem: Uma relação que envolve subjetividade e intencionalidade



Crédito da imagem: Stefan Kolumban/Pulsar (Banco de imagens).
Em Geografia, Ciência do Espaço, 8º ano, Atual Editora, 1998.

Definida como unidade perceptível do espaço geográfico pelos nossos sentidos, especialmente pela visão (mas não só), podemos dizer que ela é a sua dimensão sensível que incorpora um todo dinâmico no qual se apreendem do espaço os elementos da sua construção natural, social e cultural.

Desse modo, quando falamos, por exemplo, da paisagem de um lugar situado numa cidade, reconhecemos nela não apenas os elementos próprios da construção urbana, mas, igualmente, seu relevo, seus rios e sua vegetação muitas vezes transformados, encobertos ou desaparecidos pelo processo de urbanização.

A inclusão da observação da paisagem nas aulas de Geografia permite trabalhar o espaço geográfico de modo a integrar os elementos das construções da natureza e da sociedade e contribui, portanto, para o rompimento da dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana nos estudos geográficos.

A história de um lugar também pode ser percebida a partir da observação da sua paisagem.

Milton Santos nos chama a atenção para as marcas da história presentes na paisagem de um dado espaço, às quais ele se refere como rugosidades. Os objetos passados percebidos na observação da paisagem (sempre atual ao seu observador) estão lá atuando numa outra função que não a sua função passada original, e sua identificação pelo observador permite o resgate de elementos da história de um lugar.

Observamos ainda que o conceito de paisagem não deve ser confundido com o de espaço geográfico. Com essa preocupação, Santos simula uma situação iminente de destruição do espaço geográfico para mostrar a diferença entre os dois conceitos:

Durante a Guerra Fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar a produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma determinada área, mas preservando todas as construções. O Presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o espaço, após a temida explosão seria apenas paisagem (Santos, 1997, p. 85).

As rugosidades na paisagem, nos alerta o autor, são meros fragmentos de um passado que nos permitem levantar suposições sobre ele. A compreensão mais abrangente sobre a história e prospecções para o futuro do lugar dependem da retomada investigativa mais aprofundada a respeito das superposições das complexas relações contidas ali naquele espaço.

NATUREZA: O conceito de natureza não é exclusivo da Geografia e sua definição varia conforme as diferentes concepções de mundo e de organizações sociais dos diferentes grupos humanos. Os conceitos de natureza utilizados nas reflexões e conhecimentos produzidos pela Geografia se inserem em várias concepções de espaço desenvolvidas ao longo da trajetória histórica do pensamento geográfico.

A dicotomia original presente nas concepções da Geografia Clássica, que tendia a considerar natureza e sociedade como campos separados de investigação, vem sendo superada pouco a pouco pelas novas concepções e métodos de trabalho dos geógrafos, embora ainda encontremos dificuldades na elaboração de discursos e procedimentos que expressem e representem satisfatoriamente tal integração.

Podemos falar da natureza como o alicerce de sustentação de todas as formas de vida no planeta Terra, identificando seus recursos, como a água, o solo e sua cobertura, o subsolo, a escultura do relevo e toda a biodiversidade. As formas de uso e exploração desses recursos variam de acordo com a organização social e a visão que se tem dela.

As práticas atuais na exploração desses recursos dentro do contexto do capitalismo globalizado e voltado para o consumismo exacerbado criaram situações críticas de degradação e esgotamento dos nossos recursos e estão alterando perigosamente os sistemas naturais do planeta.

Daí a importância de desenvolver o conceito de natureza junto aos estudantes considerando uma concepção de natureza enquanto construção social integrada, ainda que tenhamos que usar palavras e discursos dicotômicos (a natureza como “outro” que não nos inclui), porém acompanhados de considerações acerca desse reconhecimento e direcionadas à construção de um conceito integrador.

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudos na Geografia Escolar devem estimular a reflexão crítica e a ação local para os cuidados ambientais, dirigindo as práticas de uso dos recursos naturais de modo sustentável para conter os avanços dessa degradação.

Outras linguagens

Para desenvolvimento do pensamento espacial, é de fundamental importância o desenvolvimento de saberes voltados para a leitura e a interpretação de linguagens diversas que auxiliem na compreensão do espaço geográfico, tais como fotografias, croquis, plantas, mapas variados e fotografias de satélite.

O desenvolvimento da capacidade de leitura dessas representações aprimora a percepção e o domínio espacial, auxiliando na aplicação dos princípios do raciocínio geográfico a partir de problematizações como: onde se **localiza**? Por que se localiza aí? Onde e como se **distribui** um dado fenômeno? Para onde seguem as águas de um rio ou de uma rodovia? (**conexão**).

O domínio da linguagem cartográfica voltada para os estudos da Geografia permite ao leitor a apreensão da diversidade de fatos e fenômenos do espaço geográfico em diferentes escalas, o que favorece a sua leitura dinâmica pela possibilidade de fazermos uma infinidade de relações e comparações entre os diferentes lugares do mundo e entre as diferentes temáticas abordadas sobre um mesmo lugar. Pela sua importância, a alfabetização cartográfica deve ser introduzida já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As fotografias podem ser utilizadas enquanto texto não verbal para sensibilização, esclarecimentos ou reconhecimento sobre fatos, lugares e objetos desses lugares.

O professor pode usá-las para exploração da sua dimensão sensível na percepção do espaço, visando ao estabelecimento de uma relação com significado para o estudante a partir de processos associativos e intuitivos desencadeados pela sua observação.

O trabalho com fotografias permite desenvolver o aprimoramento do olhar no sentido da percepção de detalhes, bem como ampliar o vocabulário para a identificação e nomeação dos objetos presentes na imagem. Além disso, a descrição da paisagem favorece o estabelecimento das relações entre as posições que estes apresentam no interior da fotografia.

Por isso, é importante desenvolver com os estudantes procedimentos e métodos para leitura e descrição de fotografias, identificando os diferentes planos da imagem (frente e fundo) ou dividindo-a em

quadrantes que permitam o reconhecimento dessas posições (direita, esquerda, acima, abaixo). Seguem abaixo alguns exemplos para maior esclarecimento desses métodos:



Naturalmente, as fotografias a serem trabalhadas em sala de aula devem se adequar ao grau de desenvolvimento dos estudantes em relação às habilidades relacionadas à lateralidade e à percepção espacial.

Para aplicação e desenvolvimento desses métodos, sugerimos a utilização, entre os estudantes, de jogos que envolvam a descrição e a representação, em desenhos, de fotografias, para favorecer e estimular o desempenho na leitura das imagens.

Entre as diferentes linguagens a serem desenvolvidas no ensino escolar de Geografia, é também importante o manuseio das modernas geotecnologias desenvolvidas para apreensão e registros de diferentes dados e representações gráficas e cartográficas produzidas pelo sensoriamento remoto, por sistemas de informações geográficas, pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS) e pela Cartografia Digital.



Contribuições da Geografia à formação dos estudantes

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com o outro, me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem nada a ver com ele. (Paulo Freire)⁷⁸

A afirmação de Paulo Freire encerra com sabedoria o espírito da contribuição que o ensino da Geografia pode proporcionar à formação dos estudantes quando se fomenta na escola o desenvolvimento da leitura geográfica significativa do mundo.

O desenvolvimento dessa leitura a partir da observação e interpretação do espaço vivido abre caminhos para uma compreensão mais profunda e autêntica da realidade socioambiental objetivada nas trocas de percepções, opiniões, julgamentos e acréscimos de informações num contínuo processo de decodificação do espaço geográfico.

O método que permite esse refinamento de percepções acerca da vivência dos indivíduos e da coletividade no conjunto das suas relações é o aprendizado que, espera-se, os estudantes levarão consigo ao longo da vida e dele façam uso frequente na busca de compreensão deste mundo.

O estímulo e o desenvolvimento do pensamento espacial da forma como essas orientações curriculares propõem é também uma grande contribuição desse componente curricular, visto que essa formação os auxiliará na leitura, representação, compreensão e até mesmo na atuação consciente no espaço geográfico – este, enquanto mundo em contínua transformação pela força e ritmo das suas relações.

A compreensão do espaço geográfico a partir da sua paisagem e da ênfase nos lugares de vivência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a formação do conceito de identidade à medida que permite a compreensão dos modos de vida e costumes das coletividades em diferentes faces e tempos – estes, compreendidos no processo de aprimoramento da leitura das marcas históricas presentes na complexidade da paisagem do lugar. Desse modo, ganha-se a consciência de si e do outro enquanto indivíduos e grupos sujeitos da história, distintos e convictos das diferenças uns dos outros.

⁷⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Ao longo dos anos escolares, a aplicação dos procedimentos adequados de pesquisa e análise das informações geográficas permite que os estudantes possam reconhecer e analisar ocorrências de diferentes tipos de desigualdades, como na distribuição e uso dos recursos da natureza entre países e populações do mundo; desigualdades socioeconômicas comparáveis em diferentes escalas espaciais e contextos (urbanos e rurais); e as desiguais condições de vida de grupos sociais vítimas de discriminações e perseguições impostas pelas suas diferenças étnicas, religiosas, políticas e outras nos diversos lugares do mundo.

O reconhecimento, a investigação e a reflexão diante das contradições percebidas na análise de fatos geográficos deverão contribuir para a sua formação cidadã e assegurar uma formação ética, voltada para o respeito às diversidades de qualquer tipo, bem como a consciência sobre o seu lugar no mundo. Espera-se ainda que o desenvolvimento do uso dos princípios do raciocínio geográfico possa auxiliar os estudantes na simulação de soluções de problemas ou até mesmo levá-los a aplicar tais princípios em soluções para sua vida cotidiana.

Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I

Falar em ensino de Geografia implica irmos além da compreensão dos objetos de conhecimento propostos nos seus documentos curriculares, embora devamos partir deles, pois neles encontramos conteúdos conceituais e procedimentais, bem como informações factuais importantes de onde extraímos princípios sugestivos de serem desenvolvidos para a formação mais ampla do estudante. Por isso torna-se importante trabalhar cada objeto considerando sua inserção num processo destinado à formação dos estudantes e à aquisição de determinados saberes.

Esse deve ser o espírito a ser incorporado pelos professores no exercício da sua função enquanto responsáveis pelo planejamento e aplicação das aulas de Geografia.

Assim, como guia para o planejamento de procedimentos a serem desenvolvidos pelo professor nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental, listamos como objetivos mais amplos as sete competências específicas para o ensino de Geografia listadas no documento curricular da BNCC (2017).

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

O desafio de ensinar a estudar Geografia

Tradicionalmente, a Geografia carrega a marca de ser uma disciplina pouco atraente pelas suas exigências decorativas e, para o estudante, vazia de significados dado o seu caráter superficialmente descritivo e limitado aos propósitos acumulativos dos fatos.

Assim, o primeiro desafio que colocamos aqui é o de tornar o conhecimento geográfico mais atraente e significativo para o estudante considerando as novas abordagens, metodologias e estratégias com vista ao desenvolvimento do raciocínio espacial geográfico.

À frente dessa proposição o professor deve estar atento ao envolvimento do estudante nas atividades propostas de modo a apropriar-se dos seus objetivos para garantir sua participação ativa. Assim, um dos desafios para o professor é o planejamento de atividades que garantam essa participação ativa, promovendo a leitura significativa do espaço geográfico a partir das diferentes linguagens (fotografias, croquis, mapas, gráficos e outras) e da observação direta das paisagens dos lugares de vivência dos estudantes.

Um dos desafios que se colocam especialmente para o professor não especialista da área de Geografia é conquistar a sua própria autonomia na organização de suas aulas para a condução de conteúdos e procedimentos consistentes que garantam essa aprendizagem significativa aliada ao propósito do desenvolvimento dos princípios e conceitos da Geografia.

Uma das questões desafiadoras aparece no planejamento de procedimentos voltados para objetivos destinados ao desenvolvimento da leitura significativa, autônoma e crítica da paisagem considerando a dialética entre as dimensões subjetivas e objetivas. Como desenvolver os diálogos entre as percepções subjetivas (individuais) nos procedimentos dessas leituras e a ampliação desse olhar para o mundo por meio de processos dinâmicos de construção e desconstrução na objetivação da interpretação e compreensão do espaço geográfico? Planejar o encadeamento desse diálogo entre as percepções individuais dos estudantes e construir com eles a leitura coletiva da paisagem dos lugares, acrescida ainda das leituras e interpretações mais sistematizadas sobre o espaço geográfico, é um desafio para garantir a aprendizagem significativa em Geografia.

Igualmente, chamamos a atenção para o grande desafio, inclusive entre professores geógrafos, de utilizar significativamente os mapas em sala de aula para além da função meramente ilustrativa. Essa é a razão pela qual os currículos escolares atentam exaustivamente para a necessidade de desenvolver a linguagem cartográfica enquanto processo que exige uma alfabetização.

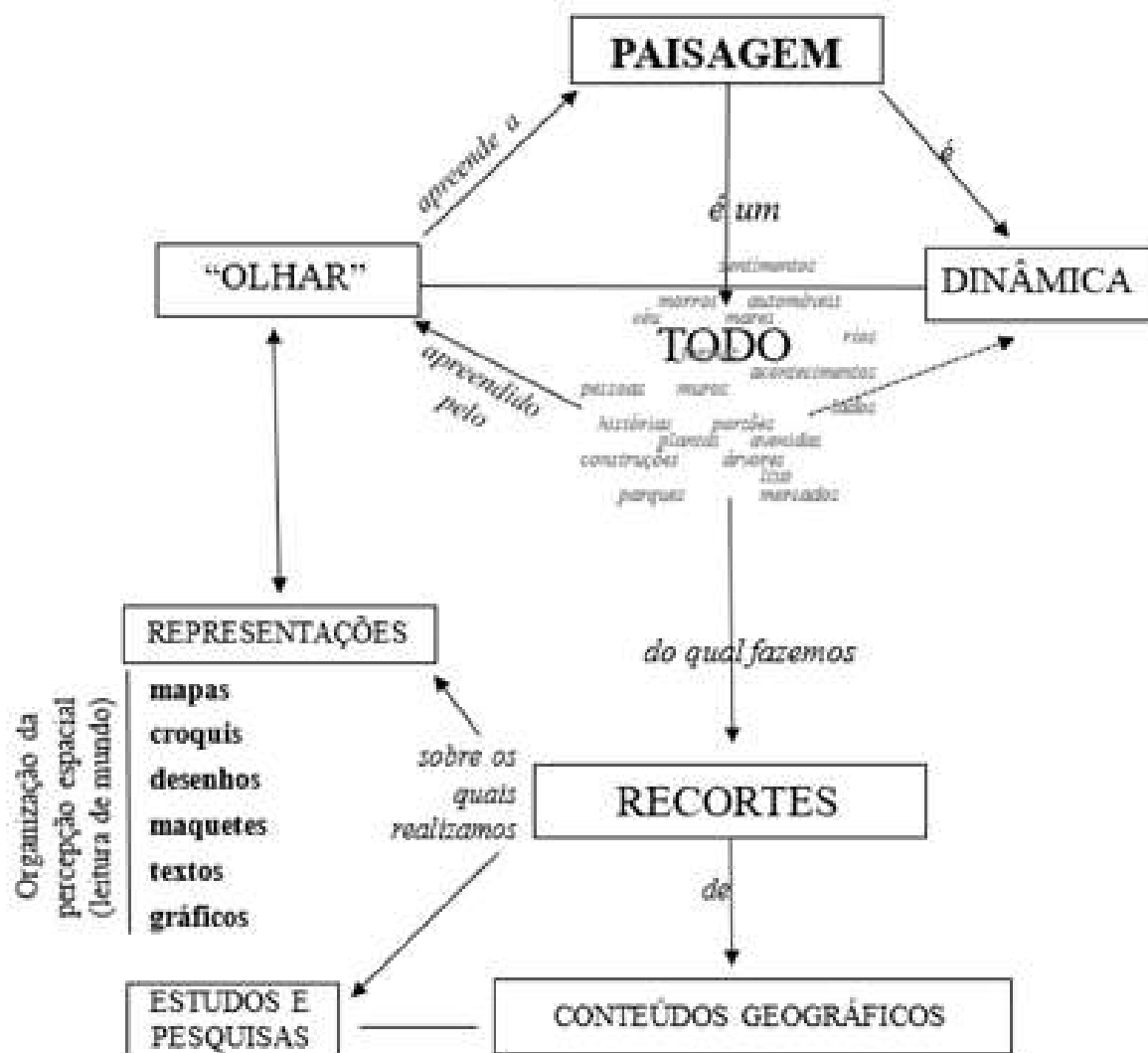
Do mesmo modo, a leitura e interpretações de imagens fotográficas e cartográficas (imagens de satélites) devem ser desenvolvidas enquanto processos que permitam o exercício e o desenvolvimento dos princípios do raciocínio espacial.

Esses desafios vêm acompanhados de um outro grande desafio, que é o diálogo entre professores e os livros didáticos utilizados como referência no planejamento das suas aulas.

Saber explorar as proposições de temas e atividades com autonomia não é tarefa fácil para os professores, porque envolve escolhas e flexibilização associadas à necessidade de acompanhar o ritmo, o grau de interesse e a mediação com conhecimentos anteriores dos estudantes no desenvolvimento dos temas, que, com frequência, precisam ser ajustados às condições do lugar, do ambiente escolar e das possíveis diferenciações e singularidades dos grupos de estudantes. Controlar a angústia relacionada ao cumprimento de metas vindas de orientações externas ao contexto (como é o caso do livro didático) e saber graduar a evolução dos procedimentos e o desenvolvimento dos conceitos a serem desenvolvidos de acordo com esse contexto é um grande desafio para quem ensina e, diante disso, é importante que o professor desenvolva e reconheça sua autonomia para exercer toda a sua soberania na condução desse planejamento.

Geografia: conceitos estruturantes





Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

1º Ano	
Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Observar paisagens para reconhecer os lugares em que se encontra e desenvolver as noções de pertencimento, a partir da identificação e descrição de características relevantes de seus lugares de vivência.</p>	<p>Lugar e espaço vivido: modo de vida das crianças em diferentes lugares</p> <p>Lugares de vivência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação das redondezas da moradia, da escola, bairro, ruas e outros. • Identificação (livre e orientada) de semelhanças e diferenças entre os lugares observados. • Identificação das diversidades entre indivíduos e/ou grupos sociais da redondeza. <p>Prática de jogos e brincadeiras coletivos e individuais para identificação de semelhanças e diferenças de épocas e lugares diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras conhecidas • Jogos e brincadeiras de outros lugares ou épocas.
<p>Reconhecer e refletir sobre as condições de locomoção/mobilidade das pessoas, do lugar onde vivem, observando trajetos para identificar e nomear tipos de vias de locomoção utilizadas em trajetos percorridos no cotidiano, bem como os meios de locomoção utilizados pelas pessoas dos lugares de vivência.</p>	<p>Locomoção e mobilidade no lugar de vivência</p> <p>Elementos relacionados à mobilidade das pessoas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de locomoção das pessoas • Vias de circulação das pessoas (calçadas, ciclovias, ruas, avenidas, estrada de terra etc.). • Meios de transportes públicos e coletivos • Fluxo do trânsito. • Acessibilidade arquitetônica. • Qualidade de vida e condições do trânsito/mobilidade local.
<p>Observar e comparar diferentes espaços públicos do lugar de vivência e adquirir noções de limites espaciais e, em nível inicial, a ideia de territorialidade associada às formas e regras de comportamento.</p>	<p>Situações de convívio em diferentes lugares:</p> <p>Espaços públicos dos lugares de vivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferença entre espaço público e privado. • Identificação de praças, parques, estabelecimentos de instituições religiosas, estabelecimentos comerciais, outros espaços de esporte e lazer. • Funções e diversificação dos usos desses espaços públicos. • As diferentes regras de convívio nos diferentes espaços públicos. <p>Os diferentes espaços da escola: funções, usos e regras de convivência.</p>

Unidade temática: conexões e escala / natureza, ambiente e qualidade de vida	
<p>Observar a paisagem e descrever ritmos naturais nos lugares de vivência, reconhecendo semelhanças e diferenças entre as condições atmosféricas do momento atual e outros momentos do ano utilizando jogos, imagens, canções e/ou poesias.</p> <p>Reconhecer semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência e os de outras realidades, descritas em imagens, canções e/ou poesias.</p>	<p>Ciclos naturais e a vida cotidiana: observação dos ciclos naturais na paisagem dos lugares de vivência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia e noite. <ul style="list-style-type: none"> - A posição do Sol no céu nos diferentes períodos do dia. - O escurecer e o clarear nas ações cotidianas e na dinâmica da paisagem dos lugares. - Tempo atmosférico e a percepção dos elementos do clima na paisagem. - A variação da temperatura atmosférica e sua influência na paisagem cotidiana dos lugares de vivência. Por exemplo, vestuário das pessoas do lugar. - A variação da umidade e as alterações na paisagem cotidiana: presença/ausência de chuvas, garoas, nuvens, enchentes, céu aberto; uso de guarda-chuvas pelas pessoas e outros elementos indicativos das condições atmosféricas momentâneas. - A interferência das variações climáticas na locomoção das pessoas e na circulação dos veículos. - Os movimentos do ar: os ventos e os visíveis deslocamentos dos objetos no espaço. • Estações do ano e a variação do tempo atmosférico nos lugares de vivência. • Outros lugares e outras realidades climáticas. • Conhecimento de diferentes instrumentos meteorológicos: termômetro, cata-vento e outros.

Unidade temática: mundo do trabalho	
<p>Identificar e descrever diferentes tipos de moradia em seus lugares de vivência e/ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários, entre outros), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.</p>	<p>Espaço geográfico construído:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moradias <ul style="list-style-type: none"> - Conceito. - Diferentes materiais e técnicas nos tipos de construções de moradias. - Identificação dos tipos de moradias nos lugares de vivência. • Objetos de uso no cotidiano: materiais e técnicas utilizadas na sua produção. <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das matérias-primas utilizadas na produção de objetos: papel, plástico, madeira, metal, argila. - Identificação de técnicas utilizadas na produção de objetos: <ul style="list-style-type: none"> - Objetos feitos manualmente com o uso de ferramentas mais simples. - Objetos feitos em fábricas com o uso de máquinas e tecnologias mais sofisticadas.
<p>Identificar e descrever os tipos de atividades de trabalho realizadas dentro da escola, no seu entorno e em lugares de vivência.</p>	<p>Relações de trabalho na escola e na comunidade local</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - A divisão do trabalho dentro da escola. - As atividades profissionais e o locais de trabalho dos lugares de vivência: estabelecimentos comerciais, meios de transporte coletivos, estabelecimentos de saúde, fábricas e outros.

Unidade temática: formas de representação e pensamento espacial	
Reconhecer e usar sua lateralidade como meio de orientação e localização no espaço geográfico.	<p>Referenciais básicos para orientação espacial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direita e esquerda. • Frente e atrás. • Em cima e embaixo. • Longe e perto. • Dentro e fora. <p>Meios de orientação para localização de objetos e pessoas: reconhecimento de direções e posicionamento de objetos e pessoas a partir de pistas (orais) dos referenciais básicos de orientação.</p>
Utilizar e elaborar mapas simples ou croquis para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o seu corpo como referência.	<p>Noções de cartografia: Leitura e representações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direções e posicionamentos de objetos e pessoas em representações bidimensionais de ambientes: figuras, fotografias, desenhos e mapas simples (croquis). - Representações de espaços delimitados e trajetos curtos em desenhos, mapas mentais e maquetes. - Identificação de itinerários percorridos ou descritos em contos literários, histórias inventadas e/ou brincadeiras.

2º Ano	
Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Reconhecer e comparar interações étnico-culturais existentes entre pessoas e objetos do espaço geográfico do local de vivência, promovendo o respeito à história e à pluralidade étnico-cultural, a partir de procedimentos de leitura da paisagem.	<p>Lugar e espaço vivido: convivência e interações entre as pessoas da comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos na paisagem que indiquem a influência dos migrantes internos e externos que contribuíram para modificação, organização e/ou construção do espaço geográfico, no bairro ou comunidade em que se vive. • História das migrações no bairro ou comunidade em que se vive. • Grupos sociais locais: seus costumes e tradições.

Reconhecer hábitos cotidianos e comparar hábitos culturais/costumes entre pessoas e grupos sociais.	<p>Hábitos/Costumes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos e costumes. • Modo de viver nos lugares de vivência e em diferentes lugares e tempos. • Relações com a natureza nos lugares de vivência e em diferentes lugares, tempos e grupos sociais.
Unidade temática: conexões e escala	
Identificar nomes (ou números) dos logradouros (ruas, avenidas, praças, parques e outros) no entorno dos lugares de vivência e reconhecer a importância da sua identificação para a localização e circulação das pessoas e objetos.	<p>Endereço: a identificação de logradouros próximos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomes (ou números) dos espaços livres (ruas, praças e outros) no entorno da escola. • A importância da numeração das moradias e estabelecimentos nas ruas e avenidas para a definição de um endereço. • Trocas de endereços: o meu, o seu e o nosso (endereço da escola).
Identificar e comparar diferentes meios de transporte e de comunicação indicando o seu papel na conexão entre lugares e reconhecendo os avanços das técnicas e das tecnologias dos meios de comunicação.	<p>Meios de transporte e de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes meios de transportes: diversidade de tipos e funcionalidade. • Diferentes meios de comunicação: jornais, cartas, televisão, internet (podcasts, YouTube e redes sociais), rádio, telefone e outros. <p>Meios de transporte e uso na conexão entre lugares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexão entre os bairros do município e entre municípios vizinhos. • Conexão entre países e continentes. • Alterações e/ou prejuízos ambientais nas vias de circulação dos meios de transportes e seus entornos espaciais. <p>Meios de comunicação na conexão entre pessoas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meios de comunicação locais e seu alcance na conexão entre pessoas. • A evolução dos meios de comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - O alcance da comunicação. - As transformações dos meios de comunicação em decorrência dos avanços tecnológicos e na complexidade das relações entre as pessoas em diversos lugares.
Reconhecer, discutir e avaliar efeitos e alterações na natureza e no modo de vida das pessoas nos diferentes lugares, bem como os danos ambientais no uso dos meios de transporte e de comunicação.	

Comparar paisagens de um mesmo lugar em tempos diferentes, reconhecendo mudanças e permanências	<p>Mudanças e permanência nas paisagens</p> <p>Descrição de paisagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de referência para a descrição de paisagens. • Representações de paisagens de um lugar, tais como fotografias, desenhos e pinturas. • Paisagens de um mesmo lugar em diferentes tempos. • Identificação de elementos semelhantes e diferentes. • Os diferentes agentes causadores das transformações.
Unidade temática: mundo do trabalho	
Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais a partir da experiência familiar, escolar e rotina da comunidade.	<p>Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes</p> <p>Dia e noite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades sociais e de trabalho diurnas e noturnas. • Horários: escolar, comercial, sono, almoço, jantar etc.
Identificar os recursos naturais de diferentes lugares e descrever a forma de sua utilização nas atividades econômicas, discutindo os impactos ambientais na sua utilização.	<p>Utilização dos recursos naturais</p> <p>Identificação dos recursos naturais.</p> <p>Atividades econômicas e uso dos recursos naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extrativismo: pesca, caça, extração de frutas, madeira e recursos do subsolo. • Agropecuária: plantações e criação de gado. • Indústria e trabalho na fábrica. • Comércio e serviços: o trabalho nos estabelecimentos comerciais (lojas), nos bancos e nas escolas. <p>Reconhecimento de alguns impactos ambientais (positivos e/ou negativos) relacionados às atividades econômicas.</p>

Unidade temática: formas de representação e pensamento espacial	
Reconhecer as diferentes formas de representação cartográfica a partir da leitura de imagens aéreas, fotografias e mapas e representar em maquetes os componentes da paisagem dos lugares de vivência.	<p>Localização, orientação e representação espacial</p> <p>Noções de cartografia: localização e representação do espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, leitura e manuseio de diferentes formas de representação do espaço: mapas com imagens aéreas e de satélite, globo terrestre, planisférios, fotografias e pinturas. • Referenciais espaciais entre as posições dos objetos nas representações de espaços delimitados: frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora. • Representações em maquetes e/ou plantas de lugares de vivência, sala de aula e/ou de compartimentos da residência e/ou de outros lugares de vivência. • Elementos de um mapa: <ul style="list-style-type: none"> - Título e legenda.
Aplicar princípios de localização e posicionamento de objetos por meio de representações espaciais da sala de aula e/ou da escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento dos objetos e suas representações: <ul style="list-style-type: none"> - Referenciais espaciais e posicionamento dos objetos na representação do espaço.
Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida	
Reconhecer a importância do solo e da água para a vida na Terra, tendo como referência o seu lugar de vivência.	<p>Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade</p> <p>Solo e água como recursos naturais importantes para a vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso do solo: <ul style="list-style-type: none"> - Base para plantações e extrações de materiais. - Impactos ambientais como desmatamento e contaminação. - Ocupação e uso do solo nas cidades e no campo. • Uso da água: <ul style="list-style-type: none"> - Consumo pessoal e doméstico. - Outras utilizações: irrigação, fins industriais, geração de energia, navegação, turismo, lazer etc. - Qualidade e poluição da água.
Identificar os diferentes usos do solo e da água nas atividades cotidianas e/ou econômicas, reconhecendo e discutindo os impactos socioambientais positivos e negativos em relação ao uso desse recurso na cidade ou no campo.	

3º Ano	
Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Reconhecer as diferenças e semelhanças entre os modos de vida da cidade e do campo, bem como dos diferentes grupos sociais e seus lugares de vivência, a partir da identificação de marcas nesses lugares.	<p>Lugares de vivência e diversidade cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo e cidade em São Bernardo do Campo: <ul style="list-style-type: none"> - As diferentes paisagens. - Diferentes modos de vida, modo de ser das pessoas, seus hábitos e costumes. • Identificação e comparações de diferentes grupos sociais e de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. • A importância de planejar uma cidade para todos – inclusão por meio das ações de acessibilidade. • Paisagem e os diferentes tempos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação de marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens presentes na paisagem do lugar, como construções, nomes, sotaques, jogos, canções, objetos da culinária, vestimentas e outros.
Identificar, reconhecer e valorizar os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais diversas em distintos lugares.	<p>Populações tradicionais em diferentes lugares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes povos indígenas; quilombolas; ribeirinhos; ciganos; caiçaras; sertanejos; pescadores artesanais; extrativistas e outros. • Observação, descrição e comparações de paisagens a partir das suas particularidades culturais: <ul style="list-style-type: none"> - moradia, - alimentação, - vestuário, crenças, - tradições, - costumes.

Unidade temática: conexões e escala	
Experimentar e reconhecer procedimentos próprios de observação da paisagem a partir dos sentidos: visão, audição, tato e olfato.	<p>Paisagens naturais e antrópicas em transformação</p> <p>Procedimentos para observação da paisagem: os sentidos e o ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De olhos abertos: visão (formas, cores, movimentos). • De olhos fechados: audição, tato e olfato (formas, texturas, temperaturas, sons, cheiros, movimentos). • Outras percepções: lembranças, sensações, sentimentos, julgamentos. • Dinâmica da paisagem. • Ação da natureza: processos naturais de transformação das paisagens. <p>Ação humana: processos sociais, culturais e históricos na transformação da paisagem.</p>
Reconhecer o que são processos naturais e históricos e explicar como eles atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	
Unidade temática: mundo do trabalho	
Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as diferentes formas de atividades de trabalho envolvidas no processo de sua produção.	<p>Matéria-prima e indústria</p> <p>Produtos de consumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos • Vestuário • Outros objetos: material escolar, brinquedos etc. <p>Recursos naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito • Tipos de recursos naturais: biológicos (vegetal e animal), minerais, hídricos e energéticos. <p>Os diferentes tipos de trabalho e a transformação dos recursos naturais em matéria-prima e produtos de consumo.</p> <p>Indústria e comércio em São Bernardo do Campo.</p>
Unidade temática: formas de representação e pensamento espacial	
Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	<p>Representações cartográficas</p> <p>Diferentes formas de representação da Terra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O globo terrestre. • Mapas e o planisfério. • Fotografias aéreas e imagens de satélites. <p>Diferentes mapas do município de São Bernardo do Campo.</p>

Conhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas, reconhecendo a proporção entre as dimensões de objetos representados em um croqui, planta, mapa ou maquete.	<p>Símbolos e legendas como elementos de um mapa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reconhecimento dos significados dos símbolos em croquis, plantas e mapas (preferencialmente de grandes escalas, isto é, com representação de pequenas áreas). <p>Noções de escala e proporção nas representações do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de maquete escolar, identificando diferentes ambientes internos e externos, incluindo acessibilidade arquitetônica e comunicacional.
Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida	
Relacionar a produção de resíduos e lixos ao consumo e reconhecer os problemas socioambientais decorrentes do consumo excessivo, refletindo sobre a importância do descarte adequado.	<p>Consumo e produção de resíduos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade de consumo e apelo ao consumismo • Descartes: resíduos e lixo <p>- Conceitos: a diferença de significados entre resíduo e lixo: o resíduo como elemento aproveitável dos descartes.</p> <p>- Tempos históricos do lixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando os seres humanos não produziam lixo. - A exploração humana dos diversos recursos da natureza e a produção de lixo. - Lixo e resíduos domiciliares. - Tipos de resíduos.
Reconhecer práticas de ações para o consumo consciente e responsável, bem como as atitudes e os comportamentos para redução, reúso e reciclagem de materiais consumidos em casa, na escola e arredores.	<p>Práticas de controle para redução de resíduos</p> <p>Controle do consumo em casa e na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No uso/consumo de descartáveis como copos, sacolas e garrafas de plástico etc. • No uso/consumo do material escolar. • No uso/consumo de vestimentas, brinquedos e outros objetos. <p>Seleção e destinação correta dos resíduos sólidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resíduos orgânicos, papel, plástico, vidro e metal. • Identificação de catadores de materiais recicláveis no bairro ou na cidade para encaminhamento correto dos resíduos sólidos. • Ações para tratamento do lixo e resíduos no município de São Bernardo do Campo.

Relacionar e discutir problemas ambientais decorrentes do uso cotidiano dos recursos naturais.	<p>Impactos das atividades humanas no uso da água</p> <p>Os múltiplos usos da água:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades cotidianas: água potável na alimentação, higiene e cultivos domésticos de plantas. • Abastecimento urbano. • Agricultura e pecuária. • Indústria/Fábrica. • Geração de energia: <ul style="list-style-type: none"> - Hidrelétricas. - Fontes alternativas de energia: eólica, solar e biomassa. <p>Identificação dos cuidados no uso da água:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preservação das nascentes, riachos, córregos, rios e matas ciliares. • Tratamento da água para o consumo doméstico e acesso à água potável. • Cobertura vegetal e preservação do solo e da água. • A Represa Billings e a sua importância para a região.
--	--

4º Ano	
Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Reconhecer e valorizar as múltiplas culturas presentes no território brasileiro tendo como ponto de partida a identificação das origens de elementos culturais diversos presentes no cotidiano das pessoas do lugar de vivência.	<p>Breve apresentação da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre diversidade cultural</p> <p>Território e diversidade cultural</p> <p>Brasil, diversidade cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da cultura indígena: <ul style="list-style-type: none"> - Culinária e alimentos, diversidade de línguas faladas em várias comunidades do Brasil, nomes de frutas, de animais e plantas etc. • Elementos da cultura africana: <ul style="list-style-type: none"> - Crenças e religiões, brincadeiras, a capoeira como expressão cultural afro-brasileira, ritmos, estilo, instrumentos musicais e outros. • Elementos da cultura de povos europeus. <ul style="list-style-type: none"> - Culinária, arquitetura, sotaques regionais, religiões etc. • Marcas das diferentes culturas no lugar de vivência: pratos típicos, folclore, brincadeiras, canções, estilos musicais etc.

<p>Adquirir noções acerca do significado do conceito de “migração” e identificar processos migratórios do Brasil e no município, reconhecendo suas contribuições na formação da sociedade brasileira e local.</p>	<p>Principais processos migratórios no Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Migração. <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos internos da população. - Deslocamentos de populações entre países e imigrantes no Brasil. - Os motivos que levam as pessoas a deixar o lugar onde nasceram. • Migrações internas no Brasil. <ul style="list-style-type: none"> - Principais migrações internas a partir da segunda metade do século XX. - Êxodo rural / Crescimento das cidades. • Migrações externas no Brasil <ul style="list-style-type: none"> - Imigrantes europeus (portugueses, italianos, alemães e outros nos séculos XIX e XX). - Imigrantes asiáticos (japoneses, chineses, coreanos a partir do século XIX) - Imigrantes africanos (angolanos, nigerianos, senegaleses e outros nos séculos XX e XXI) e imigrantes latino-americanos (bolivianos, colombianos, venezuelanos, haitianos etc. nos séculos XX e XXI). <p>Processos migratórios em São Bernardo do Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A diversidade de origens dos imigrantes no município: italianos, poloneses, alemães, portugueses, árabes, angolanos, haitianos, sírios e outros. • A diversidade das pessoas vindas de outros estados do país. <p>Industrialização e migração para São Bernardo do Campo na segunda metade do século XX.</p>
<p>Identificar elementos da organização político-administrativa do Brasil e distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do município.</p>	<p>Instâncias do poder público e canais de participação social</p> <p>Brasil: organização político-administrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os três poderes. • União: Executivo e o Presidente da República; Legislativo e o Congresso (Câmara dos Deputados e Senado); Judiciário e Tribunais Regionais Federais. • Estados: Governadores, Assembleia Legislativa e Tribunais Regionais Estaduais. • Municípios: Prefeitos e Câmaras de Vereadores. <p>Gestão municipal:</p> <p>Prefeitura, Câmara Municipal e canais de participação social na gestão pública do município de São Bernardo do Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefeitura: o prefeito e as funções de algumas secretarias, tais como: Educação, Saúde, Meio Ambiente, Cultura e Juventude, Esporte e Lazer etc. • Câmara de Vereadores: as suas funções legislativa e fiscalizadora.

Unidade temática: conexões e escala	
<p>Reconhecer especificidades do campo e da cidade no seu município e em outros espaços do Brasil partindo da análise das respectivas paisagens.</p>	<p>Campo e cidade: comparação entre paisagens</p> <p>Identificação e descrição dos elementos das paisagens do campo e da cidade por meio de fotografias e outros recursos imagéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No campo: <ul style="list-style-type: none"> - Predomínio dos elementos da natureza no campo: vegetação, animais e visibilidade das formas de relevo. - Construções civis em menor número e mais afastadas (sítios, chácaras e fazendas). - Cultivo de plantas, criação de animais, grandes parques de conservação ambiental e até algumas fábricas – elemento urbano que vem se afastando do espaço das cidades. • Na cidade: <ul style="list-style-type: none"> - Maior concentração de construções como casas, prédios e grandes edifícios, circulação mais intensa de veículos e adensamento populacional. - Estabelecimentos de comércio, templos religiosos, bancos, restaurantes, museus, teatros, cinemas, praças etc. - Funções, vivências e distinção de comportamentos nos diferentes tipos de lugares/estabelecimentos de uso comum da cidade.
<p>Identificar e analisar as áreas urbanas e rurais do município de São Bernardo do Campo.</p>	<p>Áreas urbanas e rurais em São Bernardo do Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação e reconhecimento de bairros localizados na cidade e no campo por meio da leitura de mapas. • Identificação de diferenças e semelhanças entre os modos de vida da cidade e do campo a partir de imagens, leitura de textos e/ou relatos de pessoas que moram no município de São Bernardo do Campo.

<p>Analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.</p>	<p>A interdependência entre a cidade e o campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do campo enquanto: <ul style="list-style-type: none"> - área rural fornecedora de matérias-primas para a indústria e abastecimento alimentar das cidades. - áreas de reservas ambientais. - áreas de abrigo de construções para fornecimento de água e energia para as cidades. • Reconhecimento da cidade enquanto: <ul style="list-style-type: none"> - centro de estudos para o desenvolvimento da ciência e desenvolvimento de tecnologias utilizadas nas atividades econômicas do campo. - centro de divulgação de informações e ideias e na facilitação da comunicação entre pessoas. - centro financeiro, industrial, comercial e de outros serviços, tais como transporte, saúde, educação, recreação e cultura, que abastecem as necessidades tanto das pessoas do campo como da cidade. • Fluxos de pessoas entre campo e cidade: <ul style="list-style-type: none"> - Novas tecnologias de comunicação, facilitação de acesso e aproximação entre os modos de vida do campo e da cidade. • Agroindústria na relação entre campo e cidade.
<p>Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais por meio da leitura de mapas e reconhecer a ordem hierárquica de poder e funções das suas instâncias.</p>	<p>Unidades político-administrativas do Brasil</p> <p>Bairros e distritos como partes do município.</p> <p>Municípios: subdivisões administrativas de um Estado (unidade federativa).</p> <p>Unidades da federação: os 26 Estados, suas capitais e o Distrito Federal.</p> <p>Limites e fronteiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções: “limite” e “fronteira” como significados próximos, mas diferentes. • Localização e identificação dos limites entre os bairros do município de São Bernardo do Campo. <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento dos bairros vizinhos ao da residência ou da escola. - exercícios de reconhecimento da posição e distância do seu bairro em relação a outros pontos da cidade. • Localização do seu município no Estado de São Paulo e identificação dos municípios vizinhos. • Localização do Estado de São Paulo e identificação das unidades federativas vizinhas.
<p>Reconhecer a localização e a posição espacial de seu bairro em relação às outras unidades administrativas do município, do estado e do país a partir da leitura de representações cartográficas.</p>	<p>(Continuação do conteúdo da seção anterior)</p>

<p>Distinguir as cinco grandes regiões da atual divisão regional do Brasil e reconhecer os critérios da sua organização, bem como as unidades federativas que as compõem.</p>	<p>Divisão regional do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Critérios para agrupamento dos estados em regiões. • As diferentes paisagens regionais. • As cinco regiões atuais do Brasil. • O IBGE e as unidades federativas por regiões. <p>Localização do seu município e estado na macrorregião Sudeste.</p>
<p>Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas, comunidades tradicionais e quilombolas, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.</p>	<p>Territórios étnico-culturais</p> <p>Terras indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização e caracterização dos grupos e territórios étnico-culturais e assentamentos identificados no município. <ul style="list-style-type: none"> - A situação da demarcação das terras da Reserva Indígena Tenondé-Porã. • Localização das Terras Indígenas (TIs) no Brasil e a sua concentração na Amazônia Legal. • A importância do território para os povos indígenas: uma outra lógica espacial. • Territórios indígenas/assentamentos e as questões legais para demarcações. <p>Comunidades remanescentes de quilombos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A origem dos quilombos: resistência, fuga e abrigo no período da escravidão de africanos no Brasil. • Territorialidade: ocupação, uso comum da terra e sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras. • A função da Fundação Cultural Palmares: <p>Outras comunidades tradicionais do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seringueiros e castanheiros; pescadores; ribeirinhos na Amazônia; catingueiros e outras.

Unidade temática: mundo do trabalho	
Comparar as características do trabalho na cidade e no campo reconhecendo particularidades no uso de tecnologias e mão de obra.	<p>Trabalho no campo e na cidade</p> <p>Trabalho na cidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indústria e atividades econômicas relacionadas. <ul style="list-style-type: none"> - Emprego de grande número de trabalhadores, com diferentes formações profissionais em áreas reduzidas. Uso de máquinas e tecnologias avançadas. - A trajetória da industrialização em São Bernardo do Campo e seus efeitos nas transformações das relações de trabalho no campo e na cidade. • Setor de serviços: <ul style="list-style-type: none"> - Prestação de serviços: setores públicos e privados. Profissionais que trabalham nas áreas do transporte, ensino, saúde, limpeza pública, lazer, cultura etc. Outros: profissionais que trabalham nos serviços bancários, comércio, feiras públicas etc.
Reconhecer e analisar o processo de industrialização no município de São Bernardo do Campo discutindo seus impactos econômicos, sociais, culturais e ambientais no espaço urbano e rural.	<p>Trabalho no campo: reconhecimento das suas diferentes formas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agricultura e pecuária <ul style="list-style-type: none"> - Agricultura familiar: voltada para o abastecimento interno, policultura, uso de grande parte da mão de obra do campo, em geral, mão de obra familiar, estabelecimentos em propriedades pequenas e médias. - Agronegócio e agricultura de exportação: uso de tecnologias mais sofisticadas, uso reduzido de mão de obra, monoculturas em grandes propriedades voltadas para produção em larga escala. • Extrativismo vegetal e pesca: <ul style="list-style-type: none"> - Produtores familiares e comunidades tradicionais: coleta de frutos, pesca de ribeirinhos e caiçaras. - Produção empresarial: extração da madeira, borracha e outros. - Pesca industrial. • Extrativismo mineral e a indústria extrativa.

Descrever o processo de produção, circulação e consumo de diferentes produtos, reconhecendo as etapas da transformação da matéria-prima em produção de bens e alimentos e comparando a produção de resíduos, no seu município, estado de São Paulo e em outras regiões do Brasil.	<p>Produção, circulação e consumo</p> <p>Caminhos e processos dos produtos que consumimos: da matéria-prima ao bem consumido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de processos de circulação de produtos: comércio (lojas, supermercados, quitandas, padarias e outros) e transporte. • Identificação de processos de transformação da matéria-prima em produtos: fabricação (indústria/fábrica), empacotamento etc. • Identificação dos setores de produção de matéria-prima: extração/cultivo e processamento. <p>Geração, destino e processamento dos resíduos sólidos no pós-consumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aterros sanitários e/ou lixões. • Reúso e/ou reciclagem. • Investigação sobre os destinos dos resíduos no seu município, na Região Metropolitana de São Paulo e em outras partes do Brasil.
Unidade temática: formas de representação e pensamento espacial	
Identificar os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais como referenciais de orientação espacial, a partir dos lugares de vivência, e utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	<p>Sistema de orientação espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações espaciais projetivas: localização de objetos uns em relação aos outros. • As direções cardeais e a localização de componentes físicos e humanos nas paisagens urbanas e rurais: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das direções cardeais a partir de elementos da paisagem celeste: nascer do Sol / constelações. - Pontos cardeais, colaterais e subcolaterais.

<p>Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>	<p>Elementos constitutivos dos mapas</p> <p>Mapas cartográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito e função. <ul style="list-style-type: none"> - Representação bidimensional do espaço geográfico. - Fonte de informações diversas sobre os lugares. • Tipos de mapas: planisfério, mapas parciais, mapa físico, mapa político, mapas temáticos. • Reconhecimento da autoria/elaboradores de um mapa. • Manuseio de mapas para identificação de elementos indicadores. <ul style="list-style-type: none"> - Título e indicação do lugar e tema. - Escala de representação. - Símbolos e legenda. <p>Outras formas de representação do espaço geográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagens de satélite, fotografias aéreas, planta pictórica, plantas, croquis, entre outras.
<p>Identificar e comparar diferentes formas de representação do espaço geográfico, como as imagens de satélite, fotografias aéreas, planta pictórica, plantas, croquis, entre outras.</p>	

Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida	
<p>Identificar e reconhecer as características das paisagens naturais e antrópicas no ambiente em que se vive.</p>	<p>Transformação, preservação e degradação da natureza.</p> <p>Paisagem e ambiente do lugar de vivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do modelado do relevo: <ul style="list-style-type: none"> - Observação e/ou experimentação das inclinações e planos identificando a presença/ausência de morros, morrotes, encostas, declives do terreno. - Identificação das transformações decorrentes da ocupação humana: pavimentação, túneis, viadutos, pontes etc. • Cobertura vegetal: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação da arborização em parques, ruas e avenidas, plantações (em áreas rurais) e presença ou ausência de matas (primárias ou secundárias) em unidades de conservação ou parques. - Comparação com fotografias antigas do lugar para reconhecimento das transformações. • Hidrografia: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação da presença ou ausência de rios, córregos, riachos, cachoeiras, nascentes, lagos naturais, represas/reservatórios construídos etc. - Transformações decorrentes da ação humana: desvios de cursos / retificação, represamento de água para abastecimento público ou geração de energia elétrica (Represa Billings, por exemplo) etc. - Degradação ambiental e propostas para sua conservação. • Clima: <ul style="list-style-type: none"> - Definição e diferenciação entre clima e tempo atmosférico. - Identificar as mudanças climáticas decorrentes da ação humana.
<p>Reconhecer as transformações decorrentes da ocupação humana por meio de registros escritos ou fotografias de outras épocas do lugar.</p>	
<p>Identificar e distinguir ações responsáveis pela degradação dessas áreas e discutir propostas para preservação e conservação delas.</p>	

5º Ano	
Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Descrever e analisar dinâmicas populacionais na unidade da federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.</p>	<p>Dinâmica populacional</p> <p>Noções/conceito:</p> <ul style="list-style-type: none"> A variação do número de pessoas de um lugar num determinado período. <p>Elementos de análise da dinâmica populacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Crescimento natural” da população de um lugar: a diferença entre natalidades e mortalidades num determinado período. Migrações: movimentos de entrada e saída de pessoas de um lugar. <ul style="list-style-type: none"> - Dois momentos do processo migratório: emigração e imigração. - Condições para ocorrências de grandes processos migratórios: existência de áreas de repulsão populacional e de atração. <p>Breve apresentação e discussão da Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>A dinâmica populacional do estado de São Paulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> A Região Metropolitana de São Paulo como grande polo de atração populacional do Brasil no século XX. Processos migratórios para o interior do Estado a partir de 1980: interiorização da indústria e avanço nas condições da infraestrutura do Estado. <p>Industrialização e processos migratórios no município de São Bernardo do Campo a partir da segunda metade do século XX.</p>

<p>Reconhecer o Brasil como um país de grande diversidade étnico-cultural e população de maioria miscigenada, relacionando as diferenças étnico-culturais às desigualdades sociais, desmistificando o ideário da supremacia branca.</p>	<p>Discussão sobre tópicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>Diferenças étnico-culturais no Brasil e desigualdades sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Povos indígenas: os primeiros ocupantes do atual território brasileiro: <ul style="list-style-type: none"> - Colonização, extermínio, miscigenação e deslocamento de povos indígenas. - Etnias e povos indígenas remanescentes em territórios indígenas atuais do Brasil. - Povos indígenas no Estado de São Paulo e na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP). Africanos: <ul style="list-style-type: none"> - Colonização e utilização da mão de obra escrava de povos africanos no Brasil. - Quilombos e territórios remanescentes atuais no Brasil. - Discussão sobre a desigualdade social e preconceito racial no Brasil associado à história da escravidão no país. Povos europeus no Brasil: colonização e imigrantes a partir do século XIX. Povos asiáticos no Brasil: árabes, japoneses, chineses, coreanos.
<p>Reconhecer e discutir atitudes e conflitos relacionados às questões de demarcação de territórios das comunidades tradicionais no Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Políticas públicas atuais para territórios étnico-culturais: indígenas, remanescentes de quilombo, marisqueiras, pescadores, terreiros de candomblé e outros. Tenondé-Porã: a reserva indígena no município de São Bernardo do Campo: Estudos para reconhecimento e discussão sobre essa reserva indígena por meio de leitura de textos e/ou documentos ou, quando possível, visita.

Unidade temática: conexões e escala	
Identificar as funções e as formas das cidades reconhecendo o número de habitantes como um dos critérios para sua classificação, analisando as interações entre cidades e as interações cidade-campo.	<p>Território, redes e urbanização</p> <p>Cidade: conceituação.</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferença entre cidade e município. Formas de cidades: <ul style="list-style-type: none"> Cidades pequenas, médias, cidades metropolitanas e metrópoles. Indicadores das formas de cidades: número de habitantes e importância econômica. Tipos de cidades e funções: turísticas, comerciais, industriais, portuárias e outras. <p>Rede urbana.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conceito. Importância da infraestrutura (transportes e comunicação) na ligação entre cidades. Hierarquia urbana: relação de influência e dependência entre cidades (trocas comerciais, sociais e culturais). As interações entre cidade e campo nas diferentes redes urbanas: feiras, mercados/atacadões e redes de supermercado. <p>Processo histórico da formação de São Bernardo do Campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Povoamento, industrialização, municipalização e o processo de definição de seus limites. A formação da metrópole a partir de 1945. <ul style="list-style-type: none"> Elementos de influência do crescimento da cidade: inauguração da Via Anchieta e instalações de indústrias na cidade. A cidade como polo de atração de pessoas. Transformação de áreas rurais em urbanas. As transformações a partir da década de 1990. <p>A Região Metropolitana de São Paulo e o fenômeno da conurbação.</p>
Pesquisar, conhecer e descrever o processo histórico e geográfico de formação da cidade de São Bernardo do Campo, identificando-a como cidade metropolitana e parte da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP).	

Unidade temática: mundo do trabalho	
Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços em diferentes lugares, decorrentes do desenvolvimento tecnológico.	<p>Trabalho e inovação tecnológica.</p> <p>Trabalho: breve discussão conceitual.</p> <p>Novas funções e profissões no mercado de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mudanças na agropecuária: <ul style="list-style-type: none"> Uso de máquinas e biotecnologia no agronegócio e agricultura para exportação. Substituição do agricultor tradicional por técnicos especialistas, tratoristas e operadores de máquinas agrícolas. Mudanças na indústria. <ul style="list-style-type: none"> As máquinas programadas executam trabalhos antes executados por pessoas. Exigências de mão de obra mais qualificada: cargos em extinção e novas funções. Mudanças no comércio: <ul style="list-style-type: none"> Lojas físicas substituem o caixa humano pela máquina. Lojas virtuais: “e-commerce” - funções, cargos e profissões da loja virtual. Entregadores na circulação da mercadoria entre a loja e o consumidor. <p>Mudanças no setor de serviços.</p> <ul style="list-style-type: none"> O uso das novas tecnologias na escola. Bancos eletrônicos no setor financeiro.
Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação em diferentes tempos e lugares.	<p>Tecnologia, meios de transporte e de comunicação:</p> <p>Meios de transporte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evolução dos meios e vias de transporte ao longo da história e o processo de aproximação entre lugares. Meios e vias de transportes atuais e urbanização: <ul style="list-style-type: none"> Discussões sobre as condições do trânsito nas cidades e dos veículos de transporte coletivo. <p>Meios de comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evolução dos meios de comunicação ao longo da história. Comunicação entre as pessoas na atualidade e novas tecnologias: <ul style="list-style-type: none"> Mudanças no comportamento. Condições socioeconômicas das pessoas e lugares e acesso à tecnologia.

<p>Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações, discutindo alternativas sustentáveis para diversificar a matriz energética e amenizar os impactos socioambientais decorrentes do seu uso.</p>	<p>Energia, trabalho e produção:</p> <p>Tipos de energia: energia mecânica, térmica, elétrica, química e atômica.</p> <p>As diferentes fontes de energia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fontes renováveis. • Fontes não renováveis. <p>Atividades produtivas e uso de energia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de energia pela Indústria. - Uso de energia pelo comércio. - Uso de energia doméstico. <p>Fontes de energia no Estado de São Paulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usinas hidrelétricas. • Fontes alternativas: usinas termelétricas movidas a combustíveis renováveis de aterros sanitários. <p>Fontes de energia utilizadas no município de São Bernardo do Campo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usinas hidrelétricas. • O projeto da minielétrica em Rudge Ramos.
Unidade temática: formas de representação e pensamento espacial	
<p>Pesquisar, conhecer, identificar, descrever, discutir e analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.</p>	<p>A dinâmica das paisagens das cidades na leitura de imagens.</p> <p>Técnica para leitura e descrição de paisagens por meio de fotografias.</p> <p>Leitura geográfica de fotografias aéreas e imagens de satélites.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da visão oblíqua ou vertical do espaço representado na imagem. • Identificação da dinâmica dos limites urbanos e rurais entre municípios. • Identificação das coberturas do solo: áreas verdes, desmatamentos, áreas construídas. • Identificação das dimensões e relações no conjunto de elementos da configuração espacial: rios, lagos, represas, aglomerados de construções, vias de circulação etc. <p>Comparação de imagens da mesma cidade em tempos diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de objetos/elementos de referência nas imagens. • Identificação de permanências, ausências e transformações de objetos/elementos nas paisagens. • Identificação de alterações na localização de objetos/elementos da paisagem. <p>Análise das transformações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de hipóteses e busca de dados sobre acontecimentos e causas das transformações.

<p>Reconhecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e/ou representações gráficas.</p>	<p>Representação das cidades e do espaço urbano.</p> <p>Rede urbana e a hierarquia entre cidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilas, cidades pequenas, cidades médias e grandes cidades. • Conexões: vias de transporte e de comunicação. • Leitura de mapas. • Redes urbanas no mapa do Brasil. • Mapas temáticos da Região Metropolitana de São Paulo. • - Sistema de transportes. • - Unidades de saúde, educação e esporte etc. • Mapa dos distritos e bairros do município de São Bernardo do Campo.
Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida	
<p>Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos a partir de seu lugar de vivência.</p>	<p>Objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil.</p> <p>Qualidade ambiental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito. • Atributos da qualidade ambiental de um lugar (urbano ou rural), tais como: qualidade do ar, da água, saneamento básico, drenagem urbana e outros. • Diferentes tipos de poluição: poluição atmosférica, poluição sonora, poluição visual e outros. • Discussão sobre qualidade ambiental. • Preservação ambiental: técnicas e tecnologia. • Água no planeta Terra. <ul style="list-style-type: none"> - Cursos continentais de água e oceanos. - A importância da água para a vida na Terra. - Formas de poluição dos cursos d'água continentais na cidade e no campo. - Formas de poluição dos oceanos. <p>Identificação de problemas ambientais por meio de referências para os atributos ambientais.</p> <p>Discussão sobre as diferentes origens dos problemas ambientais nos lugares de vivência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico, entre outros) e proposição de sugestões para soluções desses problemas.</p>

Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida e discutir as propostas implementadas por esses órgãos.	<p>Gestão pública da qualidade de vida.</p> <p>Organizações administrativas do município de São Bernardo do Campo e algumas secretarias e funções.</p> <p>Formas de participação social: associações, conselhos municipais (CMAS, CMDPI, Conselho Municipal da Cultura), Câmara de Vereadores, Assembleia Legislativa e outros.</p>
---	--

Orientações metodológicas

Apresentaremos abaixo uma lista de procedimentos definidos como cuidados básicos que devem ser considerados em seu planejamento e aplicação nas aulas de Geografia. Numa primeira lista, selecionamos algumas recomendações do que consideramos importante para conduzir adequadamente os conteúdos de Geografia. Na segunda lista, seguem alguns procedimentos imprudentes que poderão comprometer ou esvaziar de sentido significativo a aprendizagem nas aulas desse componente curricular.

Para que os estudantes possam aprender adequadamente os conteúdos de Geografia, é recomendável que o professor considere os cuidados pedagógicos a seguir:

- Assegurar o caráter **progressivo** no desenvolvimento dos conceitos estruturantes da Geografia (espaço geográfico, região, lugar, território, paisagem e natureza), evitando as definições fechadas, isto é, não ter a memorização da definição desses conceitos como finalidade e critério de avaliação da aprendizagem, já que estes são como guias que orientam o desenvolvimento do estudo e a análise geográfica do mundo e não se fecham numa definição única.
- Utilizar diferentes formas de procedimentos para a leitura da paisagem: direta pela visita de lugares ou indireta por meio de fotografias, literatura, vídeos e relatos orais e escritos.
- Reconhecer e trazer para as atividades escolares o “olhar” do estudante, estimulando e permitindo sua produção simbólica (representação do espaço geográfico), abrindo canais para a

sua interferência na construção do espaço geográfico, contribuindo assim para a formação de um leitor crítico e ativo.

- Promover observações de movimentos de inserções entre partes e todo utilizando diferentes escalas no processo de leitura das paisagens, definindo recortes para investigações mais aprofundadas sobre o espaço geográfico de um território ou lugar. Por exemplo, ao fazer a leitura da paisagem de um parque da cidade, apresentar, primeiramente, uma fotografia aproximada. Em seguida, promover a leitura do mesmo parque numa outra fotografia que o mostre no contexto da cidade. Voltar, rever e comparar as leituras em busca de maior compreensão do espaço geográfico do parque.
- Planejar a imersão no mundo real por meio de trabalhos de campo, propiciando o diálogo com os fatos vividos e discutidos.
- Planejar propostas de atividades lúdicas relacionadas aos objetos de conhecimento para proporcionar prazer, divertimento e aprendizagens significativas. Por exemplo, perceber o espaço da escola de olhos vendados utilizando os sentidos da audição e do tato no reconhecimento desse espaço e, em seguida, representar esse percurso com um desenho.
- Utilizar os advérbios de lugar para problematização das observações das paisagens, para estimular o olhar geográfico: onde está? Por que está deste ou daquele lado? O que está atrás, na frente ou em cima de tal objeto? Como ficaria o espaço geográfico observado se mudássemos os objetos de lugares?
- Planejar procedimentos para o desenvolvimento de diferentes linguagens utilizadas na representação do espaço geográfico a partir de trabalhos práticos, como a construção de maquetes, croquis e mapas mentais.
- Garantir a função comunicativa e social da linguagem cartográfica, promovendo seu uso, leitura e produção de representações cartográficas com objetivos funcionais entre os estudantes por meio de trocas e interpretações.
- Considerar a dinâmica histórica e o caráter de parcialidade presentes nas representações cartográficas, isto é, considerar que as representações não são neutras, o que pode ser percebido pelas posições e disposições dos objetos/fatos geográficos nelas representados.

- - Focar sempre a formação de valores e atitudes quando na condução de abordagens temáticas que estimulem a reflexão sobre questões socioambientais. Por exemplo: ao abordar o tema da água, sua distribuição pelo planeta, tipos de reservatórios e seu uso, torna-se importante estimular a reflexão sobre os fenômenos socioambientais a eles relacionados e que desencadearam, por exemplo, a escassez de água nos grandes centros.
- - Relacionar o contexto dos processos da natureza com os processos sociais e vice-versa, ainda que tratados e desenvolvidos em temáticas separadas, mas trabalhando a inter-relação entre eles. Por exemplo, ao trabalhar a sucessão dos dias e das noites, observar a inter-relação desse fenômeno com as atividades sociais das pessoas, fechamento e abertura do comércio, o cantar e o silenciar dos pássaros, as alterações no movimento dos automóveis e pessoas na cidade, enfim. Um outro exemplo, a relação entre a ocupação do solo das cidades e a hidrografia e o relevo do lugar: distribuição das moradias, da igreja, do centro comercial, suas pontes e viadutos como superação dos obstáculos naturais etc.
- - Relacionar o tempo e o espaço em suas diferentes dimensões e considerar as questões sociais, como discriminações étnicas e socioeconômicas, distribuição dos recursos e outros, como elementos significativos na distribuição dos fenômenos e ordenação espacial, acontecimentos e as ações no espaço vivido.
- - Ser um professor que valoriza a organização do próprio repertório geográfico, buscando uma leitura pessoal e crítica do mundo.
- - Planejar e desenvolver atividades para ensinar procedimentos de leitura/estudo de textos utilizados em Geografia, bem como de pesquisas e investigação a partir de problematizações autênticas.

Propostas metodológicas

Considerando a leitura do espaço geográfico uma leitura de mundo que envolve um quadro complexo de ações humanas construídas em distintas sociedades no decorrer da história e existentes nas mais diversas regiões do planeta, e que esse quadro, por si só, não particulariza o objeto a ser estudado em Geografia, já que outros tantos campos da ciência têm, entre seus propósitos, o de desenvolver a leitura e a interpretação do mundo, torna-se importante desenvolver as aulas do ensino de Geografia com base nos referidos princípios destinados ao desenvolvimento do raciocínio geográfico: localização, distribuição, diferenciação, analogia, extensão, conexão e ordem.

O princípio da **localização** se refere à posição particular de um objeto na superfície terrestre, e essa posição pode ser absoluta ou relativa.

A localização absoluta é definida pelo sistema de coordenadas geográficas (latitudes e longitudes). Já a relativa é expressa pelas relações espaciais quando consideramos a posição de um objeto ou lugar em relação a outros: vizinhança (perto ou longe), lateralidade ou direção (à direita ou à esquerda – leste, oeste, norte, sul), sucessão (antes ou depois).

A palavra localização, derivada da palavra “local”, tem uma conotação explicativa que indica a circunstância ou o estado do que já se encontra localizado, isto é, existe um porquê de algo estar aqui e não ali ou até mesmo no reconhecimento de um objeto estar em local inadequado, ou seja, “fora de lugar”. Esse é um princípio fundamental para o desencadeamento da análise e interpretação geográfica de um fenômeno ou fato. Observamos que o olhar geográfico se inicia quase sempre pela indagação sobre a localização dos fenômenos: Por que as carteiras de uma sala de aula ficam de frente para a lousa? Onde vamos colocar os cartazes que fizemos sobre o Dia da Mulher? Por quê? Ou, ainda, como a localização da Ucrânia e seu entorno podem explicar os motivos dos ataques da Rússia ao país?

A partir de perguntas sobre a localização, os estudantes poderão refletir e investigar em busca de explicações que permitam a compreensão da ordenação geográfica do espaço em questão.

Pelo princípio da **distribuição** continuamos a perguntar sobre a ocorrência de localizações de um fenômeno/objeto ou conjunto de objetos, pois ele exprime como estes estão repartidos no espaço. Na iden-

tificação de um parque numa cidade, por exemplo, podemos perguntar sobre a ocorrência de outros naquela mesma cidade ou em outras cidades do país, ou ainda em outras cidades de outros países. São perguntas que nos auxiliam a compreender o espaço na sua configuração mais abrangente.

O princípio da **analogia** nos permite a comparação entre os objetos que estão sendo analisados para melhor compreendê-los, classificá-los e até mesmo nomeá-los. Por exemplo: quando identificamos semelhanças entre uma praça e um parque, ou entre um morro e uma montanha ou, ainda, entre os bairros de uma cidade, que podem ser residenciais e comerciais.

Princípio parceiro da analogia e da distribuição, a **diferenciação** contribui para a identificação e o reconhecimento das particularidades de cada região, território e lugar, bem como dos significados dessas diferenciações na influência da distribuição de um fenômeno.

Em um trabalho destinado a fazer a leitura geográfica da propagação da Covid-19 pelo mundo, Denise Mota Pereira da Silva⁷⁹ analisa a importância desse princípio na constatação da distinção de características que revestem o fenômeno da disseminação do vírus pela diferenciação dos lugares onde ele se instalou e nos dá um exemplo bastante esclarecedor:

[...] Os desdobramentos da chegada do vírus na Normandia, no norte da Itália, se deram de forma diferente em comparação com o estado do Amazonas, no Brasil, por exemplo. Enquanto em Bergamo o alto índice de mortalidade se explica pelo grande percentual de idosos, considerados grupo de risco e maioria da população no norte italiano, em Manaus, as condições precárias de saneamento básico – sem água potável ou esgoto coletado e tratado – permitem explicar a disseminação rápida do vírus. Na medida em que a doença vai percorrendo novos espaços, estes, com suas características diversas, conferem ao fenômeno da pandemia particularidades. [...] (Silva, 2020).

Na análise descrita identificamos o uso do princípio da analogia, que nos remete às comparações possíveis de serem feitas entre as ocorrências de fenômenos em diferentes lugares, regiões e territórios. É interessante observar como o uso desse princípio para a análise geo-

79 SILVA, D. M. P. Raciocínio geográfico na BNCC: para entender a espacialidade da Covid-19. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jul. 2020.

gráfica do fenômeno permitiu identificar diferenças significativas na organização socioeconômica dos dois lugares, assim como a análise das consequências de um forte temporal em lugares diferentes implicaria a necessidade de identificação e compreensão de outras particularidades desses lugares.

O princípio da **extensão** se refere à delimitação espacial pela ocorrência de um fenômeno a ser “olhado” e analisado no espaço geográfico. Até onde vai a cidade? Qual é a área de um município? De uma floresta? São questionamentos que refletem o uso desse princípio na leitura da espacialidade. A partir deles, outras considerações podem ser desenvolvidas na análise geográfica de um fenômeno.

A **conexão** supõe a interação entre os fenômenos em diferentes escalas (local, regional, nacional e global) possíveis de serem trabalhadas nas suas sobreposições, que podem explicar configurações espaciais de lugares e territórios a serem analisados. Assim, por exemplo, o curso de um rio ou uma bacia hidrográfica conecta diferentes lugares/regiões, e a compreensão geográfica das ocorrências ou a caracterização destes dependem de considerações sobre essas conexões e vice-versa. Os detritos que poluem os rios de uma grande cidade, ou os desvios de seus percursos interferem tanto nas configurações da bacia hidrográfica à qual ele está conectado como na vida das pessoas dos lugares do seu entorno. A complexidade que envolve a decisão da construção de uma rodovia, por exemplo, engloba reflexões sobre os lugares e territórios que serão atingidos pela sua área de influência e, nesse caso, entramos no campo do planejamento territorial e da tomada de decisões de ordem política, o que nos remete ao princípio geográfico da ordem.

Podemos pensar, por exemplo, na comemoração do aniversário de um estudante do terceiro ano B de uma dada escola e no percurso dos sons dessa comemoração pelos corredores do prédio, atingindo outras salas de aula, onde os estudantes se concentravam para a realização de uma dada tarefa. É bastante provável que os estudantes dessas salas de aula se dispersem e interrompam as tarefas que estavam realizando. Podemos então aplicar aqui o princípio da conexão se quisermos explicar essa mudança de comportamento.

Entre todos os princípios, o da **ordem ou arranjo espacial** talvez seja o mais complexo, porque se refere ao modo de estruturação do espaço de acordo com regras impostas pela própria sociedade e por decisões de ordem política. Trata-se de perceber o ordenamento ter-

ritorial. Colocamos abaixo uma citação famosa (entre os geógrafos) de Ruy Moreira que pode nos ajudar a compreender melhor o princípio:

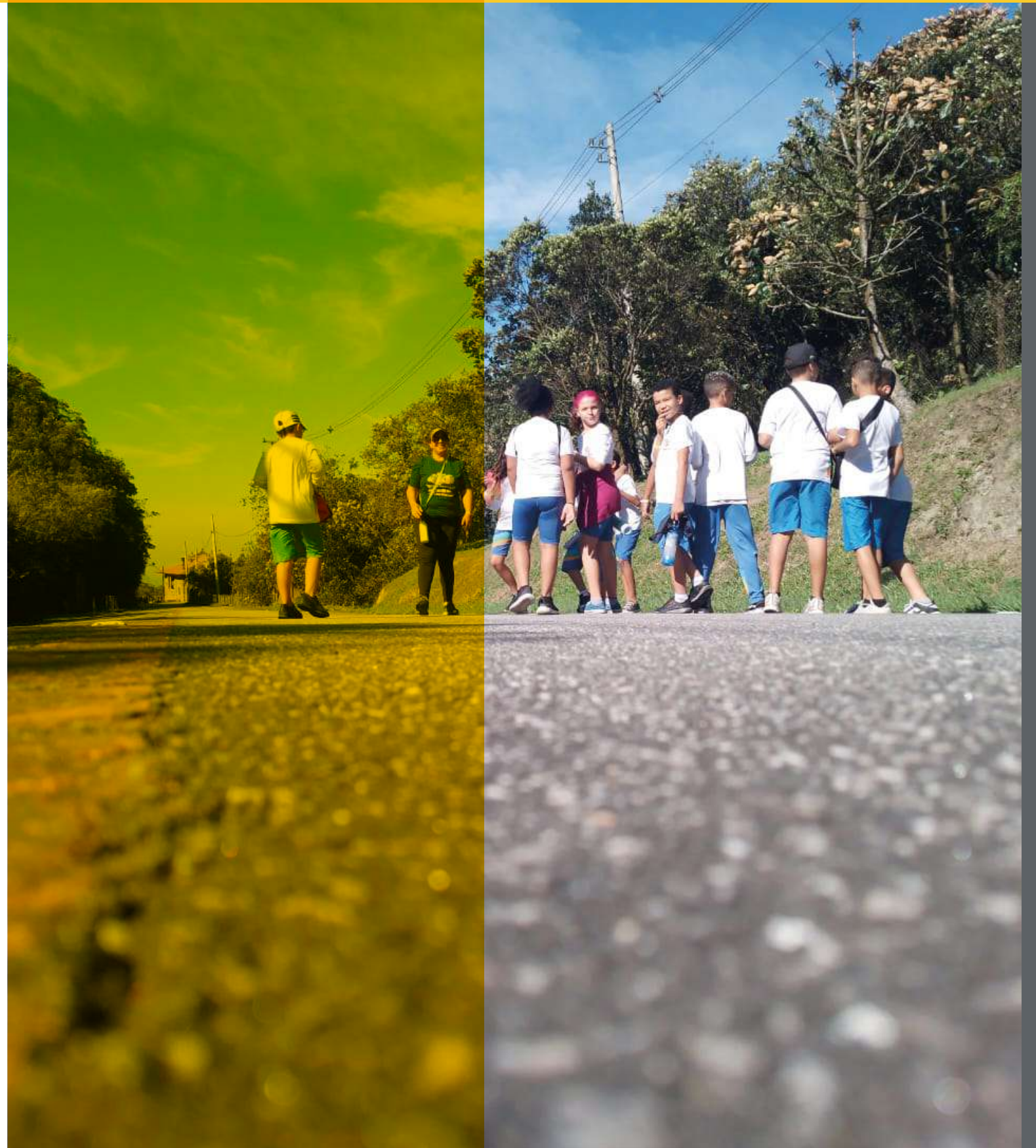
[...] Se observarmos uma quadra de futebol-de-salão, notaremos que o arranjo do terreno reproduz as regras desse esporte. Basta aproveitarmos a mesma quadra e nela superpormos o arranjo espacial de outras modalidades de esporte, como o vôlei, o basquete ou o handball, cada qual com “leis” próprias, para notarmos que o arranjo espacial diferirá para cada uma. Diferirá porque o arranjo espacial, reproduz as regras do jogo, e essas regras diferem para cada modalidade de esporte considerado. Se fossem as mesmas leis para todos, o arranjo seria um só. Assim também é o espaço geográfico (Moreira, 1982).

Essa ilustração permite-nos também reconhecer a concepção de espaço geográfico pautada nas complexas interações que o definem.

Sugerimos que o professor faça agora um exercício de reflexão sobre o espaço da sala de aula enquanto território organizado: suas regras, a diversidade de seus objetos, a distribuição das carteiras e sua relação com a mesa do professor, armário, lousa e outros; suas conexões com outros “lugares” da escola, por exemplo, seus corredores, pátio, portas e portões de entrada e saída, biblioteca etc.; a definição de quem pode e de quem não pode entrar ou sair da sala durante a ocorrência da aula, identificando os incluídos e os excluídos desse “território”. Enfim, faça um exercício de análise dessa configuração utilizando os princípios aqui descritos.

Lembramos, mais uma vez, a importância dos questionamentos e problematizações na aplicação desses princípios nas atividades propostas aos estudantes, de modo que possam buscar respostas geográficas para as suas leituras de mundo: onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? São perguntas que mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar nele.

Essas considerações metodológicas têm o propósito de auxiliar o professor na condução das suas aulas e no planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento e o alcance dos objetivos traçados para a formação dos seus estudantes, não apenas na área de conhecimento da Geografia, mas como pessoas que olham, pertencem, apreciam, analisam e atuam neste mundo.



Formas de avaliação

Naturalmente, as formas gerais de avaliação devem ser discutidas no contexto da escola de ocorrência do ensino, considerando seu projeto político-pedagógico.

Especificamente para o ensino de Geografia, o professor deverá pensar em critérios que tenham em conta os objetivos mais gerais aqui já descritos relacionados à área de Ciências Humanas e, particularmente, aqueles definidos nas competências específicas a serem adquiridas com as aulas de Geografia, segundo a BNCC.

Na consideração aos objetivos definidos nos planejamentos para práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano do exercício escolar, é importante que estes orientem a apreciação da evolução dos seus estudantes em relação ao alcance desses objetivos.

Assim, os critérios utilizados para essa avaliação devem se pautar na apreciação do professor tanto em processos mais prolongados como naqueles mais diretos e objetivos que envolvem a aquisição de conceitos e a ampliação de repertórios fatuais desenvolvidos num certo período, a partir de atividades e procedimentos dirigidos para essa finalidade.

Para a avaliação relacionada aos objetivos do desenvolvimento da formação ética, que envolve a aquisição de valores e princípios, fazem-se importantes a postura e a atuação do professor nos momentos dessas ocorrências, que podem ser positivas ou não, e/ou considerá-las objetos para revisão de seus planejamentos com esse fim.

Em períodos mais prolongados, as observações atentas do professor permitirão avaliar melhor o desenvolvimento e a eficácia das suas intervenções e adaptações curriculares.

É importante considerar sempre o caráter provisório e flexível dos planejamentos das aulas, pensando em futuras adaptações decorrentes dos resultados práticos das suas aplicações.

No cotidiano das aulas, as atividades propostas devem permitir manifestações expressas por parte dos estudantes sobre como orientar recursos próprios para:

- observar, ler e interpretar o espaço geográfico utilizando diferentes fontes para leitura das paisagens;

- problematizar e buscar soluções para situações-problemas de ordem geográfica;
- comparar e interpretar fenômenos a partir dos princípios do raciocínio espacial geográfico;
- representar lugares por meio de mapas, croquis e maquetes; e
- desenvolver textos orais ou escritos com fins elaborativos sobre os temas trabalhados nas aulas de Geografia.

Essa produção contínua de materiais, associada ao comportamento e às atitudes dos estudantes frente às propostas das aulas de Geografia, é elemento suficiente para a avaliação da sua aprendizagem.

O uso de jogos coletivos que exijam a participação em grupos, competitivos ou não, é também um procedimento interessante para a avaliação coletivizada e a autoavaliação e é especialmente indicado para conteúdos que exijam o domínio de nomes de lugares (toponímias), identificações, definições e uso de conceitos. Como estratégias pedagógicas, os jogos despertam motivações entre os estudantes e, ao mesmo tempo, favorecem a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos em aulas.

A sistematização da avaliação no formato tradicional da “prova” pode até ter sua importância no conjunto das estratégias de avaliações, mas é necessário que o professor atente para suas limitações na verificação da aprendizagem e a considere apenas como mais uma forma entre tantas, e não como um atestado final do “aproveitamento” do estudante. É importante também destacar a importância de oferecer diferentes formas e abordagens para a avaliação de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Sugestões de material de apoio

Atlas Socioambiental de São Bernardo do Campo. Disponível em: <<https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/sma/atlas/relevo-geologia-geomorfologia-pico-do-bonilha-serra-do-mar>>. Acesso em 20/02/2022.

Brincadeiras de origem africana: Apostilas jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Portal Geledés. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br>>. Acesso em 20/02/2022.

Brincadeiras e Jogos em diferentes lugares do Brasil, Território do brincar. Disponível em: <<https://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em 20/02/2022.

Bairros de São Bernardo do Campo. Disponível em: <<https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/cultura/os-bairros-de-sao-bernardo>>. Acesso em 20/02/2022.

Cartografia Escolar – Vários títulos: DOIN, Rosângela A. e CANTO, Tania S. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/129764653/Cartografia-Escolar-Rosangela-Almeida>>. Acesso em 20/02/2022.

Filme “O inglês que subiu a colina e desceu a montanha” – Sobre a construção de alguns conceitos pela Geografia.

HASBAERT, R. C. Novas Territorialidades. Geographando – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FyH5mOVuVs8&list=PLMrdxoqVLw-m72uOJamJf77hdLP_DQBOS7>. Acesso em 20/02/2022.

Imagens de satélites – CARVALHO, E. A. e ARAÚJO, P. C. Interpretação de imagens de satélite. UNIDIS. Aula 11. Natal – RN, 2009. Disponível em PDF: <<http://www.ead.uepb.edu.br>>. Acesso em 20/02/2022.

Nova Escola. **Planos de aula alinhados às habilidades da BNCC**. Disponível em: <<https://planosdeaula.novaescola.org.br>>. Acesso em 20/02/2020.

OLIVEIRA, B. R.; MALANSKI, L. M. O uso da maquete no ensino de geografia. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 2, p. 181-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24783>>. Acesso em 20/02/2022.

Pequena história de São Bernardo do Campo. Sobre a história da cidade de São Bernardo do Campo. Disponível em: <<https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/cultura/historia-da-cidade>>.

PINHEIRO, I. A.; SANTOS, V. S.; RIBEIRO FILHO, F. G. Brincar de geografia: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Equador**, Teresina, v. 2, n. 2, p. 25- 41, jul./dez., 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br>>. Acesso em 20/02/2022.

Portal das Secretarias da Prefeitura de São Bernardo do Campo. Disponível em: <<https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/sbc/organograma>>. Acesso em 20/02/2020.

REVISTA Signos Geográficos – publicação de artigos de estudos geográficos. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/signos/about>>. Acesso em 20/02/2022.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 fevereiro 2022.

CRISTOFOLETTI, A. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na

formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-20. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>>. Acesso em 20/02/2022.

CLAVAL, P. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na Geografia. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GOMES, P. C. C. O conceito de região e sua discussão. In: LOBATO, R. C et al. (org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, R. C. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 15/02/2022.

HAESBAERT, R. C. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 19-45. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>>. Acesso em 06/04/2022.

HISTÓRIA e GEOGRAFIA. EMEB Ítalo Damiani. Secretaria Municipal da Educação. SBC SP 2007.

KAERCHER, N. A. **Desafios no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

LA BLACHE, P. V. As características próprias da Geografia. 1913. In: CRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

LOBATO, R. C. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: LOBATO, R.C et al. (org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LOBATO, R. C. Repensando a teoria dos lugares centrais. In: SANTOS, M. (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1982.

MOREIRA, R. Repensando a Geografia. In: SANTOS, M. (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1982.

SANTOS, C. Território e territorialidade. **Revista Zona de Impacto**, v. 13, n. 11, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRIT%C3%93RIO%20E%20TERRITORIALIDADE_volumel3.html>. Acesso em 20/02/2022.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M. et al. (org.). **Território: Globalização e fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**. Currículo de Matemática do Ensino Fundamental. 2017.

SILVA, D. M. P. Raciocínio geográfico na BNCC: para entender a espacialidade da Covid-19. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jul. 2020.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: LOBATO, R. C. et al. (org.). **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TREVISAN, R. O que é o raciocínio geográfico e como desenvolvê-lo com seus alunos. **Nova Escola BNCC**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/79/o-que-e-o-raciocinio-geografico-e-como-desenvolve-lo-com-seus-alunos>>. Acesso em: 10/02/2022.

HISTÓRIA





Proposta de História

Área de Ciências Humanas: História

De um ponto de vista mais estrito, a expressão “ciências humanas” poderia ser aplicada a qualquer conhecimento produzido pela humanidade, mas foi concebida à área de Ciências Humanas um complexo campo de saberes desenvolvidos ao longo da história do conhecimento científico nos estudos de áreas como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Ciências Políticas e outras, incluindo os estudos acadêmicos de História e Geografia.

Assim como nos documentos curriculares oficiais federal e estadual – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista – e nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São

Bernardo do Campo, os componentes curriculares Geografia e História compõem a área de Ciências Humanas, mas estão desenvolvidos em dois documentos distintos (ou em partes distintas de sua proposta curricular) para que a aproximação dos professores a esses conteúdos possa se embasar tanto nos elementos constitutivos destas importantes disciplinas consagradas por sua ocorrência desde os primeiros currículos escolares propostos para o território brasileiro quanto na relevante produção dos centros de referências das disciplinas acadêmicas e da ampla pesquisa pedagógica já existente sobre as mesmas disciplinas escolares.

Pretende-se, assim, garantir que a prática pedagógica dos professores de São Bernardo do Campo esteja referenciada em conhecimentos consolidados, tanto de História quanto de Geografia, a fim de que realizem escolhas bem-informadas para seus planos de ação, que podem integrar conteúdos e metodologias adequadas ao desenvolvimento de seu alunado, à luz dos contextos e especificidades de cada turma e de cada escola da rede, com prioridade aos elementos da formação histórica e geográfica de São Bernardo do Campo. Dessas especificidades, destaque-se a valorização dos saberes, vivências e conhecimentos dos estudantes de cada turma, ano e escola, assim como aqueles das comunidades e de seus respectivos entornos. Ressaltando-se que o desenvolvimento do estudante inclui sua atuação na proposição e na consecução de melhorias para a comunidade e nos espaços em que convive.

Voltados para o conhecimento da história dos seres humanos e seus desdobramentos em diferentes espaços geográficos, os componentes curriculares desta área têm como finalidade o desenvolvimento da compreensão do mundo, de suas comunidades e de si, considerando a sua intervenção e ação em busca de uma melhor qualidade de vida pessoal, coletiva e do meio ambiente.

Para isso, consideramos a importância do desenvolvimento de procedimentos, atitudes e conceitos pelos estudantes e de atividades que permitam vivências e experiências que contribuam para a sua formação ética ao longo dos anos da Educação Básica. Nesse sentido, cabe à área de Ciências Humanas promover o desenvolvimento de investigações e estudos para a compreensão das diferentes culturas e sociedades presentes nos diferentes territórios e em diferentes tempos históricos da existência humana na Terra, considerando ainda a reflexão acerca das

vivências e conhecimentos desses estudantes, assim como da sua inserção como sujeitos pertencentes e ativos em seus próprios contextos.

De acordo com a BNCC, o ensino e a aprendizagem na área das Ciências Humanas devem auxiliar os estudantes na construção de um

[...] sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.⁸⁰

Acrescente-se que o respeito à coletividade contempla toda diversidade humana, que nem todo direito implica um dever, ainda que a observância dos deveres seja primordial para a vida coletiva, e que a atenção com as desigualdades sociais deve estar atrelada a uma consequente atuação para minorá-las, implementando melhorias, quando possíveis.

Nas sete competências específicas a serem adquiridas gradativamente durante os nove anos do Ensino Fundamental indicadas na BNCC, encontramos referenciais para o desenvolvimento desse padrão ético a ser desenvolvido, a partir dos objetivos próprios dos objetos de conhecimento de História e Geografia.

Além da compreensão e do uso de conceitos e construções teóricas das disciplinas de História e Geografia na explicação e análise de fatos e situações tanto do cotidiano próximo, como de problemas mais complexos do mundo contemporâneo, a consideração pela pluralidade social, pelo reconhecimento de si, pelo respeito à diferença, bem como o reconhecimento e a expressão de sentimentos e crenças em si e no outro estão entre as competências destacadas no documento da BNCC para essa área.

O documento também destaca como competência própria desta área a aprendizagem em diferentes domínios da linguagem. A aquisição e o uso de diferentes linguagens, como cartográfica, gráfica e iconográfica, além do uso de diferentes gêneros textuais contribui para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal. Assim, o uso do desenho e da pintura e a observação e a leitura de fotografias associadas ou não a textos escritos não apenas contribuem para análises compa-

80 Brasil (2017).

rativas de lugares e tempos diferentes como também permitem a ampliação de habilidades na observação, representação e análise de fatos históricos e geográficos.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante considerar mais fortemente a visão integradora dos fenômenos relacionados às ações humanas e da natureza presentes nos espaços de vivência, experiências individuais/familiares e valores trazidos pelos estudantes, utilizando recursos de observação e investigação nos diferentes ambientes da escola, do bairro e suas proximidades, privilegiando o trabalho de campo, acompanhado de observações, registros e trocas entre estudantes para, a partir daí, planejar procedimentos de aprofundamentos na investigação, acréscimo de informações, análise e síntese. Desse processo, o professor deve extrair recortes que permitam respeitar e desenvolver as especificidades correspondentes aos conhecimentos relacionados às áreas de História e de Geografia, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como seus interesses.

São procedimentos que devem contribuir para o grande desafio da área, qual seja, a formação de pessoas capazes de articular pensamentos históricos e desenvolver o raciocínio espacial geográfico reconhecendo e assumindo sua posição social, ética e autônoma enquanto indivíduo e cidadão: partir dos espaços de vivência, como um todo, para problematizar a realidade, consultando e interagindo com a comunidade escolar e seu entorno; especificar e desenvolver conceitos e conteúdos da área de conhecimento (História e Geografia) que se quer trabalhar, incluindo tanto quanto possível os próprios conhecimentos dos estudantes e da comunidade; utilizar diferentes linguagens.

Breves considerações sobre o ensino de História

História é a linha do horizonte em que o passado e o futuro se tocam.⁸¹ Assim como ocorre com qualquer linha do horizonte, que se altera conforme nos movemos, a História também muda ou parece que muda. De fato, ninguém consegue alterar o que já aconteceu, mas as descrições, os sentidos e as interpretações daquilo que já se passou es-

⁸¹ Definição proposta pela professora Maria Odila Leite da Silva Dias em curso de História do Brasil, no departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em meados da década de 1980.

tão em constantes disputas, assim como as atribuições de consequências a essas ações já passadas. Como acontece em toda área de conhecimento, os conhecimentos sobre o passado se transformam e, quando novos vestígios são encontrados, quando novas interpretações são propostas, quando outras explicações se consolidam, a forma como significamos o passado muda. Nesse sentido, a história muda.

A História, além disso, tem um dinamismo próprio, especificamente relacionado ao lembrar e ao esquecer. Alguns fatos do passado são conhecidos de todos, outros, poucas pessoas já ouviram falar, assim como alguns nomes de pessoas que já morreram estão gravados nas memórias individuais e coletivas, enquanto outros nomes desapareceram. A definição do que permanece na memória, seja a individual de cada pessoa, seja a dos vários grupos a que pertencemos, acontece por vários fatores.

Um deles é uma certa característica aleatória dos registros e dos vestígios que contêm informações sobre o passado. Como qualquer objeto é portador de informações sobre o passado, deveria haver, então, uma grande quantidade de informações sobre ele. Porém, não é o que se verifica, e, ao contrário, os vestígios relevantes sobre o passado, às vezes, são muito raros e escassos. Quanto mais distante de nós é a época que se quer compreender, maior é a dificuldade de se encontrar registros e vestígios. Por exemplo, a frota de Pedro Álvares Cabral, que aportou no Brasil no último ano do século XV, era composta por 13 navios e cerca de mil e quinhentos tripulantes, dentre eles vários pilotos, médicos, navegadores, geógrafos, cronistas. No entanto, somente três relatos sobre a viagem ao Brasil foram encontrados até hoje e estão preservados para que os historiadores possam analisá-los. É bastante possível e plausível que, além desses três, outras pessoas tenham produzido registros escritos, mas, devido a uma série de circunstâncias, somente esses três restaram e ajudam os historiadores a recontar essa viagem que principiou oficialmente a relação dos portugueses com os grupos nativos que habitavam o Brasil.

A conservação das informações depende também do material em que essa informação é registrada. Atualmente existem notas fiscais que ficam ilegíveis quando são expostas ao calor ou ao sol, tornando-as inúteis como documentos para a comprovação de uma compra, o que também impede que se faça um histórico de compras baseado na conservação dessas notas fiscais. Ao contrário, informações escritas em

papel comum duram bons anos, marcas entalhadas em madeiras, centenas de anos, e entalhes em pedra, milênios.

A coleção de registros possíveis também é afetada por escolhas pessoais em relação ao contexto e às condições de suas épocas. Muitas pessoas que cresceram nas décadas de 60 e 70 do século passado, por decisão de seus pais, foram fotografadas quando bebês e, com cinco dessas imagens, elaboravam-se quadros que ficavam expostos nas paredes da sala de estar. Isso permitiu que uma coleção extensa desses registros de infância ainda persista. Nesse mesmo espaço das salas de estar, em décadas anteriores, era comum encontrar-se uma fotografia do casal, geralmente da própria cerimônia de união, com semblante sério e compenetrado. Dessa forma, as pessoas escolhiam imagens e contavam parte de suas próprias histórias e esses mesmos registros, transformados em fontes históricas por pesquisadores, contam outra parte da história, que percebe uma mudança na escolha da imagem mais importante para uma sala de estar. Saíram os casais sisudos, quase estátuas fotografadas, e entraram as crianças sorridentes, cheias de movimentos. E isso parece apontar para uma valorização da infância e da alegria, ao mesmo tempo que dá indícios de uma importante evolução técnica da fotografia: as máquinas mais antigas exigiam que as pessoas ficassem paradas por um bom tempo para que a chapa fotográfica fosse capaz de captar os detalhes das pessoas – era mais fácil manter-se sério, do que segurar um sorriso aberto por mais do que alguns segundos –, enquanto máquinas mais modernas permitiram que se fotografassem os bebês, pois agora essas crianças não precisavam ficar paradas para não borrar as imagens.

A conservação seletiva de vestígios está associada também à própria intenção de quem realizou esses registros e à importância atribuída a certos fatos no momento mesmo em que acontecem. Existe uma tendência a se guardar lembranças e registros de momentos que julgamos importantes, sejam esses momentos de ordem individual ou social. A embalagem do sonho de valsa que se ganha do namorado ou futuro namorado acaba por ser guardada, grampeada na agenda ou fotografada com o celular, para que essas boas lembranças sejam revividas futuramente. Assim, como os grandes jornais registram a posse de um presidente e os periódicos esportivos estampam pôsteres das equipes campeãs.

Numa época passada, em que se acreditava que só os grandes fei-

tos de heróis e heroínas eram objetos adequados da História, acadêmica ou ensinada, relatar os feitos desses personagens era o grande objetivo do ensino da História. O estudo dos feitos dos heróis da história do país é uma forma de contar o passado, é uma versão ou interpretação da História e, como toda versão, esse relato sobre o passado tem a intenção de divulgar e valorizar as ações, as ideias, a cultura, as relações políticas e os modos de ser e viver de certas pessoas e grupos e acabam por esconder e desmerecer a vida e a existência de outros pessoas ou grupos.

Um exemplo dessa história de grandes feitos é a proclamação da Independência do Brasil. O ano de 2022 marcou 200 anos desse evento e também cem anos da Semana de Arte Moderna, fatos que realmente são importantes da História brasileira e que repercutiram bastante na mídia, nos meios culturais e artísticos, nas escolas, nos jornais, por meio de comemorações e celebrações. Pensar sobre versões para 1822 e 1922, um ou dois séculos depois de terem acontecido, pode nos dizer muito sobre o currículo de História e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Políticos em geral, prefeitos, governadores, presidente e pretendentes a esses cargos disputaram visibilidade pública e esgrimiram versões diferentes sobre a Independência. Alguns especialistas diriam que, no município de São Paulo, às margens do Rio Ipiranga, D. Pedro I proclamou a independência como um feito heroico a partir de um brado retumbante; enquanto outras pessoas tão bem informadas e especialistas como as anteriores afirmariam, por sua vez, que se trata de um longo processo em que a necessidade de se estabelecer relações com todas as nações não apenas com a metrópole europeia, Portugal, acabou conduzindo o processo de independência, que envolveu vários grupos e pessoas.

Uns dizem que mudou pouco, outros que mudou muito. E esse fato, que aconteceu há 200 anos, passa a ser o centro de uma disputa de versões e narrativas, porque, por ser muito conhecido e repetidamente celebrado por quase 200 vezes, é mobilizado para as disputas sobre o futuro, pois os que acham que as mudanças bruscas são melhores preferem uma lembrança da Independência como um grande momento de inflexão que transformou a antiga colônia portuguesa em uma nova monarquia na América e tendem a projetar futuros com muitas mudanças. Os que preferem mudanças paulatinas, quase imperceptíveis, lembrarão que o país deixou de fazer parte de Portugal, mas preferiu mudar pouco, tanto que o antigo regente virou o primeiro

imperador. De um jeito ou de outro, é notável que quem escolhe uma ou outra versão coloca-se ao lado ou de quem quer mudar pouco ou de quem quer mudar muito. Não escolher nenhuma das duas também não é uma opção neutra, pois, nesses casos, geralmente, se concorda e se apoia a visão mais imobilista. Uma visão imobilista ou conservadora acaba privilegiando as pessoas e os grupos que têm mais riquezas e estão confortavelmente bem estabelecidos com costumes, regras morais, tradições, linguagens e outros elementos que induzem à manutenção do *status quo*.

Observe-se esta imagem:



Independência ou Morte, de Pedro Américo – Foto: Acervo Museu do Ipiranga⁸²

Essa é uma pintura que tem uma força de verdade muito grande e, por isso, alguns historiadores a chamam de imagem canônica, que é aquela capaz de estabelecer uma determinada versão e dar-lhe legitimidade. Nesse caso, uma versão racialmente branca, de elite, guerreira, com um popular atônito olhando o que se passa. Muitas vezes repetidas, a exibição dessa imagem faz parecer óbvio que o povo não participava dos eventos da História, talvez assistisse, mas não interferia. Esse quadro elaborado quase cem anos depois da passagem da comitiva de D. Pedro pela cidade de São Paulo, analisado com atenção, diz bastante

⁸² Imagem constante da página virtual “Como foi restaurado o quadro *Independência ou Morte*”, disponível em: <https://ciclo22.usp.br/2021/09/10/como-foi-restaurado-o-quadro-o-grito-do-ipiranga/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

de um tempo em que os governantes e a oligarquia de São Paulo buscavam justificar seu mando sobre o país todo, tanto quanto representa a Independência propriamente dita. Dessa forma, percebe-se que alguns fatos e algumas representações desses fatos são escolhidos para serem lembrados e outros não.

Alinhando alguns pontos, quem se dedica a estudar o passado lida com registros e vestígios incompletos sobre a época a ser pesquisada, os quais podem ser resultado de escolhas feitas por outras pessoas, por critérios técnicos ou políticos, que interferem na forma de se contar essa história. Essa história, como toda história contada, é uma versão que beneficia umas pessoas ou grupos e prejudica outras. A isso, pode-se acrescentar as consequências do que é lembrado e do que é esquecido. Cabe destacar que a utilização de fontes da história oral de vida dos moradores mais antigos dos bairros, bem como os avós ou bisavós dos estudantes moradores da cidade, podem valorizar o testemunho vivo, como documento histórico de São Bernardo do Campo.

Há lembranças que têm poucas e pequenas consequências e ninguém se preocupa muito com isso. Por exemplo, saber o dia exato em que aconteceu aquela mudança de casa, durante a infância, há dez, vinte, trinta ou mais anos, ou lembrar o cardápio exato das refeições realizadas durante uma semana qualquer. Isso pouca diferença faz e traz quase nenhuma consequência, a não ser em alguma excepcionalidade, e será mais importante – e prazeroso – lembrar das brincadeiras da infância do que do dia exato da mudança e será mais relevante lembrar de que sempre havia, ou não, algo para se comer do que exatamente o que se comia.

Entretanto, outras lembranças ou outros registros podem ter implicações mais sérias, como saber precisamente o tempo em que se habita um determinado espaço, que pode ser crucial para o estabelecimento da propriedade de um imóvel por usucapião, ou para a delimitação de uma reserva, por direito de indígenas ou quilombolas. Ou, ainda, pode ter implicações para as fronteiras entre grandes territórios.

Pensando na história do território que hoje é o Brasil, sabe-se que as fronteiras da colônia portuguesa na América foram estendidas no século XVIII e foram oficializadas por tratados entre as metrópoles europeias (particularmente a Espanha), a partir do princípio de que o povoamento de uma região e o manejo do solo e dos recursos naturais garantiam a posse do território. Como os colonos portugueses aldea-

ram e ocuparam áreas para além dos limites do tratado de Tordesilhas, esses territórios passaram a pertencer à Coroa de Portugal, quando se comprovou a anterioridade dessa ocupação que dependia de vestígios e registros de tempos já passados.

Essas situações persistem até os dias de hoje, quando grupos e organizações sociais reivindicam que imóveis urbanos vagos ou que não cumpram sua função social sejam desapropriados pelo Estado e convertidos em moradias populares. Como se sabe, o usucapião abriga a pessoa que mora por dez anos em um imóvel que não cumpra também sua função social, permitindo que a pessoa reivindique a propriedade desse local. Nesses dois casos, a determinação do tempo em que esses espaços foram utilizados, ou não, passa a ser crucial: as lembranças, as memórias e seus registros têm mais consequências sociais, permitindo que a pessoa reivindique a propriedade desse local.

Ainda sobre versões de uma história, o professor Pedro Puntoni e o cineasta Luiz Bolognesi criaram um exemplo elegante, escrevendo sobre uma briga de casal, uma situação fictícia, que permite entender como os pontos de vistas, o envolvimento com um dos lados da disputa e os registros disponíveis conformam jeitos de ver, interpretar ou explicar um acontecimento.

Para entender melhor, resumidamente, a situação apresentada pela dupla de autores⁸³ é a seguinte: um casal de namorados, de repente, rompe. A história, que até a separação era contada e compartilhada pelo casal como se fosse uma só, passa a ter versões diferentes. Pessoas amigas de uma contam fatos e postam fotos de situações que confirmam o ponto de vista dela. Enquanto as pessoas amigas do outro relatam outros acontecidos, ou até os mesmos, com outros registros e interpretação que confirmam a versão dele. Muito provavelmente as versões são verdadeiras e parciais e trazem muitas informações, mas não todas as informações. A essas imprecisões e incompletudes somam-se as dificuldades de se determinar intenções e de julgar ações. Nas artes, os sorrisos de Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, e de Capitu, de Machado de Assis, trazem seus enigmas até os dias de hoje, tanto quanto o debate sobre as intenções primeiras e os conhecimentos reais de Colombo e Cabral sobre o continente a oeste da Europa estendem-se há séculos.

É também possível estabelecer paralelos entre essa situação in-

⁸³ O texto “A história é sempre uma versão” é peça introdutória de BOLOGNESI, L.; PUNTONI, P. **Meus heróis não viraram estátua**. São Paulo: Ática, 2012. p. 4-5.

ventada pelos autores e a discussão sobre a participação das elites e dos grupos populares no processo de emancipação política da colônia portuguesa na América que resultou na declaração de independência do Brasil.

Como os amigos e amigas do namorado ou da namorada no caso fictício, Pedro Américo escolhe um ponto de vista para defender, filian-do-se àqueles com uma visão conservadora e elitista da história e, por isso, esmerou-se para elaborar um retrato heroico do príncipe que se tornaria o primeiro imperador do Brasil. Essa obra de Pedro Américo é exemplar da construção de uma narrativa e, como obra comemorativa, vista e revista incontáveis vezes, acaba se tornando a própria confirmação da versão.

O espaço em que a obra foi instalada favorece a leitura de que seja a “verdade” sobre o fato, pois, para muitas pessoas, um prédio imponente, ricamente ornamentado, não abrigaria uma imagem falseada da realidade. É opinião de muitos historiadores de que essa imagem com viajantes em trajes de gala, montando belos cavalos, é pouco compatível com uma viagem cansativa, realizada frequentemente com apoio de mulas, meio de transporte mais adequado à travessia da Serra do Mar e mais representa um desejo de que o fato tivesse acontecido assim, como demonstram os extensivos estudos do pintor para a elaboração da imagem da mão do futuro imperador, com a qual se almejava imprimir poder e força à imagem da espada erguida pelo príncipe.⁸⁴

As versões são importantes por interpretar fatos e também porque as próprias versões são fatos. E, se não geram novos acontecimentos, podem dar à luz ocorrências até então escondidas ou encobertas. Como metodologia para a ampliação da coleção de versões, sugere-se os instrumentos da história oral, como entrevistas e depoimentos, e as possibilidades de memória social, principalmente, aquelas não derivadas de ambientes institucionais. Tentou-se fazer acreditar que os indígenas, as populações originárias que estavam por aqui antes de o Brasil ser Brasil, pouco teriam feito para melhorar o território em que viviam, por isso a posse da terra pelo elemento invasor seria correta, pois o não trabalho

⁸⁴ Para uma introdução a essa discussão, sugere-se o vídeo *O Brado do Ipiranga: a cena que Pedro Américo imaginou para o Brasil*, da pesquisadora Cecília Helena de Salles Oliveira, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8dfsSLvwRvs>. Para estudos mais aprofundados, indica-se a obra organizada pela mesma autora: OLIVEIRA, C. H. S.; MATTOS, C. V. (orgs.). **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp; Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999.

justificaria a mudança de posse.⁸⁵ Recentes pesquisas comprovaram que a diversidade e a riqueza da Floresta Amazônica⁸⁶ principalmente a derivada da dispersão de árvores de importância econômica, devem-se a ações de indígenas que, durante suas viagens, presenteavam outros grupos com sementes e plantavam algumas de suas árvores preferidas nas regiões visitadas. Ou seja, a própria riqueza da floresta deve-se ao trabalho realizado por integrantes de populações indígenas. Isso acaba por constituir-se em fato que derruba a versão usada para criar uma falsa imagem dos indígenas e para prejudicar as intenções desses grupos e de seus representantes em demarcar áreas como reservas indígenas.

As versões e as escolhas narrativas envolvidas na elaboração de um relato histórico são elementos importantes para a compreensão do passado. A narrativa como elemento importante de explicação é outra característica importante da História, área de conhecimento e componente curricular. E isso empresta à História uma grande proximidade com a literatura, mas não as faz semelhantes. Uma obra literária tem compromissos com a estética, tem pretensões maiores em ser poética ou artística, não precisa estar em busca da verdade. A plausibilidade e seus limites são estabelecidos pela verossimilhança e pela lógica interna que cada obra gera e divulga.

As dinâmicas narrativas podem ser parecidas entre obras históricas e literárias, mas o compromisso da obra histórica é com a verdade, ainda que as discussões dos últimos dois séculos tenham apontado para a inexistência de uma verdade total e absoluta. No âmbito do conhecimento humano, o conhecimento histórico se processa com a qualificação e quantificação de fontes documentais e no embate de análises e interpretações.

A obra histórica, seja uma tese de doutoramento, seja uma aula sobre os caminhos de São Bernardo do Campo, e o profissional da História, seja o pesquisador em suas academias e centros de pesquisa, seja o professor em sua sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem compromissos relativos à busca de versões e explicações bem fundamentadas, à elaboração de histórias lastreadas em fontes e registros documentais, em explicações validadas pelo consenso da área, ressaltando-se a relevante contribuição dos acervos de memória existentes na cidade.

85 CORRÊA, D. S. **Paisagens sobrepostas:** índios, posseiros e fazendeiros nas matas de Itapeva (1723-1930). Londrina: Eduel, 2013.

86 Conforme “Populações pré-colombianas podem ter domesticado a Amazônia”, publicado em **Pesquisa FAPESP**, de 2 mar. 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/populacoes-pre-colombianas-podem-ter-domesticado-a-amazonia/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

Atualmente, a História possui amplos campos e possibilidades de atuação e de pesquisa, superando os limites da elitista história política do mundo europeu e de suas nações. A depender das preferências do professor ou do pesquisador, pode-se propor estudos dos tempos e das temporalidades, em suas variações e possibilidades, do geológico, tempo lentíssimo, à compressão do tempo digital e computadorizado da atual sociedade tecnológica. Da micro-história, como a história de um único moleiro que permite a apreensão de toda a época da Inquisição, à história total, que deseja explicar o mundo ou a espécie humana. Das discussões sobre a História e a verdade aos debates sobre se um registro é documento ou monumento. Das migalhas da História aos estudos dos modos de produção. Das mentalidades ao imaginário. Da alimentação antiga e dos envenenamentos por estanho ao *fast-food* e a contaminação genética. Da lenta evolução de costumes às revoluções, recheadas de acontecimentos. Da viragem linguística à documentação serial. Da história oral de vida às imponentes (auto)biografias. Da ego-história, ou seja, a história individual do próprio historiador, aos compromissos sociais mais amplos. Dos temas clássicos aos estudos pós-coloniais. Da educação para todos ao compromisso feminista e antirracista. Desse leque, devem emergir os compromissos e as tarefas de cada escola e de cada professor dedicado ao ensino dos conteúdos de História.

Neste documento, destacam-se o trabalho com fontes históricas, a assunção de cada estudante como sujeito da História e de sua história, a escolha dos pares dialéticos semelhanças/diferenças e permanências/mudanças como elementos fundamentais do estudo do passado, assim como o domínio progressivo de noções de tempo, adequadas à faixa etária. Para que isso seja possível é fundamental que se preserve a autonomia relativa do professor para que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes também seja possível.

Por fim, o ensino de História tal como aqui proposto pressupõe considerar com especial atenção a fundamentação apresentada em três títulos do Caderno 1 da Série Orientações Curriculares de São Bernardo do Campo: **Educação na diversidade e para a diversidade, Educação integral e Educação inclusiva para todos.** Esses temas são aprofundados também no Caderno 2, que traz muitos subsídios e contribuições para o planejamento curricular.



Contribuições da História à formação dos estudantes

Desde as primeiras revisões curriculares estaduais da década de 80 do século passado, atravessando as discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até as recentíssimas propostas municipais e estaduais derivada da BNCC, a História se mantém como componente curricular importante para a formação crítica e criativa dos estudantes que frequentam as escolas nos anos/séries do que hoje são os anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando sua abrangência para incidir sobre a formação cultural mais ampla do alunado e para contemplar as proposições derivadas dos estudos relacionados a raça, gênero e etnia e das políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiências, com destaque à comunidade surda.

Como componente curricular, a História consolida-se como aquela que estuda o passado, com vistas à discussão e à preservação das memórias históricas, com o intuito de formar o bom cidadão. Isso se traduziu de formas diferentes, circunscritas e contextualizadas pelo jogo de forças de cada momento. Na época do Império, com apoio e também sob controle da Igreja Católica, o educando – as meninas praticamente não frequentavam as escolas – deveria se tornar “um homem bom”, súdito leal do imperador, temente a Deus e católico fiel. No início da República, continuava sendo importante inserir-se na História sacra, agora com o compromisso de ser civicamente um bom cidadão, cumpridor das leis e devotado à pátria. Em tempos getulistas, o Estado Novo pretendia que o cidadão de bem fosse o bom trabalhador, obediente e seguidor do ditador Getúlio Vargas. Durante a ditadura militar, a educação formaria os cidadãos, agora imaginados como trabalhadores eficientes, em um período já posterior à conquista de direitos políticos pelas mulheres e concomitante ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho. E a escola, de caráter tecnicista, definiria a quem cabe os trabalhos intelectuais e a quem se destinam os trabalhos manuais.

Desde a década de 1980, as propostas curriculares coincidem a respeito da importância de se olhar para o passado de maneira renovada, crítica, buscando compreender as histórias e suas implicações para o presente, as ações na História e os sujeitos dessas ações de uma maneira mais ampla, questionando as histórias e suas narrativas que privilegiam a ação individual de pessoas ricas, poderosas ou geniais. Propõem

outras formas de retomar o passado que investiguem a importância de todas as pessoas, das crianças aos velhos, dos mais humildes aos mais abastados, que apontem que as disputas constantes sobre o passado são também para interferir no presente e sonhar e projetar o futuro.

Para preparar os estudantes que compõem as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta proposta sugere o trabalho com temas históricos já consolidados para essa faixa etária, como as datas da história e da memória, mas com um olhar atento e aguçado, questionando os motivos e interesses dessas comemorações e, inclusive, propondo outras. Indica e destaca os estudos de história local, enfocando os territórios do município, do bairro e do entorno da escola. E propõe, também, uma organização espiralada de conceitos e procedimentos que se repetem, às vezes a cada ano, em outras vezes, em períodos variados. É o caso do trabalho com as noções de tempo que, a cada ano, são retomadas e ampliadas, para que haja uma compreensão progressiva do tempo e das temporalidades, de seus usos sociais, das possíveis apropriações individuais, buscando que os conteúdos associados ao tempo estejam adequados ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e proponham diversas configurações que permitam novas e mais complexas aprendizagens. Para isso é importante que esses conteúdos sejam cuidadosamente selecionados pela equipe escolar para contemplarem informações, dados e conceitos qualificados que promovam processos e procedimentos adequados aos objetivos e para suscitar debates e a pertinente adoção de atitudes democráticas e éticas.

A formação do cidadão tem um componente político evidente, ainda que não partidário, que almeja a formação de uma pessoa preparada para os embates da arena propriamente política dos dias atuais. A História é a área em que se projeta grande parte dessa formação política, seja porque uma parte dos conteúdos históricos acaba por se traduzir no ensino de vidas e ações exemplares, seja porque trabalhar a memória histórica é em si um ato político, seja porque outra parte desses conteúdos justifica ou é mobilizado para justificar certos privilégios de classe, raça, cor e etnia ou para manter discursos capacitistas, machistas, xenofóbicos, eugenistas ou fascistas. As desigualdades presentes na sociedade atual requerem uma atuação pedagógica que reafirme os direitos humanos, que busque a equidade em suas várias frentes e que promova a diversidade, garantindo práticas afirmativas em relação às minorias (pessoas com deficiência, a comunidade surda e a comunidade LGBTQIAP+) e as majorias minorizadas (como as mulheres e a população afrodescendente).

A autonomia, competência que se deve ser desenvolvida pelos estudantes, exige um professor capaz de exercer sua própria autonomia relativa. Nesse sentido, como a História possui componentes políticos implícitos e explícitos, entende-se que o professor tem liberdade e autonomia para tratar de aspectos políticos, com os devidos cuidados e a isenção necessária, sem ser coibido por pais, chefias e outros, desde que seus objetivos pedagógicos estejam bem definidos e encontrem respaldo nos documentos legais, independentemente de opiniões pessoais.

Uma toponímia, em que a maioria das praças e ruas recebem nomes masculinos, reforça a importância dos homens e parece dizer que não há espaço para as mulheres na cidade. Refletir sobre essa situação e atuar sobre essa desigualdade pode surgir da discussão ampla, ainda que circunscrita a uma turma ou ao conjunto de turma de ano, na forma de assembleia, em que os estudantes se perguntem sobre que pessoas querem homenagear, iniciando com o nome da classe, que não necessariamente pode ser de uma pessoa, para paulatinamente questionar a memória pública que se forma em torno do nome das escolas, das ruas, do bairro. A discussão do predomínio masculino pode ensejar outros estudos sobre as temáticas de gênero e sexualidade. A isenção necessária não implica a falta de posicionamento e, uma vez observada a desproporção de gênero, a atuação será sempre propositiva no sentido de minorá-la.

O exemplo elaborado sobre a toponímia pode desdobrar-se em situações em que o predomínio eurocêntrico, seja de nome de pessoas, eventos ou lugares, pode ser contraposto a valorização das culturas e etnias indígenas e afrodescendentes, em que o machismo e a heteronormatividade possam ser contrapostos à variedade existente na sociedade brasileira, com atenção especial às especificidades da tessitura social são-bernardense, e em que a visão capacitista seja contraposta às ações inclusivas derivadas das políticas públicas, em especial aos encaminhamentos da prefeitura municipal de São Bernardo do Campo.

Dessa maneira e por outros encaminhamentos da proposta, pretende-se que os estudantes participem de um fazer que consiste na elaboração de narrativas e de histórias a partir de suas próprias ações, em conjunto com outros sujeitos semelhantes, evidenciando ações coletivas de grupos de pessoas, que se convertem também em sujeitos históricos. A elaboração de si mesmo como sujeito histórico parte do reconhecimento que sua atuação específica produz efeitos, tanto

para a comunidade mais próxima, como para a sociedade como um todo. É na atuação específica da criança como estudante que a escola e seus agentes podem atuar com maior qualidade, por isso a sugestão de investir pedagogicamente nos elementos em que os estudantes percebem suas ações históricas e sua condição de sujeitos da História. A recorrência de produções de registros sobre o que foi realizado pelos estudantes e por suas turmas e a revisitação desses registros para ressignificá-los é central na proposta de formar sujeitos históricos, durante o processo de elaboração de seu percurso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É uma aproximação à ideia de que mais do que uma bula prescritiva, uma proposta curricular de História deve estabelecer poucas, mas significativas diretrizes que possam orientar a ação pedagógica do professor e que permitam ao estudante desenhar uma narrativa significativa de sua vida escolar que se componha com sua narrativa de vida, com as histórias de São Bernardo do Campo, do estado de São Paulo, do Brasil e do mundo.



Objetivos propostos para o Ensino Fundamental I

Estabelecer objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental significa buscar resposta para a pergunta: **quais aprendizagens de História deveriam ser garantidas a cada estudante até o final do quinto ano?** As aprendizagens previstas para esse segmento da escolaridade são realizadas predominantemente a partir do contato desses estudantes com os professores e outros educadores, com outros estudantes e com os demais participantes do ambiente escolar característico da rede escolar de São Bernardo do Campo nos tempos e espaços destinados (mas não somente nestes) a esse componente, uma vez que a mobilização da memória, a retomada de ações já passadas e a elaboração de narrativas acontece a todo momento.

O início dessa resposta parte do reconhecimento de que os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos (conceitos, fatos, dados, procedimentos, valores e atitudes) devem estar entrelaçados às vivências dos estudantes, fazer sentido para eles e permitir que experimentem sua condição de sujeito histórico, inclusive como protagonista de sua vida escolar.

O que os estudantes precisam aprender na escola pressupõe sempre uma seleção dos saberes relevantes em um determinado tempo histórico, considerando todo o conhecimento acumulado pela humanidade. De acordo com Teresa Mauri⁸⁷ e Antoni Zabala,⁸⁸ esses saberes são de vários tipos – conceituais, procedimentais, atitudinais –, e é preciso definir critérios para caracterizá-los e organizá-los. A forma de organização sistematizada nos quadros de **Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e **Objetos de conhecimento** apresentados em todas as propostas da Série Orientações Curriculares para a Educação Básica de São Bernardo do Campo valoriza a articulação dessas três dimensões e é intencional a apresentação de procedimentos como objetos de conhecimento privilegiados.

Tal como indica o Caderno 1 e a introdução deste caderno do Ensino Fundamental,

87 MAURI, T. O que faz com que o aluno e aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

88 ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

Atualmente, como sabemos, a tendência predominante nas concepções de currículo pressupõe o uso dos conhecimentos construídos, e não o acúmulo de informações que se somam ano a ano, como previam os currículos tradicionais. Informação e conhecimento são fenômenos diferentes e, do ponto de vista da aprendizagem, o que conta, de fato, é o conhecimento produzido por quem aprende a partir das informações a que tem acesso e é capaz de utilizar.

Essa é uma das razões das mudanças que, desde o final do século passado, vêm acontecendo nas propostas curriculares, pautando-se agora no desenvolvimento das diferentes capacidades humanas e nas possibilidades de utilização efetiva dos saberes adquiridos. Por essa razão, os procedimentos (também chamados de habilidades) têm predominado nas propostas, por evidenciarem o nível de construção conceitual e o domínio das informações que os estudantes apresentam.

A seguir estão destacados os objetivos propostos para os cinco anos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse segmento da escolaridade, no que diz respeito ao ensino de História, o trabalho pedagógico deve se organizar para que os estudantes consigam progressivamente:

- Compreender noções de tempo que favoreçam sua atuação social nos diferentes espaços que frequentam.
- Elaborar, com complexidade crescente, narrativas de eventos, vivenciados ou não, que componham histórias parciais, baseada em registros e evidências.
- Compreender as versões e interpretações do passado, associando aos grupos que as propõem e que se beneficiam ou são prejudicados por essas explicações históricas.
- Compreender a história local e suas implicações para as questões do presente e para definições de projetos para o futuro.
- Compreender e realizar processos de identificação, comparação, contextualização e análise de objetos, acontecimentos ou processos da História.
- Utilizar os conhecimentos e procedimentos próprios da História para realizar pesquisas, participar de debates ou validar opi-

niões e informações.

- Atuar, individual ou coletivamente, em ambientes sociais ou instâncias de decisão coletiva, percebendo-se como sujeito histórico, a partir de uma perspectiva ética e democrática, adequada ao seu desenvolvimento etário.
- Atuar, pessoal e coletivamente, com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, determinação, no ambiente escolar, propondo e realizando ações, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

O desafio de ensinar a estudar História

A criança e suas próprias histórias, individual e coletivas, serão os elementos fundamentais do ensino e das aprendizagens nas aulas de História do Ensino Fundamental. A partir desse núcleo, outros fatos e acontecimentos, outros conteúdos serão acrescentados, desenhando-se percursos de aprendizagens que mobilizem os estudantes a estudar e questionar seu passado e suas memórias pessoais e sociais, a compreender melhor o presente, aprendendo a ler o mundo em que vivem, a interagir nesse mundo de forma crítica e a propor-lhe alternativas de futuro.

Estudar o passado, revisitar a memória dos lugares e territórios e conhecer a história das pessoas, dos povos e das civilizações permitem que se entenda melhor o presente, que se comparem processos atuais com os passados, para que assim seja possível evitar riscos e erros cometidos, retomar precauções bem cabidas e fazer perdurar acertos já realizados. Além disso, é possível sugerir novas realizações e desenhar outros sonhos. A História torna-se, assim, projeto de futuro.

É preciso ressignificar o presente, passado e futuro, expondo as disputas que se avizinham das tentativas de imposição de uma história, de uma versão e suas interpretações sobre todas as outras possíveis. A História é também um campo de disputas pela hegemonia social em um determinado momento e, por isso, história nenhuma é imparcial, é sempre elaborada de um determinado ponto de vista e expressa determinados interesses de pessoas e grupos que se orientam por este ponto de vista. Nesse sentido, é fundamental que sejam apresentadas as origens das várias versões e questionados os interesses que as pes-

soas e os grupos que mobilizam ou se valem de determinados pontos de vistas.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie disse em uma palestra na edição de 2009 do *TED Talks*,⁸⁹ que um dos principais obstáculos que precisou vencer para começar a escrever sobre temas de seu país ou sobre pessoas negras foi se desvencilhar das imagens reiteradas de que somente pessoas brancas poderiam se transformar em personagens de romances e de que somente os cenários europeus eram adequados a essas mesmas obras. Era necessário vencer a história única do predomínio europeu. Assim, como muitos de nossos estudantes, frequentemente os mais pobres, pretos e vulneráveis precisam vencer e romper a barreira da permanência com qualidade na escola. Como enfrentamento a essa versão de História, pode-se apresentar conteúdos que valorizem as diversidades de culturas, povos e pessoas e a inclusão das mais diversas pessoas, com suas qualidades e deficiências, com suas mais variadas identidades sociais e sexuais e que representem todas as classes e etnias.

O desafio do ensino da História é o desafio da própria história de cada um, é ensinar e aprender a se tornar sujeito, compreendendo as implicações individuais, coletivas e sociais dessa condição e a incompletude da nossa condição humana, como pessoa única, participante de vários grupos sociais, com os direitos e deveres a eles associados.

Os estudos pedagógicos e as metodologias de ensinar e aprender também colocam desafios para os professores que estão às voltas com a história escolar, ao buscar abordagens que mobilizem os estudantes, consultando a bibliografia específica, as experiências de outros professores, os conteúdos de outras áreas de conhecimento, como Ciências (para as questões ambientais) e Língua Portuguesa (para o estudo das versões e para a elaboração de narrativas).

Neste documento, como destacado anteriormente, enfatiza-se o trabalho com fontes históricas, a assunção de cada estudante como sujeito da História e de sua história, a escolha dos pares dialéticos semelhanças/diferenças e permanências/mudanças como elementos fundamentais do estudo do passado, assim como o domínio progressivo de noções de tempo, adequadas à faixa etária.

⁸⁹ A fala completa da autora, com legendas em português, está disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/no-comments?subtitle=pt-br. Acesso em: 25 fev. 2023. Recentemente, essa palestra foi editada em livro no Brasil: ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Vale ainda ressaltar que, por vezes, alguns tópicos propostos como objetos de conhecimento em um determinado ano podem se revelar importantes para o trabalho também em outros anos, nos quais não foram formalmente indicados. Não há nenhuma contradição nesse caso, porque em propostas curriculares como esta, que valorizam a abordagem de conteúdos procedimentais, faz todo sentido a retomada do que já foi abordado sem que isso se configure em mera repetição – quando o currículo é entendido como uma lista de temas/assuntos a ensinar, aí sim, abordar de novo o que já foi trabalhado é uma repetição, mas não é essa a concepção de currículo assumida nestas propostas curriculares.



Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

HISTÓRIA	
PRIMEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreender progressivamente noções de tempo: presente, passado e futuro, estabelecendo relações entre eles	<p>Marcadores de tempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da rotina. - Contato com agendas, calendários, relógios e outros objetos. <p>Seriação temporal de objetos ou eventos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com linha do tempo. - Organização de objetos segundo sua data de produção ou uso. - Sequência de acontecimentos relevantes da vida de cada estudante. <p>Observação de elementos que permitem a identificação da anterioridade de objetos.</p> <p>Observação de permanências e mudanças visíveis em aspectos físicos em pessoas, objetos ou ambientes (como registro e comparação da altura ou peso da criança, durante o ano ou do desgaste dos materiais escolares durante o uso).</p> <p>Relação entre idades de pessoas, objetos, edifícios e ambientes.</p> <p>Observação de elementos que contribuem para o desenvolvimento de noções de tempos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Previsão de desgaste a partir dos registros periódicos de materiais escolares em uso ou altura. - Relação entre intervalo e desgaste de materiais ou crescimento.

HISTÓRIA	
PRIMEIRO ANO	
Compreender a história como elaboração de lembranças de pessoas e grupos	<p>História de vida das crianças e história do grupo-classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de ações individuais. - Registro de ações do grupo-classe ou da escola. <p>Comemorações e festividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiares. - Escolares. - De bairros. - Municipais. - Estaduais. - Federais. - Internacionais. <p>Comparação entre os significados e os alcances das comemorações e festividades.</p> <p>Comparação entre os diferentes ambientes que a criança frequenta.</p>
Reconhecer-se como criança e como sujeito da história	<p>As diferenças entre papéis de criança e de pessoas adultas, respectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudante e trabalhador. - Filho/filha e pai/mãe/responsável. - Quem brinca e quem tem momentos de lazer. <p>As semelhanças entre papéis de criança e de pessoas adultas,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em autocuidados. - No exercício de direitos. - No cumprimento dos deveres. - Na possibilidade de ajudar o outro. - Como sujeito de história. - Como ser humano inconcluso. <p>Comparação entre jogos e brincadeiras das crianças de hoje e das épocas e lugares da infância dos pais e dos avós.</p>

HISTÓRIA	
PRIMEIRO ANO	
Compreender a diversidade de papéis exercidos por sujeitos, individuais e coletivos, em diferentes ambientes	<p>Os diferentes papéis exercidos pelas crianças em seus vários ambientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filho/a em casa e em relação aos pais. - Irmã/o em casa e nas relações com a/os irmã/os, quando houver. - Estudante na escola. - Colega na escola e em relação a outros estudantes. - Estudante na escola e em relação a professores. - Consumidor/a no comércio. - Criança em relação ao mundo adulto. - Criança em relação aos direitos e deveres. <p>Os diferentes papéis exercidos pelos adultos em seus vários ambientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mãe, pai ou adulto responsável por criança ou adolescentes em casa e na relação entre si e com seus tutelados. - Esposo/a ou companheiro/a em casa e na relação com companheiro/a, quando houver. - Trabalhador/a em seu exercício profissional. - Consumidor/a no comércio. - Cidadã/o eleitor/a. - Participante de movimentos sociais ou políticos. <p>A diversidade de organizações familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Composição de família: <ul style="list-style-type: none"> • Número de integrantes. - Atribuições dos adultos e das crianças. - Tipos de família: <ul style="list-style-type: none"> • Nuclear, matrimonial ou informal, hétero ou homoafetiva: pai/s e mãe/s, em matrimônio ou união estável, de diferentes gêneros ou não, e seus descendentes diretos. • Monoparental: exclusivamente, um pai ou uma mãe e seus descendentes diretos. • Anaparental: sem pai, nem mãe, composta por irmãos e irmãs. • Reconstituída: um dos cônjuges, pelo menos, possui filhos/as de uma união anterior. • Unipessoal: composta por uma pessoa. • Eudemonista: composta por várias pessoas, os adultos compartilham o afeto e o cuidado das crianças. • É importante considerar as situações transitórias, como a de estudantes acolhidos por famílias substitutas, abrigos ou outras instituições de garantias de direitos de crianças e adolescentes. <p>A escola e sua história:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola em diferentes sociedades. • As funções da escola no tempo e no espaço. • Comparação entre escola vivida pelos estudantes e a escola vivida pelos seus pais ou avós. <p>A escola e suas relações com a comunidade e seu entorno.</p>

HISTÓRIA	
PRIMEIRO ANO	
Compreender progressivamente a importância das elaborações sobre o passado	<p>Elaboração de narrativas históricas com diferentes relações de tempo e espaço, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relato e reconto oral de uma história vivida (buscando garantir encadeamento de ações). • Estabelecimento de conexões entre as ações. • Emprego de relações de anterioridade e posterioridade nos relatos. • Emprego de relações diretas de causalidade. • Uso de testemunho oral e outros registros como apoio da narrativa. - Registro coletivo. - Uso de registros variados: memória, escrita, imagens – gravações e virtuais.
Valorizar o diálogo e a discussão democrática	<p>Registros que evidenciem a história do estudante na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos coletivos orais com registro escrito apoiado ou outra forma de registro, incluindo as digitais. - Relatos individuais de livre escolha do estudante, sem identificação de critérios de escolhas. <p>Participação organizada em debates coletivos e em processos representativos para discussões democráticas, como são as assembleias do grupo-classe e outras situações similares (orientadas pelo professor):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de regras que garantam a participação de todas as crianças. - Respeito às falas. - Escolha de um nome para a turma. - Compilação das atividades consideradas as melhores de cada mês.

HISTÓRIA	
PRIMEIRO ANO	
Compreender progressivamente os elementos éticos associados ao estudo do passado	<p>Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimentos reais e inventados. - Verdade e verossimilhança. - Verdade e mentira. - Registro coletivo. <p>Comparação entre História e ficção.</p> <ul style="list-style-type: none"> - História e o compromisso com as fontes. - Ficção e a busca de verossimilhança. <p>Valorização das diferenças pessoais e sociais.</p> <p>Respeito à variedade de raças e etnias presentes na sociedade brasileira.</p> <p>Respeito aos direitos e deveres da pessoa humana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente. <p>Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre temas pertinentes à faixa etária relacionados ao combate a preconceitos e discriminações.</p>
SEGUNDO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreender progressivamente noções de tempo: tempo cíclico e linear, simultaneidade, seriação e duração	<p>Marcadores cíclicos e lineares de tempo, presentes no cotidiano da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciclos: horários, diário, semanal, mensal, das estações, anual. - Linear: sucessão dos anos. <p>Seriação: ampliação de ordenamento sequencial de ações de história individual vivida para história do grupo-classe e da escola.</p> <p>Simultaneidade: acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo</p> <p>Duração: a extensão da ação no tempo.</p> <p>Organização temporal dos acontecimentos da vida cotidiana</p>

SEGUNDO ANO	
<p>Analisar progressivamente as ações dos sujeitos históricos em diferentes contextos e grupos sociais.</p>	<p>Ações individuais e coletivas.</p> <p>História do grupo-classe e história da escola/comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de mudanças e permanências em relação ao grupo-classe do ano anterior. - Registro de ações do grupo-classe em relação à história da escola e da comunidade. <p>Identificação dos grupos sociais da comunidade do entorno da escola e seus espaços de aprendizagem e sociabilidade.</p>
<p>Compreender progressivamente a importância das elaborações sobre o passado: o registro da vida cotidiana e as diversas experiências da comunidade</p>	<p>Diferentes formas de registro que comunicam sobre a vida cotidiana e as experiências da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos orais. - Fotografias. - Imagens. - Reportagens. - Anotações de diários (inclusive de informações contidas em diário de classe de anos anteriores, para, por exemplo, comprovar que um estudante esteve ou não na escola em um determinado dia do ano anterior), entre outros. <p>Registros da vida cotidiana: alimentação, meios de transportes, lazer, vestuário.</p> <p>Registro de eventos ou comemorações.</p> <p>Objetos e documentos pessoais como portadores de memórias.</p> <p>Seleção de registros para a elaboração da narrativa.</p> <p>Relação entre as ações da vida cotidiana e os eventos comemorativos.</p>

SEGUNDO ANO	
Comparar diferentes épocas e lugares: relações de trabalho e produção	Os diferentes tipos de trabalho realizados na comunidade em que se vive. Os diferentes tipos de trabalho necessários para que as pessoas possam viver em São Bernardo do Campo. A vida atual e seus impactos para o ambiente. Formas de trabalho atuais em São Bernardo e de outros tempos e locais.
Comparar diferentes épocas e lugares: movimentos de população e a formação de São Bernardo do Campo	As migrações e a formação da população de São Bernardo do Campo. - Os principais grupos sociais da comunidade e os movimentos migratórios. - Os grupos sociais e a vida cotidiana. - Os grupos sociais e os eventos comemorativos. - Comparação entre o momento atual e a época dos principais deslocamentos de população imigrante. - Comparação entre a condição de imigrante e de refugiado. - Diferentes tipos de moradia e a relação com as condições socioeconômicas.
Compreender progressivamente a importância das elaborações de versões sobre o passado	Versões da história. - História e versões. - Autoria das versões e interesses sobre a História. - Estudo dos desdobramentos de um evento comemorativo.

SEGUNDO ANO	
Valorizar o diálogo e a discussão democrática	Registros que evidenciem a história do estudante na escola: • Relatos coletivos orais com registro escrito ou outra forma de registro, incluindo as digitais. • Relatos individuais de cada estudante, produzidos a partir de critérios predefinidos coletivamente considerando a relevância para o grupo-classe. • Registros coletivos. Participação organizada em debates coletivos e em processos representativos para discussões democráticas, como são as assembleias do grupo-classe e outras situações similares.
Compreender progressivamente os elementos éticos associados ao estudo do passado	Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre: • A importância de vários pontos de vistas para se contar a história. • O compromisso ético de atribuir os feitos corretamente aos seus autores. - Registro coletivo. Valorização dos diferentes grupos sociais que formaram São Bernardo do Campo. Impactos ambientais provocados pela comunidade em que vivo. - A preservação da flora e da fauna silvestre de São Bernardo do Campo. - Impactos ambientais derivados da devastação da mata atlântica. Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre temas pertinentes à faixa etária relacionados ao respeito às pessoas que trabalham e combate a preconceitos e discriminações.

TERCEIRO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreender progressivamente noções de tempo: ritmo e duração	<p>O tempo em situações urbanas e em situações rurais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção do ciclo dia/noite em diferentes espaços e tempos. - Percepção de ciclos, como o das estações do ano, para atividades do campo e da cidade. <p>Ritmos urbanos.</p>
Compreender progressivamente a importância das elaborações sobre o passado: portadores de memória e história da cidade	<p>História do grupo-classe, história da escola/comunidade e história de São Bernardo do Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narrativas de origem das famílias do professor e dos estudantes. - Narrativas de origem da escola. - Narrativas de origem do município. - Portadores de memória da escola e do município. <p>Portadores de memória, especialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcos e monumentos. - Registros pessoais. - Objetos do cotidiano. - Depoimentos. - Imagens. - Textos impressos. <p>Patrimônios histórico e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portadores de memória oficialmente reconhecidos. - Levantamento do patrimônio histórico, cultural e ambiental do entorno da escola. - Levantamento dos marcos e monumentos históricos do entorno da escola. <p>Semelhanças e diferenças entre portadores de memória individual e de memória coletiva.</p>

TERCEIRO ANO	
Comparar diferentes épocas e lugares: fluxos migratórios e relações de produção	<p>A formação da população de São Bernardo do Campo e os deslocamentos populacionais para o Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colonização e tráfico de pessoas escravizadas. - As formas de dominação relativas. - As relações políticas e econômicas. - As mudanças culturais. - A visão eurocêntrica do país. - Imigrantes europeus e asiáticos. <p>A formação de bairros, de núcleos étnico-raciais ou de comunidades culturais.</p> <p>A imigração e a migração nos dias de hoje.</p> <p>Aprofundamento de estudos iniciados anteriormente sobre a comunidade do entorno da escola e ampliação para o município todo.</p> <p>Migração, toponímia e nomes de edifícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir e opinar sobre o nome da escola, da rua, do bairro ou da cidade. <p>A formação populacional de São Bernardo do Campo em relação à periodização política do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizações sociais e política dos povos indígenas. - Organização social e política de Portugal (Colônia). - Organização social e política do estado-nação brasileiro (Império e República). <p>As contribuições dos diversos povos na cultura brasileira: lendas, mitos, festas, danças.</p>

TERCEIRO ANO	
Reconhecer-se como criança e como sujeito da história; elaboração de história escolar	<p>Registro em narrativa dos três anos de Ensino Fundamental do estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de registros produzidos anteriormente, como fontes para o estudo da própria história do estudante. - Análise de registros anteriores, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Dados anuais de peso e altura. • Registro de frequência e de aprendizagem. • Cadernos de anos anteriores. • Registros das melhores atividades e das mais interessantes. <p>Uso de documentos materiais para apoiar a narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografias. - Livros ou cadernos dos anos anteriores. - Materiais de papelaria. - Registro de fala de colegas ou de outras pessoas da escola. <p>Valorização das contribuições individuais. História e versões, a partir das produções dos estudantes.</p> <p>Sujeito histórico individual e coletivo: o estudante e o grupo-classe.</p>

TERCEIRO ANO	
Valorizar o diálogo e a discussão democrática	<p>Registros coletivos que evidenciem a história do estudante na escola e sua relação com a história do grupo-classe, envolvendo eventos ocorridos na classe/escola/entorno e acontecimentos importantes no cenário brasileiro, conforme critérios de relevância combinados.</p> <p>Participação organizada em debates coletivos e em processos representativos para discussões democráticas (como são as assembleias do grupo-classe e outras situações similares) que envolvem definição coletiva de regras e formas de condução, participação e representação.</p>
Compreender progressivamente os elementos éticos associados ao estudo do passado	<p>Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o processo de escolha do nome da turma. • A pluralidade de histórias escolares individuais. • A perspectiva individual e a perspectiva coletiva. <p>Participação de todos em tomadas de decisões coletivas.</p> <p>Valorização das presenças e heranças étnico-raciais presentes na população do município: diversidades e cultura.</p> <p>Valorização de elementos das culturas afro-brasileiras e das culturas originárias do Brasil.</p> <p>Valorização da participação de todos em tomadas de decisões coletivas.</p> <p>Participação e registro em atividades coletivas de aprendizagem sobre temas pertinentes à faixa etária relacionados à promoção de valores democráticos e combate a preconceitos e discriminações.</p>

QUARTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreender progressivamente noções de tempo: duração e tempo linear	<p>Diferentes ritmos nos espaços da cidade ou da escola, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Madrugada e horários de picos. - Organização da entrada e da saída da escola o pátio no intervalo/recreio e durante as aulas. <p>Elaboração de noção relativizada de passado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Passado vivido e passado não vivido. - Comparação entre tempo que perdura: <ul style="list-style-type: none"> • Uma pessoa – em São Bernardo do Campo, expectativa de vida 76 anos. • Um grupo de pessoas que se reconhece como povo: alguns com mais de 4 mil anos. • A espécie humana moderna: 130.000 anos. • Os dinossauros: 170.000.000 anos. - Elaboração de justificativas para a presença ou não dos estudantes, de seus pais e de seus avós, em eventos, como: <ul style="list-style-type: none"> • Copa do Mundo do Japão – 2002. • Primeiras eleições democráticas pós-ditadura militar – 1989. • Primeiro pouso na Lua – 1969. • Final da Segunda Guerra Mundial – 1945. • Pandemia de gripe espanhola – 1918/1919. • Independência do Brasil – 1822. • Descobrimto do Brasil – 1500. • Construção das grandes pirâmides no Egito – cerca de 2.500 anos atrás. • Extinção dos dinossauros – cerca de 150 milhões de anos atrás.

QUARTO ANO	
Compreender a historicidade no tempo e no espaço: relações de produção	<p>Elementos básicos para a sobrevivência das populações urbanas (o que cada ser humano precisa para sobreviver).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização urbana atual e outras formas de organização no passado (como era a vida das pessoas sem determinados equipamentos ou artefatos): nomadismo: caça, pesca e coleta; sedentarismo: agricultura e pastoreio; cidades comerciais; cidades industriais; cidades tecnológicas. <p>Comparação entre a produção material em diferentes tempos e espaços, a partir do contexto vivido pelos estudantes.</p>
Posicionar-se criticamente frente à pesquisa	<p>Conflitos existentes no país e no mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento, a partir das principais mídias, acerca de: <ul style="list-style-type: none"> • Preconceitos e discriminações. • Conflitos sociais, étnicos e políticos. - Definição de critérios para a validação de informações pesquisadas. - Definição de um ou mais conflitos para pesquisa e posicionamento. - Utilização de diferentes fontes de pesquisas. - Compilação de posicionamentos de organizações e grupos sociais e étnicos sobre o tema. - Posicionamento individual e do grupo de trabalho. - Exposição dos resultados. <p>Valorização do trabalho em equipe.</p>
Compreender que um mesmo fato histórico pode ser interpretado sob diferentes aspectos	<p>Datas da história e da memória, de forma contextualizada, exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos significados de se comemorar o Dia da Abolição da Escravatura e o Dia da Consciência Negra e suas implicações para o combate ao racismo estrutural e ao preconceito racial. - A importância do Dia da Mulher para o combate às discriminações por gênero e para a luta por equidade socioeconômica, política e cultural. - Levantamento sobre nomes de ruas ou edifícios com nomes de mulher, elaboração de hipóteses para os achados e elaboração de proposta de atuação.

QUARTO ANO	
<p>Analisar progressivamente as ações dos sujeitos históricos em diferentes contextos: permanências e mudanças</p>	<p>Relações entre indivíduos, grupos e natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os processos agrícolas e intervenções na natureza. - A industrialização e seus impactos no meio ambiente. - A circulação de mercadorias e pessoas e seus impactos no ambiente e influência na formação das cidades. <p>As tecnologias e as alterações nas paisagens ao longo do tempo.</p> <p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>As culturas dos povos africanos e suas lutas políticas, sociais e étnicas.</p> <p>As culturas dos povos originários e suas lutas políticas, sociais e étnicas.</p> <p>As contribuições culturais dos povos imigrantes: suas lutas políticas, sociais e étnicas.</p>
<p>Compreender progressivamente a importância das elaborações sobre o passado: registro pessoal e História</p>	<p>Registro dos principais acontecimentos para cada turma do quarto ano do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que aconteceram na própria turma. - Que aconteceram na escola. - Que aconteceram no seu bairro ou no bairro da escola. - Que aconteceram em São Bernardo do Campo. - Que aconteceram no estado de São Paulo. - Que aconteceram no Brasil. - Que aconteceram no mundo. - Registros individuais periódicos. - Compilação coletiva dos registros individuais: <ul style="list-style-type: none"> • Registro baseado em fontes, como condição para compor a compilação. <p>Elaboração de narrativa coletiva ou individual, a partir da compilação de registros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição do leitor das narrativas, por exemplo, outra turma ou os pais dos estudantes. - Estabelecimento de conexão entre os acontecimentos narrados em relação a: <ul style="list-style-type: none"> • Anterioridade e posterioridade. • Nexos causais. • Explicações dos ou sobre os fatos narrados. • Adequação das narrações aos documentos utilizados. <p>Uso de documentos materiais para apoiar a narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografias. - Livros ou cadernos dos anos anteriores. - Materiais de papelaria. - Registro de fala de colegas ou de outras pessoas da escola.

QUARTO ANO	
<p>Valorizar o diálogo e a discussão democrática</p>	<p>Registros que evidenciem a história do estudante e sua relação com a história da escola, envolvendo, por exemplo, a definição coletiva de: eventos ocorridos na classe/escola/entorno a serem documentados; critérios de relevância para escolha desses eventos; autores dos registros; relações possíveis entre os eventos relatados; acontecimentos no cenário brasileiro considerados importantes de registrar também.</p> <p>Participação organizada em debates coletivos e em processos representativos para discussões democráticas (como são as assembleias do grupo-classe e outras situações similares) que envolvem definição coletiva de regras e formas de condução, participação e representação.</p>
<p>Compreender progressivamente os elementos éticos associados ao estudo do passado</p>	<p>Valorização da participação de todos em tomadas de decisões coletivas.</p> <p>Promoção de valores democráticos.</p> <p>Promoção da educação antirracista e antissexista.</p> <p>Discussões sobre preconceitos e discriminações.</p> <p>Divulgação de elementos das culturas afro-brasileiras e das culturas originárias do Brasil e dos principais imigrantes que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.</p>

QUINTO ANO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Compreender progressivamente noções de tempo: passado não vivido, causalidade e tempo histórico	<p>Elementos do passado no presente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ações e objetos do cotidiano e expressões verbais, associadas a épocas passadas (“caiu a ficha”, vestuário “vintage”, vela para iluminação, coador de café de pano). - Construções antigas. - Monumentos e marcos <ul style="list-style-type: none"> • Oficiais: estaduais, municipais, federais e internacionais, • Não oficiais. <p>Calendários, relógios e outros marcadores de tempo de diferentes locais e tempos (tempo cíclico e tempo linear são conteúdo para o professor).</p> <p>Noções de tempo em diferentes sociedades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociedades indígenas do Brasil, atuais e do passado. - Sociedades africanas, atuais e do passado. - Comunidade dos imigrantes, atuais e do passado. <p>Noção relativizada de passado com ampliação da capacidade explicativa.</p>
Compreender a historicidade no tempo e no espaço: contexto social, econômico, cultural e geográfico	<p>Os processos de formação das culturas e dos povos, nos espaços geográficos ocupados – alimentação e vestuário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A produção do necessário à vida social nas primeiras civilizações e nos dias atuais. - A produção do necessário à vida social nas primeiras civilizações. <p>Os processos de formação das culturas e dos povos, nos espaços geográficos ocupados – organização social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização do Estado brasileiro. - A organização política e social nas primeiras civilizações.

QUINTO ANO	
Posicionar-se criticamente frente à pesquisa	<p>Povos do passado mais conhecidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de pesquisa de opinião. - Elaboração de gráfico. - Análise de resultados. <p>Mitos de criação em diferentes sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fontes orais e escritas. <p>Outros temas são possíveis para esse tópico, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As diferentes culturas e seus alimentos preferidos ou proibidos. • O canto e a dança em diferentes sociedades, incluindo-se outros tipos de registro, como partituras e registros fonográficos. • Cuidados com as crianças em diferentes tempos e lugares do mundo. <p>Registro e análise de experimento controlado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcas de variadas texturas, cores e pigmentos feitas em parede externa com a sequente produção de registros periódicos sobre seu desgaste. - Debate sobre as implicações de algumas marcas permanecerem e outras não.
Conhecer e refletir sobre situações em que se manifestem preconceitos de diversas naturezas	<p>Preconceitos e discriminações nos dias de hoje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminação social e econômica. - Discriminação cultural. - Discriminação de raça e cor. - Discriminação por idade. - Discriminação por deficiência. - Discriminação de gênero. <p>Relações sociais e desigualdade em outros tempos e espaços:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadãos e estrangeiros nas cidades-estados gregas. - Cidadãos e bárbaros no Império Romano. - Homens livres e pessoas escravizadas na escravidão antiga e moderna. <p>Valorização das diferentes contribuições de cada pessoa, grupo ou segmento social.</p>

QUINTO ANO	
Comparar diferentes épocas e lugares: produção e circulação de mercadorias	<p>A circulação de mercadorias em São Bernardo do Campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nos dias de hoje e em uma época passada determinada, a se escolher, como sugestão, o início do século XIX, a época da Independência do Brasil. - Alternativa: comparar com os povos do passado, estudados anteriormente. <p>O abastecimento de água e alimentos nos tempos atuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa sobre o tema. - Debate sobre o tema, envolvendo questões, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • A proteção de mananciais e o abastecimento de água. • Importação de alimentos, industrializados e <i>in natura</i>. • Produção em pequenas ou em grandes propriedades. - Para o mesmo tópico, sugerem-se outros temas: <ul style="list-style-type: none"> • A circulação de pessoas. • Os meios de transporte. • O uso do espaço urbano: residencial, comercial ou misto.
Compreender progressivamente a importância das elaborações sobre o passado: o entorno da escola	<p>Elaboração de uma história sobre a escola e seu entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de mudanças na paisagem do entorno da escola, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Fotografias sobre o entorno. • Jornais e revistas. • Livros. • Plantas. • Relatos orais. • Registro de fala de colegas ou de outras pessoas da escola. <p>Continuação dos registros iniciados no quarto ano.</p> <p>Comparação entre os registros do entorno da escola, as histórias individuais dos estudantes e a história dos grupos-classe do quinto ano.</p> <p>Elaboração e divulgação de uma história do entorno da escola, com explicações sobre as mudanças observadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição da forma de divulgação da história do entorno da escola, sugestões: <ul style="list-style-type: none"> • Painéis. • Pôsteres. • Cartazes. • Apresentação multimídia.

QUINTO ANO	
Valorizar o diálogo e a discussão democrática	<p>Registros que evidenciem a história do estudante na escola e sua relação com a história da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de relato a ser divulgado sobre uma atividade relevante do mês. - Produção de relato a ser divulgado sobre uma comemoração ou um evento da escola ou entorno. - Produção de relato a ser divulgado sobre um acontecimento recente no cenário brasileiro. <p>Participação organizada em debates coletivos e em processos representativos para discussões democráticas (como são as assembleias do grupo-classe e outras situações similares) que envolvem definição coletiva de regras e formas de condução, participação e representação.</p>
Compreender progressivamente os elementos éticos associados ao estudo do passado	<p>Valorização da participação de todos em tomadas de decisões coletivas.</p> <p>Promoção de valores democráticos.</p> <p>Promoção da educação antirracista e antissexista.</p> <p>Discussões sobre preconceitos e discriminações.</p> <p>Listagem de patrimônios materiais e imateriais acessíveis aos estudantes da escola.</p> <p>Análise dessa lista em relação aos tipos de discriminação estudados.</p> <p>Proposição de intervenção em relação ao resultado da análise.</p> <p>Divulgação de elementos das culturas afro-brasileiras e das culturas originárias do Brasil.</p>

Orientações metodológicas

Para que os estudantes possam aprender adequadamente os conteúdos de História, é recomendável que o professor considere os cuidados pedagógicos a seguir:

- Estabelecer ambiente de cooperação e respeito, no qual o erro seja visto como processo para se alcançar o objetivo.
- Considerar que as pessoas desempenham múltiplos papéis que se interpenetram e respeitar as limitações que esses outros papéis podem impor ao desempenho do estudante como estudante, assim como do professor como professor.

- Levar em conta o que as crianças já conhecem sobre os conteúdos, inclusive conteúdos ou saberes parciais ou operacionais sobre os quais elas mesmas não têm consciência.
- Relacionar os temas dos estudos históricos ao cotidiano, no presente, e às outras áreas do conhecimento, principalmente com aquilo que é possível identificar nos espaços em que os estudantes vivem.
- Escolher procedimentos e intervenções pedagógicas adequadas à faixa etária e aos conteúdos selecionados.
- Investigar e respeitar os modos como os estudantes pensam e aprendem, fazendo intervenções adequadas, quando necessário.
- Criar situações de aprendizagem em que os estudantes possam caracterizar historicamente épocas específicas e diferenciar a sua época de outras.
- Propor o uso de medidas para perceber a distinção temporal de um momento do outro, recorrendo tanto a diferentes calendários quanto a montagens de linhas ou espirais de tempo, incluindo o uso, quando disponíveis e adequadas, de ferramentas tecnológicas.
- Favorecer a ampliação da capacidade de leitura compreensiva e crítica de diferentes fontes documentais, em diversas linguagens (textos escritos, imagens, tabelas, mapas etc.).
- Planejar e desenvolver atividades para ensinar procedimentos de estudo relativos à História, como a leitura de textos e imagens, considerando esses procedimentos como conteúdos do ensino na disciplina.
- Favorecer o domínio de procedimentos envolvendo levantamento de hipóteses, coleta de dados, confrontação, contextualização, organização e questionamento das informações.
- Instigar a discussão sobre as relações temporais e históricas, com o uso de categorias como mudança, permanência, semelhança, diferença e simultaneidade.
- Contextualizar os conhecimentos, as fontes e as obras estudadas.
- Identificar o tempo e o lugar dos acontecimentos, das obras e dos sujeitos históricos estudados.

- Diversificar as formas de avaliação a fim de obter o melhor diagnóstico possível dos avanços e dificuldades dos estudantes, de modo a identificar as estratégias mais adequadas para ajudá-los a aprender cada vez mais, incluindo-se as possibilidades dos processos de autoavaliação e de correção por pares.
- Não deixar sem respostas formas expressas de preconceito ou de discriminação de quaisquer origens, que aconteçam em sala de aula, incorporando o ocorrido aos conteúdos de História com a contextualização do preconceito ou da discriminação expressa, a apresentação de suas origens históricas, a proposição de reflexões sobre o ocorrido e o encaminhamento de resoluções.



Propostas metodológicas

Sobre versões

A discussão sobre versões, a seleção de fatos e o uso de registros podem ser cuidadosamente trabalhados com os estudantes de cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental, adequando-os aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento dessa proposta curricular de História.

É interessante lembrar que as crianças já compreendem operacionalmente e se utilizam de diferentes versões históricas ou narrativas ao tentarem se exculpar de algum malfeito ou incidente que possa trazer-lhes consequência. É notório que as crianças, os adolescentes e os adultos apresentam versões diferentes de uma mesma história para os diferentes interlocutores, com diferentes intenções e resultados diversos. Da criança que dirige diferentes pedidos ao pai ou a mãe, dependendo da irritação ou da benevolência de um ou outro, ao advogado especializado que apresenta sofisticadas técnicas para exigir isenção de culpa de um cliente, todos sabem que o conteúdo e a forma do que se quer contar, da versão que se apresentar está associada a quem dirigimos a história.

É importante considerar que, para as crianças, o passado vivido e o passado não vivido são substancialmente diferentes, pois o passado vivido é elaboração direta das experiências vividas e não requer que se façam suposições sobre o pensamento do outro, enquanto o passado não vivido é a elaboração a partir de experiências de outras pessoas e exige um exercício maior de abstração. Esse é um dos motivos pelos quais se sugere iniciar com o conjunto de lembranças de cada estudante de uma turma antes de se pretender a elaboração de uma lembrança do grupo. Em sentido assemelhado, propõe-se trabalhar primeiro com as lembranças dos estudantes para depois trabalhar com as lembranças de pessoas mais velhas e com fatos contemporâneos aos estudantes para depois realizar afastamento maiores em relação ao presente.

A história oral, partindo dos moradores mais antigos dos bairros, bem como os avós ou bisavós dos estudantes moradores da cidade, é fonte fundamental para diversificar as vozes e versões sobre a História,

ao mesmo tempo que valoriza o testemunho vivo como um patrimônio histórico de São Bernardo do Campo.

Sobre diálogo e discussões democráticas

As vivências democráticas de “valorizar o diálogo e a discussão democrática”, que vão se adensando anualmente e propõem uma abordagem importante de registros sobre a história e a definição daquilo que as próprias turmas escolhem para lembrar, são exemplares de certos objetivos de aprendizagem que se repetem, ao longo dos cinco anos, com acréscimos ou aprofundamentos.

Para esses registros, que podem compor anuários interessantes de cada turma ou de determinado ano, são sugeridos certos formatos, e a definição deles, a critério de cada turma e de cada professor, pode sofrer mudanças. Para isso é necessário atentar para um aumento progressivo nas exigências e demandas para cada registro de maneira a apresentarem dificuldades progressivas, seja em complexidade, seja na abordagem do tema.

A escolha do nome da turma e do nome do grupo de turmas de um mesmo ano emprestam outra cor aos estudos de toponímia ou de nomes de escolas e edifícios, além de permitirem a experiência de participação em uma decisão coletiva. O formato de assembleias parece indicado para esse tipo de atividade. A vivência nesses ambientes e dessas situações é mais importante que o conteúdo mais conceitual.

Sobre noções de tempo

Ao indicar o trabalho com as noções de tempo, não se espera que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental dominem plenamente as conceituações indicadas, mas que operem ano a ano com cada vez maior proficiência com conceituações mais complexas. As intervenções pedagógicas devem orientar-se, como em outras áreas, por ações que propiciem às crianças possibilidades de superar o estágio em que se encontram ou de ampliar o alcance explicativo dos procedimentos e conhecimentos com que tiveram contato.

Crianças de 6 ou 7 anos têm dificuldades em lidar com fatos muito afastados no tempo. Segundo alguns estudos, elas não diferenciariam

vivências de pais, avós e bisavós e tenderiam a concordar que eles podem ter vivido na época do descobrimento do Brasil, enquanto crianças escolarizadas com mais de 10 anos⁹⁰ dificilmente respondem que seus pais ou avós viveram nesse tempo. Apesar de crianças de ambas as idades ainda não operarem nem compreenderem cronologicamente nem idades, nem datas, elas lidam com os fatos do passado e procuram aplicar-lhes certa lógica para encadeá-los em um processo explicativo, que faça sentido, ainda que desconexa em sua cronologia.⁹¹ Uma possível explicação infantil que afirma que o descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral trouxe os indígenas para essas terras está incorreta em relação à cronologia dos eventos – os indígenas, habitantes originários, já habitavam estas terras –, e devemos atuar pedagogicamente nesse sentido, mas para auxiliar a aprendizagem dos estudantes é importante lembrar que há certa lógica explicativa, pois se Pedro Álvares Cabral foi a primeira pessoa a chegar ao Brasil, foi seu descobridor, outros habitantes só poderiam vir para esse local depois desse pioneiro.

Sobre semelhanças e diferenças

O uso de documentos em sala de aula pode ser feito, inicialmente, de uma forma mais clássica, tomando por modelo, uma experiência pedagógica realizada há mais de 20 anos, para completar uma avaliação diagnóstica de estudantes de uma escola em todas as turmas de Ensino Fundamental.

A atividade consistia na apresentação de duas obras em que os estudantes precisavam apontar diferenças e semelhanças entre elas. A figura 1 era semelhante à seguinte:

90 Os estudos publicados na coletânea “Quanto tempo o tempo tem!”, organizada por Vera de Rossi e Ernesta Zamboni, abordam elementos interessantes sobre as noções de tempo. No capítulo escrito por Sandra de Oliveira, são apresentados os resultados de investigação sobre a noção de passado com aluno dos anos iniciais: OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, V. L. S. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 145-172.

91 Sobre o trabalho pedagógico com o tempo cronológico, é interessante observar as proposições de Sônia Miranda, a partir de contribuições e críticas dos estudos piagetianos em: MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, V. L. S. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 173-204.



Moinho de Açúcar – Rugendas, 1835⁹²

Que deveria ser comparada a outra similar a esta:



Fábrica de Tecidos – Sociedad Anónima Gròber – Girona, Espanha, 1910/1920⁹³

Há uma série possível de perguntas a serem feitas sobre marcadores de tempo, sobre contexto, sobre duração, sobre o que se vê e o que não se vê, sobre trabalho e máquinas. Observe-se que as legendas contêm informações importantes sobre local e época e poderiam conter outras sobre as condições de produção da obra, sobre o tipo da imagem, sobre o objetivo da produção da imagem.

92 Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/imagensengenhos.html>. Acesso em: 26 fev. 2023.

93 Disponível em: https://www.europeana.eu/es/item/2024914/photography_Provided-CHO_Ajuntament_de_Girona_342449. Acesso em: 26 fev. 2023.

A condução da atividade com os estudantes, uma aula dialogada, poderia ser a partir de perguntas como essas:

- Qual imagem é mais antiga? Por quê?
- Aponte na imagem que você disse que era mais antiga alguma coisa que mostre que é realmente a mais antiga?
- Diz pra mim algumas diferenças entre essas imagens?
- E existem semelhanças?
- Qual delas representa uma ação típica do campo?
- E qual delas representa uma ação típica de uma área urbana?
- Será que essas ações poderiam acontecer ao mesmo tempo? Por quê?
- Você acha que as pessoas estão mais felizes em que imagem?
- O que dizem as legendas? Elas são importantes?

A comparação de imagens consiste em um procedimento para confrontar o estudante com outros elementos indicativos de tempos e temporalidades presentes nas obras a partir de semelhanças e diferenças. Para a atuação em sala de aula e para uma correta intervenção pedagógica é importante que se lembre que a persistência da categoria trabalho nas duas é um achado bastante difícil para as crianças, que tendem a perceber com mais facilidades as várias diferenças entre imagens e não se atentam para os espaços, presentes em ambas as imagens, em que ocorrem a transformação de uma matéria-prima em outro produto.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as imagens do entorno da escola, do bairro ou até do município são bastante propícias para atividades como essas em que as permanências e as mudanças podem ser tematizadas, inclusive, com a confrontação em campo, do presente observado com uma imagem do mesmo lugar, em posição e ângulos semelhantes. Assim como imagens de um local visitado em estudo do meio podem evidenciar as mudanças e permanências operadas na paisagem.

Sobre o uso de documentação dos estudantes

No item anterior, foi apresentado uso de documentos de época produzidos por terceiros e considerados exemplares para apresentar ou ilustrar temas aos estudantes, agora, a sugestão é o uso de documentos coletados e produzidos pelo estudante ou por seus familiares. Por exemplo, coletar dados ou registros das famílias dos estudantes para compor atividades sobre a identidade dos estudantes ou para fazer uma exibição como em um museu sobre as famílias de uma turma, que poderia inclusive contar com a visita das outras turmas.

Sobre esse tipo de apresentação que envolve a exposição do estudante e sua família, convém lembrar que um estudioso francês já dizia que o ambiente escolar deve ser um ambiente livre do medo e de ameaças⁹⁴ e, acrescentando-se, de constrangimentos desnecessários, por isso, na hora de planejar atividade em que dados do contexto familiar de crianças serão expostos é importante considerarmos se não podem criar situações embaraçosas para as próprias crianças. Constituições familiares não padrão, ainda que mais aceitas, ainda são motivo para chacotas, e certos estudantes podem ser objeto de *bullying*, o que pode fragilizar não só as crianças, mas também seus familiares. Aqui, não se trata de impedir a abordagem de temas mais difíceis, mas de trabalhar para que a abordagem desses temas seja a mais ampla e compreensiva possível.

É importante estar atento a indicadores de que as famílias dos estudantes possam estar passando por situações sensíveis, devido a um falecimento na família, a uma crise conjugal dos pais ou a qualquer problema. Nesse sentido, a postura de acolhimento é algo que não se circunscreve ao início do ano, ela deve se estender para todo o tempo em que atuamos pedagogicamente.

O trabalho com informações dos próprios estudantes e de suas famílias podem ser potencializados pela utilização de fotografias de professores e de outras pessoas adultas quando tinham idade semelhante à dos estudantes. Isso amplia o repertório dos estudantes com a informação importante de que os adultos nem sempre foram adultos.

94 A esse respeito, consultar: MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Sobre homologia de processos

No item anterior, sugeriu-se que professor também apresente documentos de si mesmo, não só por favorecer a aproximação com os estudantes, mas também metodologicamente para se observar certa homologia de processos, em que as ações e os procedimentos que se deseja ensinar aos estudantes são realizados, anterior ou concomitantemente, pelo professor. Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes tem por premissa uma determinada autonomia relativa dos professores.

Nesse sentido, um exercício interessante a ser realizado pelos professores pode ser a tentativa de historiar sua própria trajetória intelectual e profissional, respondendo, para si mesmo e apresentando para os colegas, quando as condições de formação em serviço permitirem, perguntas como:

1. O que eu penso hoje sobre ser sujeito da História? Por que eu penso assim?
2. O que eu penso sobre como o estudante aprende? Quais foram os autores e as experiências que me levaram a pensar assim?
3. Por que eu gosto ou não gosto de História? Eu consigo associar a resposta anterior a experiências boas ou a dissabores com aulas ou conteúdos de História?

O processo histórico de tornar-se sujeito envolve a capacidade do professor de assenhorar-se de seu percurso profissional e intelectual, tanto quanto do estudante em ser sujeito de sua trajetória escolar.

Sobre imagens e imaginação

A leitura de imagens é importante para o conhecimento histórico e a proposição de atividades sobre imagens para acontecer das mais variadas formas e não precisam se ater apenas a usos mais pragmáticos para o componente curricular.



O mundão aqui dentro (Série Os Sonhadores) – Kei Isogai, 2020⁹⁵

A composição com figuras facilmente reconhecíveis tanto pode estar envolvida em atividades relacionadas aos indicadores de tempo da imagem, que permitem variadas discussões a partir da construção mais antiga, caracterizada pelos muros baixos e pelas formas abauladas, dos toldos e do próprio sobrado, e das mais recentes, como os edifícios com pequenas varandas e o concreto alto do viaduto, quanto suscitar questões sobre as escolhas estéticas do artista, como o significado de se colorir somente a menina e alguns elementos do seu entorno imediato, ou questionar a possibilidade de se montar um barco de papel que caiba uma menina dentro, ou mesmo o que representa uma menina dentro de um barco de papel dentro de uma cidade grande.

Pode-se também discutir sobre os elementos fantásticos e os elementos realistas presentes na imagem, afinal, o que seria um barquinho gigante de papel capitaneado por uma menina colorida numa cidade em branco e preto?

⁹⁵ Disponível em: <https://web.facebook.com/photo.php?fbid=3525547787495342&set=pb.100001204666892.-2207520000.&type=3>. Acesso em: 26 fev. 2023.

Sobre memória individual e coletiva

Lembrar e esquecer, propositalmente ou não, vão tecendo uma rede intensa de significados que permitem aos sujeitos tomar decisões sobre quem são e como devem agir, o que é válido tanto para os indivíduos quanto para os grupos sociais de que participamos, de diferentes tamanhos e estruturas. Assim, sujeitos individuais e coletivos compõem suas identidades e propõem projetos de futuro, a partir das elaborações que eles próprios fazem do seu passado ou das que lhes são impostas e aceitas.

Individualmente, enganos na memória podem acontecer, pelo estranho processo de que quanto mais nos lembramos de algo, mais diferente ele fica a cada lembrança, pois nosso cérebro, de muitas bilhões de sinapses, faz novas relações entre o que foi lembrado e outros acontecimentos anteriores e posteriores. Lembrar cria relações que alteram os significados do que é lembrado.

No dia a dia, as pessoas realizam pequenas mudanças em suas lembranças, trocam características de objetos, invertem datas, que acabam tendo pouco significado, por serem detalhes sem maiores consequências para a sua vida prática posterior. E, se uma pessoa é capaz de confundir-se com suas próprias lembranças, a memória coletiva, por agregar muitas pessoas e sujeitos coletivos de vários tamanhos, de famílias com um dois ou três integrantes a nações com milhões de indivíduos, pode incorrer em muitos e maiores erros, às vezes, intencionais.

A glorificação dos bandeirantes e o esquecimento de sua atuação escravista e genocida encontram sustentação na série de marcos históricos que impõe respeitabilidade a sua atuação, como o Monumento às Bandeiras, próximo ao Parque Ibirapuera, na cidade de São Paulo, ou a série de rodovias que cortam o estado paulista e foram batizadas de Bandeirantes, Anhanguera, Raposo Tavares e Fernão Dias.

A identidade bandeirante é uma elaboração do passado (feita no século XIX) sobre um passado ainda mais distante (referentes aos séculos XVII e XVIII), e que tem presença marcante até os dias de hoje. Com mais de 150 anos, a retórica bandeirante foi tanto produto como produziu uma série de pesquisas históricas que retroalimentavam a própria retórica, repetindo – trabalho após trabalho – a importância do bandeirante para a consolidação do território brasileiro.

Isso posto, é importante que o professor em sala de aula lembre que mesmo o historiador profissional se movimenta por interesses, defende alguns e ataca outros, indicando que nos estudos históricos é sempre importante ter clareza de quem produziu a informação e com que interesse. Historiadores paulistas produziam narrativas que colaboravam com a imposição do mando paulista sobre o restante do Brasil, narrativas que buscavam justificar o predomínio paulista, nas três décadas iniciais do século XX, período conhecido por República do Café com Leite, referências às oligarquias paulista e mineira, que eram hegemônicas na política nacional.

Sobre História e interdisciplinaridade

História, como todo componente curricular, extravasa seus limites curriculares e acadêmicos, estabelecendo e permitindo vínculos, conexões e interpenetrações com outros componentes, desde a sua equivalente acadêmica até as representações gráficas da matemática. Assim, nunca é demais sugerir que temas e encaminhamentos metodológicos podem ser utilizados por mais de um componente, principalmente, em um segmento escolar em que um professor é responsável por vários componentes.

O estudo do entorno da escola pode ser desenvolvido como um estudo do meio em que temáticas abordadas por todos os componentes curriculares, a partir de conteúdos próprios e específicos, entrelaçam-se e ultrapassam suas especificidades para propor uma compreensão mais abrangente da realidade observada. Em torno de uma pergunta como “A escola é importante para as pessoas que moram ao seu redor?” podem surgir propostas parecidas com as seguintes:

1. História pode se ocupar de investigar, com as pessoas mais velhas, como era antes da escola ser construída; pode também descobrir quais são as construções que foram erguidas simultaneamente a escola, quais são as mais antigas, quais são as mais recentes ou perguntar se há características físicas que permitam identificar a época em que a construção foi erguida.
2. Geografia pode investigar se a escola provocou mudanças no fluxo do trânsito, sem contar as mudanças na paisagem e a relação da escola com aspectos do relevo, da hidrografia e da vegetação.

3. Língua Portuguesa pode trabalhar com vários registros verbais possíveis, falados ou escritos, por exemplo, trabalhando especificamente com entrevista, pode se tratar pedagogicamente desde a elaboração das perguntas, passando pela escolha do entrevistado até o registro do que foi conversado, sem esquecer das orientações sobre abordagem do entrevistado e a condução da conversa. Neste componente, destaque-se o trabalho com gêneros textuais relacionados à elaboração de versões diferentes e ao registro de pontos de vista diversos.
4. Artes pode valer-se do desenho de observação ou da fotografia, tanto como conteúdo próprios, quanto elementos importantes para a composição da documentação das outras áreas. Pode ser tanto registro mais objetivo quanto recurso para uma expressão mais subjetiva ou poética, durante passeios de observação de elementos do entorno.
5. Ciências pode voltar-se para a coleta de dados ou para a observação de vários aspectos relacionados ao meio ambiente, desde a observação de áreas verdes e suas populações até ao descarte de resíduos, passando pelos tipos de fábricas ou de cultivos agrícolas da região.
6. Educação Física pode investigar as áreas relacionadas ao lazer no entorno da escola ou identificar os tipos de movimentos que os estudantes podem observar no percurso, inclusive os laborais, os esportivos e as brincadeiras, propondo investigações sobre suas origens culturais, os modos com que são realizados, as faixas etárias a que se destinam ou os propósitos por que são feitos.
7. Língua Estrangeira pode rastrear as diferentes expressões que ocorrem na região, desde aquelas circunscritas ao núcleo familiar, como os tratamentos *oditchan* e *obatchan*, para as famílias de origem japonesa, até a incorporação do inglês das placas do comércio ou o espanhol da canção recordista de execuções da Anitta.

A estrita divisão de cadernos e atividades por componentes curriculares se facilitam a organização do professor e do estudante, também tendem a encarcerar os conteúdos e isolar as “matérias”, por isso, é in-

teressante dar maior ênfase ao tratamento do objeto/tema do estudo do meio do que cada um dos componentes propondo um produto final único, mais do que entregas por disciplina.

Sobre sujeitos e nomes

Em outra parte desta proposta curricular, enfatiza-se a atuação de grupos sociais e, portanto, a existência de sujeitos sociais sem as quais certos acontecimentos não teriam vez, nesta parte, faz-se um importante alerta sobre o uso de algumas palavras e nomes que podem causar certa confusão, como “mercado” e “Brasil”.

O uso de termos muito amplos ou genéricos, substantivos coletivos ou nomes de países, regiões, estados ou municípios pode encobrir responsabilidades. Numa construção textual como “Rússia invade Ucrânia”, a escolha do sujeito Rússia ilumina a ação de um estado-nação mobilizando seus exércitos para atacar outro país; nesta outra, “Putin ordena invasão ao território da Ucrânia”, põe foco na decisão individual do governante russo. Essa escolha de nome, mais do que certa ou errada, indica uma forma de ver a situação e atribuir responsabilidades.

O uso de expressões, como “os brasileiros são”, “o Brasil pretende” ou “o mercado avalia”, deve ser bastante rigoroso, pois tende a entender como um só sujeito, uma só vontade, algo que abarca opiniões diferentes e até conflitantes.

O uso de palavras e sinais deve ser cuidadoso nos momentos em que se narra um acontecimento ou em que se explica um contexto aos estudantes. Veja o seguinte exemplo: relíquias retiradas do Peru por aventureiros norte-americanos estiveram envolvidas em um processo de retorno desses tesouros para os museus de seu país de origem e foram noticiadas em diferentes momentos por diferentes veículos de imprensa com as seguintes manchetes:

1. Peruanos exigem de Yale devolução de tesouros de Machu Picchu.⁹⁶
2. Yale devolve relíquias que o pesquisador recolheu.⁹⁷

Como muitas vezes as manchetes são lidas, mas as matérias com-

⁹⁶ Matéria publicada pelo *Diário do Grande ABC*, em 5 de novembro de 2010, disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/984845/peruanos-exigem-de-yale-devolucao-de-tesouros-de-machu-picchu>. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁹⁷ Matéria publicada pela *Folha de S.Paulo*, em 7 de julho de 2011, e disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/turismo/fox0707201105.htm>. Acesso em: 20 fev. 2023.

pletas não, nota-se que quem leu apenas a primeira manchete acaba por entender que os peruanos são os sujeitos de uma ação que deseja obrigar a Universidade de Yale, uma das mais importantes dos Estados Unidos da América, a devolver tesouros retirados de um local, Machu Picchu, que hoje está situado nos limites territoriais do Peru. Por outro lado, quem leu apenas a segunda pode acreditar que a ação de devolver as relíquias foi uma decisão que partiu da própria universidade.

O conteúdo completo das matérias jornalísticas mais sua sequência de publicação esclarecem, pelo menos parcialmente, a situação, mas nos alertam para o cuidado com informações parciais e para a disposição do sujeito nas orações, o que pode alterar a compreensão do texto.

Sobre planejamento, previsão e improviso

Na História, como em todos os outros componentes curriculares, um planejamento cuidadoso é importante para se atingir um determinado objetivo. Nesse sentido, para que as aprendizagens aconteçam, o planejamento do professor deve estar fundamentado em elementos específicos dos estudos sobre o passado, especialmente os acadêmicos, e em elementos próprios dos conhecimentos pedagógicos sobre o ensinar e o aprender conteúdos históricos, mediados pelos conhecimentos vindos de sua experiência docente, de seus colegas e de outros interlocutores, mais os elementos específicos da escola em que atua e dos da turma para que se dirige.

Essa etapa de planejamento anterior que é anterior a aplicação em sala de aula em si, que pode ser chamada de pré-ativa, realiza-se finalmente no momento em que o professor em contato com os estudantes realiza a ação pedagógica, a etapa interativa, em que a aprendizagem pode acontecer, protagonizada pelos estudantes.

Nesta fase interativa, imprevistos se interpõem e exigem um tanto de improviso fundamentado, alicerçado nas horas de planejamento e estudo do professor que, confrontado com sua prática e mobilizando seus conhecimentos, saberes e vivências, consegue perceber outras possibilidades de encaminhamento.

Como diria Manoel de Barros:

Repetir repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo.



Formas de avaliação

A avaliação pode ser compreendida em suas várias escalas, desde as mais amplas e públicas, como o Programme for International Student Assessment (Pisa), ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que é utilizado para avaliar sistemas educacionais nacionais, até as menores e mais individualizadas, como a autoavaliação de um estudante para a determinação se ele compreendeu ou não um conceito que lhe foi apresentado recentemente. Elementos dessas esferas de avaliação podem, de alguma maneira, estar presentes na sala de aula de história e ser intencionalmente empregadas pelo professor responsável pelo componente.

Sabe-se que os resultados de avaliações de larga escala, sejam internacionais, sejam nacionais, apontam dificuldades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros e, sem abdicar de conteúdos próprios da História, o professor pode incluir a leitura de documentos e o exercício de relatos e narrativas entre as atividades de avaliação, elementos que estão, inclusive, contemplados nessa proposta.

Alinhada à BNCC, esta proposta com seus **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e seus **objetos de conhecimento** estabelece balizas para o reconhecimento de elementos nacionais, estaduais e municipais que interferem nas escolhas pedagógicas que os professores precisam realizar ao elaborar seus planos de ação para, em seguida, mobilizar todo esse arcabouço de orientações na condução de atividades em suas classes. Até aqui a avaliação explanou-se sobre avaliações de chegada, que buscam verificar o que o estudante deve aprender a partir de currículos ou parâmetros oficiais, geralmente externos à unidade escolar.

Ao elaborar seus planos de ação, os professores mobilizam todas essas camadas anteriores e passam a lidar com perspectivas mais particularizadas: a escola, a turma e o estudante. Em consequência, miram-se resultados e objetivos desenhados pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e pelas orientações da direção e da coordenação pedagógica, escolhem-se os objetivos pensados para o grupo-classe e elegem-se objetivos específicos para estudantes que precisam de atenção ou intervenções individualizadas.

Assim, sem perder de vista aspectos mais gerais, o professor põe em jogo vários elementos que permitem o acompanhamento do grupo-clas-

se e de cada criança da turma, tanto para acompanhar a aprendizagem dos estudantes quanto para dimensionar e avaliar sua própria atuação.

Os critérios utilizados para essa avaliação devem se pautar na apreciação pelo professor tanto dos processos mais prolongados como naqueles mais diretos e objetivos que envolvem a aquisição de conceitos e ampliação de repertórios fatuais desenvolvidos num certo período, a partir de atividades e procedimentos dirigidos para essa finalidade.

Sobre as vivências democráticas e as questões éticas, o que se ensina e aquilo que queremos que os estudantes aprendam devem ser avaliados menos por uma perspectiva de bem e mal absolutos e mais por vivências baseadas no respeito e na tolerância em ambiente público, por relações mediadas pela transparência de regras e objetivos e pela busca do bem comum.

Sugerem-se instrumentos de avaliação pontuais que possam ajudar a perceber se uma aprendizagem específica foi efetivada/concretizada ou não, por exemplo, após um contato inicial, o estudante é capaz de identificar características singulares de um fato ou personagem, e também instrumentos mais processuais, que permitam acompanhar as aproximações sucessivas demonstradas pelos estudantes frente a um conceito, que necessita de várias reelaborações, como os relativos às noções de tempo. As avaliações processuais qualitativas podem subsidiar a conceituação dos estudantes, ainda que esses estudantes não tenham produzido registros escritos e formais, quando a documentação do professor for adequada e suficiente. Períodos mais prolongados permitem observações atentas e continuadas do professor para uma avaliação mais qualificada do desenvolvimento do estudante e para que o próprio docente possa avaliar a eficácia de suas intervenções e adaptações curriculares. A eficácia das intervenções pedagógicas deve ser considerada sempre a partir do caráter provisório e flexível dos planejamentos de aula e da necessidade de ajustes em decorrência dos resultados dos momentos e processos de avaliação.

Cada sala de aula pode transformar-se num ambiente de produção e apropriação de ideias, materiais, procedimentos e atitudes, a partir das proposições dos professores e dos conhecimentos que mobilizam. A leitura atenta dessa oficina de conhecimentos que é a sala de aula encontra elementos suficientes para a avaliação da turma como um todo e de cada um dos estudantes participantes.

Jogos cooperativos permitem avaliações interessantes sobre co-

nhcimentos específicos, mas são também importantes para o desenvolvimento de certos comportamentos éticos e, inclusive, para vivências democráticas.

O processo de avaliação, seus instrumentos e resultados devem ser intencionalmente documentados, como forma de garantia da memória do trabalho de cada professor, generosamente compartilhando com estudantes e colegas as intervenções, a potência e consequências de suas ações pedagógicas.

Em diálogo com colegas e com as coordenações pedagógicas, o docente pode ainda definir formatos de registros e relatos, instrumentos de avaliação e metas pedagógicas. São possibilidades desde portfólios, registros audiovisuais ou outros suportes de informação sobre o trabalho pedagógico do professor e dos estudantes, até as provas, o formato mais tradicional de acompanhamento das aprendizagens. Uma escolha dialogada e conjunta tende a sobrepesar melhor as qualidades de cada forma de avaliação, compreendendo suas possibilidades e limitações.

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA NETO, A. S.; MELLO, P. E. D. **Diálogos poiéticos**: sobre história, ensino de história, memória e educação. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- ANHEZINI, K. Entre o imperativo do arquivo e a retórica bandeirante: a constituição de um saber científico para a invenção do paulista. **História da Historiografia**: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 349–372, 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, C. M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018.
- BOLOGNESI, L.; PUNTONI, P. **Meus heróis não viraram estátua**. São Paulo: Ática, 2012.
- BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CARVALHO, J. P. F. Dialogando sobre o conhecimento histórico na escola da infância no contexto das ações do Pibid e do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unifesp. In: CARVALHO, J. P. F.; SILVA, J. L.B.S.; SILVESTRE, M. A. (Org.). **Pibid Unifesp em diálogo**: trajetórias e indagações sobre práticas de formação inicial de professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, v. 1, p. 78-90.
- CORRÊA, D. S. **Paisagens sobrepostas**: índios, posseiros e fazendeiros nas matas de Itapeva (1723-1930). Londrina: Eduel, 2013.
- FERRETTI, D. J. Z.; CAPELATO, M. H. R. João Ramalho e as Origens da Nação: os paulistas na comemoração do IV centenário da descoberta do Brasil. **Tempo**, Niterói, v. 4, n. 8, p. 67-82, dez. 1999.
- FONTANA, J. **História**: análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998.
- FONTANA, J. **Introdução ao estudo da história geral**. Bauru: Edusc, 2000.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOYAMA, A.C.; BUENO, J. B. G. Educação dos sentidos e das sensibilidades: olhares entrecruzados sobre artefatos de ensino na contemporaneidade. **ANPUH – XXVII Simpósio Nacional de História**. Brasil, 2013.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2014.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.
- MELLO, P. E. D. Dilemas do currículo dos anos iniciais de ensino. In: SANTOS, F. L.; GUERRA FILHO, S. A. D. (orgs.). **Ensinar história no século XXI**: dilemas e perspectivas. Cruz das Almas/Bahia: UFRB, 2019. p. 83-98.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, V. L. S. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 173-204.
- OLIVEIRA, C. H. S.; MATTOS, C. V. (orgs.). **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o Ensino de História. In: ROSSI, V. L. S. (org.). **Quanto tempo o tempo tem?** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 145-172.
- PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). **Porque Escrever é Fazer História**: revelações, subversões, superações. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

REIS, J. C. **Escola dos Annales**: a inovação em História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

SOLIGO, R. et al. **A Atuação dos Formadores Hoje**. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2021/12/28/manifesto-dos-formadores/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.



Município de São Bernardo do Campo
Secretaria de Educação